

ALFA
Revista de Lingüística

Editora
UNESP
Fundação para o
Desenvolvimento
da UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Arthur Roquete de Macedo

Vice-reitor

Antonio Manuel dos Santos Silva

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Arthur Roquete de Macedo

Diretor-Presidente

Amilton Ferreira

Diretor de Fomento à Pesquisa

Mário Rubens Guimarães Montenegro

Diretor de Projetos Especiais

Antenor Araújo

Diretor de Publicações

José Castilho Marques Neto

EDITORA UNESP

Diretor

José Castilho Marques Neto

Editores Assistentes

José Aluysio Reis de Andrade

Maria Aparecida F. M. Bussolotti

Tulio Y. Kawata

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALFA
Revista de Lingüística

ISSN 0002-5216
ALFAD5

Alfa	São Paulo	v. 37	p. 1-225	1993
------	-----------	-------	----------	------

Correspondência e artigos para publicação deverão ser encaminhados a:
Correspondence and articles for publication should be addressed to:

ALFA: Revista de Lingüística
Av. Rio Branco, 1210, Campos Elíseos
01206-904 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: (011)223-7088

Comissão Editorial

Roberto Gomes Camacho
Arnaldo Cortina
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
Rafael Eugênio Hoyos-Andrade
Maria do Rosário F. V. Gregolin
Maria Celeste Consolin Dezotti
Jeane Mari Sant'Ana Spera

Editor Responsável

Roberto Gomes Camacho

Assessoria Técnica

Maria do Carmo Junqueira

Publicação Anual/*Annual publication*

Solicita-se permuta/*Exchange desired*

ALFA: Revista de Lingüística (Fundação para o Desenvolvimento da UNESP)
São Paulo, SP, Brasil, 1962-1977; 1980-

Suplemento em: 1984, 28
1962-1977, 1-23
publicação interrompida, 1978-1979
1980-1989, 24-33
1990-1993, 34-37

ISSN 0002-5216

Os artigos publicados na ALFA – Revista de Lingüística são indexados por:
The articles published in ALFA – Revista de Lingüística are indexed by:

Bibliographie Latinoamericaine D'Articles; Clase-Cich-Unam; Índice de Revista. Sección de Humanidades y Ciencias Sociales; MLA – International Bibliography of Books and Articles on Modern Languages and Literature; Nichtkonventionelle Literatur Linguistik; Sociological Abstract; Sumários Correntes Brasileiros: Ciências Sociais e Humanas; Sumários de Educação.

APRESENTAÇÃO

Um dos desafios mais sérios que a Lingüística brasileira tem enfrentado é a necessidade de integrar os resultados da investigação teórica e descritiva à questão prática do ensino de língua, especialmente a materna. E por mais que tenha sido discutido, o assunto ressurgue, aparentemente inesgotável, tal a complexidade e a dimensão dos problemas a resolver nesse âmbito.

Por essa razão é que, ao dar seqüência à linha editorial iniciada no volume anterior, cuja característica principal é a proposta de um núcleo temático, a *Alfa* oferece, com a presente edição, sua primeira contribuição ao debate do assunto, reunindo oito artigos originais, voltados para o tema *Lingüística e ensino de língua*, que representam, em sua maioria, o pensamento dos pesquisadores da UNESP. Além desses, nove outros trabalhos de tema livre fornecem, indiretamente, subsídio adicional para a abordagem da questão.

Esses trabalhos apresentam certa diversidade no tratamento do tema: alguns são exposições mais teóricas que ilustram os avanços da Lingüística na descrição do português, outros discutem aspectos práticos mais diretos, como condições de produção do próprio discurso do educando, explicitando sugestões para o trabalho pedagógico. O tratamento dado ora privilegia a modalidade escrita e as possibilidades combinatórias de sua sintaxe, ora a vê em sua relação dialética com a modalidade falada.

Quanto aos aspectos específicos abordados, discute-se a revitalização do ensino da gramática, como uma atividade que ultrapasse necessariamente o nível da metalinguagem meramente classificatória na direção de uma verdadeira reflexão sobre o funcionamento da língua em uso, especialmente em sua dimensão sintático-semântica e pragmática.

É também possível vislumbrar que o nível lexical pode representar a fonte de um trabalho pedagógico inovador e que a ausência de uma verdadeira teoria do texto na sala de aula pode causar verdadeiros equívocos na transmissão de procedimentos de leitura e produção discursiva.

Incluem-se, ainda, reflexões oportunas sobre o processo de alfabetização que reequacionam a relevância intuitiva da sílaba na aquisição da escrita e examinam as conseqüências do rompimento de padrões discursivos familiares próprios do educando pelo discurso escolar.

Ao estabelecer esse tema para o presente volume, o objetivo da Comissão Editorial foi criar uma ponte entre a pesquisa e a prática pedagógica, como uma contribuição adicional ao que já se produziu no Brasil. Caberá ao leitor, principalmente o que milita no ensino da Língua Portuguesa, julgar se a construção foi edificada em bases sólidas, elaborando suas próprias reflexões a partir do material que ora se publica.

Roberto Gomes Camacho
Editor Responsável

SUMÁRIO/CONTENTS

ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

TEMA CENTRAL: LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA

- Uma estratégia para o ensino da ordem dos elementos na frase portuguesa
A strategy for the teaching of the order of the elements in the portuguese phrase
Rogério Chociay 13

- Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola
Textlinguistics and language learning: the development of textuality in school
Maria do Rosário Valencise Gregolin 23

- Por exemplo, o ensino da análise sintática
For example: syntactic analysis teaching
Sebastião Expedito Ignácio 33

- Tradição narrativa e ação cotidiana na explicitação de atos de fala em narrativas de escolares
Narrative tradition and daily action in the explicitment of the speech acts in first-grade students' narratives
Lourenço Chacon Jurado Filho 43

- Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna
Broken dialogues and switches in roles: a study of the interaction in mother tongue teaching
Angela B. Kleiman 59

- Paráfrases lexicais: fonte produtiva para definições e designações
Lexicon paraphrases: a productive source for definitions and designations
Antonieta Laface 75
- A exclusão da didática silábica na alfabetização: um equívoco
da aplicação da psicogênese da língua escrita
The exclusion of the syllabic teaching in the alphabetization:
a mistaken practice of the psychogenesis of the written language
Olympio Correa de Mendonça 83
- Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus
Reflections on the study of grammar in the primary and secondary schools
Maria Helena de Moura Neves 91

TEMA LIVRE

- Aspectos funcionais e estruturais da concordância verbal no português
falado
Functional and structural aspects of subject-verb agreement in spoken
Portuguese
Roberto Gomes Camacho 101
- Processos formais de produção da negativa em discurso oral
Formal processes for the negative structure in oral discourse
Mary Francisca do Careno 117
- Quem conta um conto, entrelaça os pontos: elementos de coesão textual
em um conto de Machado de Assis
Who tells a tale interrelates its details: elements of textual cohesion contained
in a short story by Machado de Assis
Sandra Aparecida Ferreira 127
- Falara-se mais-que-perfeito: estudo presente do tempo pretérito
A synchronic study of the plusperfect tense in Brazilian Portuguese
Carlos Alexandre V. Gonçalves 135
- As formas "hesitantes": a alomorfa na formação do plural dos
substantivos em alemão
The "hesitating" forms: allomorphy in the formation of plural nouns in German
Wilma Patricia Marzari Dinardo Maas 143

■ A ordem de palavras e o caráter nominativo/ergativo do português falado Word order and nominative/ergative pattern of spoken Portuguese <i>Erotilde Goreti Pezatti</i>	159
■ Lingüística aplicada e tradução: algumas relações Applied linguistics and translation: some connections <i>Cristina Carneiro Rodrigues</i>	179
■ Ordine delle parole e struttura della frase nelle lingue romanze antiche Word order and the structure of the sentence in the ancient Romance languages <i>Giampaolo Salvi</i>	187
DOCUMENTO	
■ Sobre o estilo e modo de falar e escrever On style and addressing pronouns in speech and writing <i>Pedro Caruso</i>	205
ÍNDICE DE ASSUNTOS	217
<i>SUBJECTS INDEX</i>	219
ÍNDICE DE AUTORES/ <i>AUTHORS INDEX</i>	221

TEMA CENTRAL

LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA

UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA ORDEM DOS ELEMENTOS NA FRASE PORTUGUESA¹

Rogério CHOCIAY²

- RESUMO: Neste artigo examinam-se alguns aspectos da ordem dos elementos na frase portuguesa e sugere-se uma estratégia para a abordagem da questão no ensino de Língua Portuguesa.
- UNITERMOS: Língua Portuguesa; sintaxe de colocação; estilística sintática; ordem direta; ordem inversa; ordenação; reordenação.

Nem sempre considerado em sua devida importância, o problema da ordem dos elementos na frase portuguesa (e aqui tomamos "frase" em seu sentido mais amplo) constitui, por sua complexidade, assunto dos mais atraentes, quer para a pesquisa, quer para o ensino de língua, ou, mais particularmente, de redação. O trabalho que se vai ler, neste sentido, é produto da experiência de docente desenvolvida ao longo de muitas abordagens do assunto em sala de aula e das inevitáveis reflexões que a própria natureza da questão provoca. Vale ressaltar, ainda, neste início, que não estou tentando firmar teoria nem defender doutrina, mas simplesmente buscando sistematizar experiências de aula e reflexões paralelas. O fato de não ser exclusivamente professor de Português, mas de transitar, tanto em termos de aula como de pesquisa, entre disciplinas como Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Lexicologia, Estilística e Língua Portuguesa me permite certa flexibilidade de ponto de vista e relativo conforto na abordagem deste e de outros temas, o que, em termos de ensino, tem sido bastante útil e produtor.

Em minhas aulas de Estilística e de Redação costumo apresentar, como motivação inicial para o estudo da *ordem dos elementos na frase*, exemplos como o seguinte:

-
1. Este artigo é um dos resultados de pesquisa vinculada ao Grupo Acadêmico Intradepartamental "Estilística da Língua Portuguesa".
 2. Bolsista do CNPq (Proc. 301768/88-9) – Departamento de Letras Vernáculas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15055 – São José do Rio Preto – SP.

Quando a lua põe uma alma noturna no aposento, teu pensamento, doido por mim, entra pela janela aberta e forma, pouco a pouco, a tua imagem.

Tal como está configurado, este trecho poderia integrar uma carta, um diário pessoal, um poema em prosa, ou até mesmo uma redação escolar. Não pertence, todavia, a nenhum desses gêneros de texto, pois constitui a primeira quadra do soneto "Esquecimento", de Guilherme de Almeida (1968, p. 96). A menção a esse fato, depois de dado e comentado o texto, causa sempre estranheza à classe, nunca faltando quem, com base no pressuposto de que o soneto é um texto em versos, duvide da afirmação do professor. Ao receberem, porém, a informação de que o professor traiu o original, transformando o poema (no caso, a quadra) em prosa, os alunos podem, com algum esforço, restituir o texto a sua forma original de quadra de versos decassílabos de esquema rímico ABBA:

Pela janela aberta, quando a lua
põe uma alma noturna no aposento,
entra, doido por mim, teu pensamento
e, pouco a pouco, forma a imagem tua.

Com esse jogo didático, tenho a intenção de demonstrar em classe a grande importância prática da ordem dos elementos na frase portuguesa, partindo do que se chama, no jargão da análise literária, "prosificar" a estrofe. De que modo? Anulando a regra de periodicidade a que o discurso é submetido quando "versificado"; e buscando, para os elementos que integram a frase versificada, uma disposição mais próxima dos padrões do discurso corrente. Remontando à forma poemática, o aluno pode constatar que discurso corrente e discurso versificado são realizações da mesma língua, com a diferença de que o versificado tem uma regra a mais, que obriga os grupos melódicos e as frases a fluir por alinhamentos de mesmo número de sílabas, de disposição simétrica dos acentos e de reiteração dos segmentos terminais de cada alinhamento. Para realizar essa regra de periodicidade da poesia versificada tradicional, o poeta lança mão das opções de colocação de vocábulos, sintagmas, orações e períodos que a língua, dentro de certos limites, permite. Chega mesmo, às vezes, a ultrapassar tais limites, criando textos de difícil, se não impossível, entendimento, com o procedimento que os retóricos denominam *sínquise*, que Lausberg (1972, p. 206) define como "caos da seqüência vocabular na frase".

Herdeira do Latim, a Língua Portuguesa não desmerece a origem no tocante à ordem. A língua-mãe, evidentemente, como língua sintética, tem uma liberdade de disposição dos elementos na frase muitíssimo superior. Muller (1973, p. 40), para ilustrar, sob o ponto de vista estatístico, essa liberdade, menciona o fato de que uma frase latina como *Puer, abige muscas istas*, constituída por quatro elementos intercambiáveis, pode ser escrita em 24 ordens diferentes. Focalizando o mesmo fato sob outra ótica, Coseriu (1969, p. 84) lembra que a frase latina *Petrus Paulum amat* pode ser escrita em seis ordens: *Petrus Paulum amat*, *Paulum Petrus amat*, *Petrus amat*

Paulum, Paulum amat Petrus, Amat Paulum Petrus, Amat Petrus Paulum. Salienta, no entanto, o estudioso, sob o ponto de vista da configuração da língua como sistema-norma-fala, que essa liberdade não pode ser tomada em termos absolutos, pois, no domínio da norma, uma das ordens recebe a preferência, tornando-se a mais freqüente, usual, "normal". Deste modo, se em latim o sistema permitia todas as seis possibilidades de reagrupamento supramencionadas, apenas a primeira (*Petrus Paulum amat*) era "la construcción normal, mientras que las demás, o no eran normales, o tendrían particulares valores estilísticos". E conclui: "El orden de las palabras en la frase latina era mucho menos arbitrario y facultativo de lo que dicen nuestros manuales" (Coseriu, 1969, p. 84).

Não tendo herdado a flexão casual, o Português herdou, no entanto, em índice mais que razoável (e, sob alguns aspectos, com vantagem), a flexibilidade de disposição dos elementos de suas frases. Como demonstra Muller (1973, p. 40-1), as diferentes disposições dos componentes de uma frase se enquadram no princípio segundo o qual o número de permutações de n elementos é o produto dos números inteiros de 1 a n . A frase portuguesa *Paulo está doente* apresenta, deste modo, seis possibilidades de agrupamento: *Paulo está doente, Paulo doente está, Está Paulo doente, Está doente Paulo, Doente Paulo está, Doente está Paulo*. A variante *Paulo está doente* é, de fato, a mais freqüente e "normal", apresentando-se as outras como eventuais "alternativas" de emprego. O mesmo se pode dizer da frase *O menino caiu da escada*, que, como lembra Biderman (1978, p. 20), tem como elementos intercambiáveis "o menino", "caiu" e "da escada", que permitem seis agrupamentos, embora apenas um represente a "seqüência 'normal', usual".

Schwab (1975, p. 113), buscando demonstrar a variedade da ordem no Português, afirma que a frase-provérbio *A pressa é inimiga da perfeição* apresenta quinze possibilidades de agrupamento dos quatro blocos que a constituem: "a pressa", "é", "inimiga" e "da perfeição". O estudioso teria ficado bem mais empolgado se tivesse conhecimento da fórmula veiculada por Muller para permutações de elementos. Aplicando-a, descobrimos que, tendo quatro elementos permutáveis, o provérbio pode ser enunciado em 24 ordens, muito embora apenas a primeira seja sua forma tradicional:

A pressa é inimiga da perfeição
A pressa é da perfeição inimiga
A pressa inimiga é da perfeição
A pressa inimiga da perfeição é
A pressa da perfeição é inimiga
A pressa da perfeição inimiga é

etc. etc. (há seis variantes iniciadas por cada um dos quatro blocos).

A apresentação dessa frase-provérbio em classes de Português (por exemplo, em turmas de segundo grau, ou mesmo em cursos de Letras) permite observar, numa primeira avaliação, que a questão da ordem no discurso é praticamente novidade para

os alunos. O ensino de primeiro e segundo graus, de fato, somente aborda a ordem tardia e equivocadamente, sob ponto de vista retórico-estilístico, no estudo das chamadas "figuras" de linguagem. Apenas em tal oportunidade os alunos são chamados a observar que as frases ou as seqüências de frases admitem diferentes arranjos segundo diferentes intenções do usuário. Tal abordagem, todavia, privilegia o caráter de procedimento literário. Estudam-se as chamadas "figuras de construção" com que os escritores obtêm efeitos das "inversões" de ordem de sintagmas e frases, e definem-se o *hipérbato*, a *anástrofe* e a *sínquise*, que em breve estarão completamente apagadas das memórias dos educandos, justamente em virtude de o ensino não ter sido lastreado em conhecimento de base e em estratégia que vise ao aprimoramento do desempenho lingüístico do próprio educando.

Note-se, a este respeito, que o trabalho com a frase *A pressa é inimiga da perfeição*, ou qualquer outra semelhante, permite ao professor chamar a atenção dos alunos para vários objetivos, o principal dos quais é o da grande flexibilidade de disposições dos elementos que as frases da língua apresentam. Outro, de natureza interdisciplinar, diz respeito ao relacionamento entre o ensino de Português e o de Matemática. Se pedirmos aos alunos que verifiquem quantas reordenações do provérbio mencionado são possíveis, estes passarão a proceder aleatoriamente; alguns, menos obstinados, se perderão no meio do caminho. Neste ponto, a interdisciplinaridade ganha excelente motivação, pois não é difícil, retomando conhecimentos de análise combinatória (o mencionado livro de Muller, a este respeito, fornece informações excelentes), demonstrar que estamos diante de um simples caso de *permutação* que, neste nível, nem precisa ser resolvido a partir de fórmula complicada, mas simplesmente com a constatação de que "o número de permutações de n elementos é o produto dos números inteiros de 1 a n " (Muller, 1973, p. 41).

É, todavia, no próprio ensino de língua e de redação que a estratégia mencionada surte maior efeito: as numerosas possibilidades de reordenação de qualquer frase portuguesa que se tome para exemplo nos permitem ilustrar, além da grande flexibilidade da ordem no idioma: a) as possibilidades de emprego expressivo, enfático, da ordem; b) o recurso da *antecipação*, resultante de uma "estratégia" de enunciação; c) o papel da entoação (no discurso oral) e do contexto (no discurso escrito) para a decodificação de inúmeras manobras que o usuário pode fazer com a ordem dos elementos na frase ou, mesmo, das frases entre si na seqüência do texto; d) a relação especial entre frase e texto, cujo conhecimento e domínio prático é importantíssimo, particularmente para a habilidade de redigir.

Neste sentido, pode-se demonstrar que, em dada circunstância, uma das n reordenações de certa frase será necessária e suficiente para fechar determinada passagem. Assim, se um poeta, por exemplo, está escrevendo um poema em que pretenda mobilizar o provérbio dado, poderá chegar a um verso decassílabo "heróico" como

Ó meu caro rapaz, não caia nessa!

que só se fechará, num esquema de dísticos de rimas emparelhadas, com a única reordenação do provérbio que apresenta o mesmo número de sílabas e esquema acentual pertinente (no caso, o esquema "sáfico" 4-8-10, que é compatível ritmicamente com o esquema 3-6-8-10 do primeiro verso):

Ó meu caro rapaz, não caia nessa,
da perfeição é inimiga a pressa!

Não apenas, porém, na poesia. Uma frase de artigo jornalístico, como *O novo prefeito se diz amigo da pressa, mas esquece que (...)*, pode ser fechada pelo provérbio mencionado, em sua ordem trivial,

O novo prefeito se diz amigo da pressa, mas esquece que a pressa é inimiga da perfeição.

ou em diferentes disposições, de acordo com a intenção do escritor de valorizar este ou aquele termo, como por exemplo "inimiga", em contraste com "amigo":

O novo prefeito se diz amigo da pressa, mas esquece que a pressa inimiga é da perfeição.

Nesta ordem de idéias, em simulações da situação real de produção do discurso, não é difícil obter contextos em que cada uma das diferentes reordenações do provérbio mencionado (como de qualquer frase que se tome para exemplo) seja o complemento mais oportuno e conveniente.

As frases de nossa língua não se limitam, todavia, aos conjuntos de quatro blocos. O filólogo Cândido Jucá (Filho), no livro *O fator psicológico na evolução sintática*, focalizando a questão da ordem, afirma que a frase

Nós não podemos obter este livro em Londres.

pode assumir "um sem-conto de construções" (1953, p. 178). Noutro livro, retomando o mesmo exemplo para questionar os conceitos de ordem "direta" e "inversa" do anteprojeto da Nomenclatura Gramatical Brasileira, declara que a frase mencionada "pode dispor-se em mais de trinta ordens diferentes" (1958, p. 109). Na verdade, Jucá, a exemplo de Schwab, não parece ter confiado plenamente nas possibilidades da língua, mesmo tendo estipulado no referido trabalho o princípio segundo o qual "desde que se não firam as leis naturais da ordem ibérica, e desde que se não prejudique o sentido da frase, a construção é livre" (1953, p. 178). Se observarmos que, no conjunto da frase dada, são intercambiáveis os blocos "nós", "não podemos", "obter", "este livro", "em Londres", verificaremos que o número de permutações (no caso, o produto dos números inteiros de 1 a 5) é de 120. O fato de Jucá ter falado em apenas "mais de trinta" poderia significar que considerava as demais reordenações "fora das leis naturais da ordem ibérica" ou prejudiciais ao "sentido da frase". Basta, no entanto, uma leitura (depois de paciente reescritura) das 120 variantes para perceber que

somente um número relativamente baixo destas força os limites do relacionamento sintático e da compreensão, como por exemplo

Não podemos obter este livro em Londres nós.
Não podemos obter em Londres este livro nós.
Obter não podemos este livro nós em Londres.
Obter não podemos em Londres este livro nós.
Este livro não podemos em Londres nós obter.
Este livro não podemos obter em Londres nós.
Em Londres não podemos este livro obter nós.
Em Londres obter nós este livro não podemos.

O exame desses casos-limite revela, entre outros aspectos, que o exemplar mencionado por Jucá, pelo menos para o que este pretendia demonstrar, foi um tanto infeliz, por apresentar o pronome sujeito explícito *nós*, redundante, na referência ao agente, com a desinência do auxiliar "podemos". Assim, nas reordenações da frase dada, enquanto o termo *nós* fica nas proximidades do auxiliar, e enquanto auxiliar e principal mantêm a proximidade e a seqüência, nada atrapalha os liames sintáticos nem prejudica a compreensão da frase como um todo; mas, quanto mais se afastam o pronome e o auxiliar, particularmente em posições inversas, tanto mais os liames entre ambos se enfraquecem, disso resultando dificuldades para a identificação do papel que o pronome exerce na frase. Evidencia-se, em face de tais problemas, que as observações do estudioso teriam sido mais eficazes se tivesse trabalhado, por exemplo, com uma frase como *Às vezes os patrões dão uma migalha a Pedro*, cujas 120 ordenações são aceitáveis.

O próprio Jucá percebeu o caráter problemático do exemplo que forjou, ao afirmar que, além das reordenações que exemplificou (na verdade, apenas 20), "muitas outras poderão construir-se com a omissão do pronome nós" (1958, p. 179). Ora, a omissão do pronome, além de anular a redundância, confere outra dimensão estatística à frase, já que, reduzindo-a a quatro elementos ou blocos intercambiáveis, limita-a a 24 disposições possíveis. Mantido o pronome, a frase apresenta 90 reordenações aceitáveis, sem maiores problemas além da "estranheza" natural de disposições pouco comuns. As demais reordenações esbarram nos limites de relacionamento sintático entre alguns elementos e, com isso, atingem o grau de obscuridade a que os antigos gramáticos e retóricos denominavam *sínquise*, entendida como "transposição violenta" (Jota, 1976, p. 165).

Esta crítica ao exemplo e ao ponto de vista de Jucá revela que os estudiosos mais antigos tiveram boas intuições a respeito da questão, mas nem sempre puderam desenvolvê-las ou operacionalizá-las em termos de uma estratégia de pesquisa e de ensino. A este respeito, um útil estudo crítico dos pareceres dos gramáticos sobre a ordem, feito por Moura Neves (1990, p. 185-311), revela, por um lado, a obstinação com que perseguiram eles a solução do problema e, por outro, a perspectiva reducionista de suas posturas. O caráter freqüentemente dogmático com que focalizavam a ordem – muitas vezes reduzida à dicotomia "direta" e "inversa" – impediu-os

de avaliar toda a variedade que o Português apresenta e, mais que isso, comprovar a legitimidade da mobilização da ordem como um importante elemento de eficácia do discurso. A noção de "ordem direta" desemboca freqüentemente na falsa inferência de que só há uma ordem "preferencial", estipulada pelo sistema, e de que todas as demais constituem transgressões contemporizáveis, que se justificam quando ancoradas em intenções expressivas. Nada mais falso. O sistema, como bem explicou Coseriu, não se caracteriza pelo que restringe, mas pelo que faculta:

El sistema es sistema de posibilidades, de coordenadas que indican caminos abiertos y caminos cerrados: puede considerarse como conjunto de "imposiciones", pero también, y quizá mejor, como conjunto de libertades, puesto que admite infinitas realizaciones y sólo exige que no se afecten las condiciones funcionales del instrumento lingüístico: más bien que "imperativa", su índole es consultiva. (1969, p. 98)

As 24 possibilidades de ordenação de *A prensa é inimiga da perfeição* e as 120 de *Às vezes os patrões dão uma migalha a Pedro* são 24 a 120 possibilidades inerentes ao sistema da Língua Portuguesa. Neste sentido, não é o sistema que estipula uma ordem preferencial para boa parte dos elementos de cada oração ou de cada frase, mas a norma; e esta se impõe ao usuário como freqüência de uso. No exemplo que Biderman (1978, p. 20) comenta, parecem mais familiares, dada a maior freqüência, as variantes

O menino caiu da escada
Caiu o menino da escada
Caiu da escada o menino

e, menos familiares, por menos freqüentes,

O menino da escada caiu
Da escada o menino caiu
Da escada caiu o menino

o que não torna nenhuma destas três ilegítimas. De fato, em muitas frases certas disposições de elementos nos parecem "estranhas", embora não sejam "agramaticais". Sabemos perfeitamente que, em dada circunstância e contexto, esta ou aquela seqüência se justificam plenamente, assumindo ares usuais e comuns em razão da pertinência com que se inserem no contexto.

O fator que realmente restringe em parte a liberdade de ordenação (ou de reordenação, se tomamos como referência determinada ordem) não é, pois, uma pretensa prescrição do sistema, nem a baixa freqüência, nem tampouco a própria norma, mas simplesmente o grau de compreensão, vale dizer, o significado global da frase. Na medida em que dada ordenação traga maior ou menor prejuízo para a compreensão da frase (e compreensão aqui implica a eficácia dentro da situação e dentro do contexto), sofre maior ou menor restrição de uso da parte do emissor e maior

ou menor sanção da parte do receptor. O limite das ordenações, é, pois, na prática do discurso, o limite da compreensibilidade. Em arranjos como

O menino da escada caiu
A pressa da perfeição é inimiga

aparece o risco da ambigüidade, pelas possíveis interpretações de “o menino da escada” e “a pressa da perfeição” como sintagmas nominais. Ou também, noutros casos, se provoca grande dificuldade de concatenação e compreensão da frase, pelo quase apagamento, em virtude da distância dos elementos, de alguns liames sintáticos:

Não podemos obter em Londres este livro nós
Obter não podemos em Londres este livro nós
Obter não podemos este livro em Londres nós.

Em função dos argumentos apresentados neste trabalho, creio que são justamente estes dois pontos os mais importantes a abordar no ensino da ordem: o da variedade de disposições e o da liberdade que o usuário dispõe de mobilizá-las. Isto não significa, em termos didáticos, puro jogo, mera manipulação estatística de índices e frequências. Ao contrário, o valor da estratégia aqui sugerida não é o de provar que o Português é uma língua com grande liberdade de ordenação dos elementos na frase, mas simplesmente demonstrar que cada ordem nova a que são submetidos os elementos de uma frase inaugura uma nova dimensão textual. Aí está o verdadeiro valor do estudo da ordem e a justificativa da abordagem desta matéria, particularmente no ensino de redação. Sob a ótica do sistema, a questão da ordem na frase portuguesa é relativamente simples: poucas são as posições absolutas e irreversíveis (o sistema se confirma como um “sistema de possibilidades”); sob a ótica da norma, a questão se transforma em frequência de uso padronizado socialmente; é no domínio do discurso, todavia, e particularmente no de alguns tipos de discurso, que a ordem se torna instrumento de variedade e eficácia comunicativa. Não se trata, portanto, nem da atitude reducionista de fixar uma ordem “direta” preferível a uma ordem inversa porque “sacralizada” pelo sistema, nem tampouco da postura pseudo-estilística de afirmar que os desvios da ordem “direta” ou “normal” constituem apenas expedientes de ênfase ou de “expressividade”. Ao contrário: as diferentes possibilidades de reordenação dos elementos de um sintagma ou de uma oração ou de todo um período são dados de que deve dispor o usuário para manobrar no espaço maior do texto em busca da eficácia comunicativa que, nesse espaço, nem sempre será obtida com a mobilização da ordem aceita como “normal”.

Uma boa capacidade de expressão (oral ou escrita), neste caso, é, entre outros aspectos, uma boa capacidade de “mexer”, de saber “jogar” com a ordem tanto dos elementos das frases como das seqüências destas no texto. Um usuário que tenha tal domínio percebe que

Não podemos nós obter este livro em Londres

pode ser simplesmente emitida como variante plana de

Nós não podemos obter este livro em Londres

mas pode, por outro lado, ser emitida como variante textual, em que o deslocamento de *nós* para posição posterior ao auxiliar (marcado, obviamente, pela entoação, no discurso oral, e sinalizado pelo contexto, no discurso escrito) cria uma abertura, fazendo com que imbrique noutra, explícita ou implícita, como por exemplo

Não podemos nós obter este livro em Londres {mas eles podem}

Exemplos melhores do que este, forjado, podem ser encontrados à saciedade em qualquer gênero de texto. No *Itinerário de Pasárgada*, testamento poético de Manuel Bandeira, encontramos uma transição entre dois parágrafos que demonstra muito bem como uma determinada ordem frasal pode ser requerida pelo texto para a eficácia da mensagem. Observe-se como se relacionam o período final de um parágrafo e o período inicial do parágrafo seguinte (1958, p. 19):

[...] Creio que Carlos França nada nos ensinou: aprendemos apenas o que estava no livrinho adotado em classe, o Pauthier.

Mais nos ensinou de Literatura, a mim e mais dois ou três colegas que o cercávamos depois das aulas de sua cadeira, que era a História Universal e do Brasil, o velho João Ribeiro (ainda não o era àquele tempo).

Se tomássemos o segundo período isoladamente, observaríamos, pelos critérios tradicionais, que todo ele, a começar pela palavra "mais", é construído em ordem inversa (o sujeito de "ensinou", que é "o velho João Ribeiro", aparece no fim do período). Afirmar isso, no entanto, é descrever apenas parte (e a menos importante) do processo: essa disposição não é aleatória, mas responde à manobra operada no período anterior, particularmente em "nada nos ensinou", a que responde o "mais nos ensinou" do segundo período. Se tentarmos, aliás, reordenar os elementos deste segundo período em sucessivas simulações de reescritura do texto de Bandeira, veremos que o escritor escolheu a seqüência mais eficaz, no caso, para ressaltar o contraste de qualidade dos dois docentes mencionados. O escritor não usou, neste sentido, nenhuma ordem "inversa", mas atualizou uma seqüência de elementos pertinente ao texto e ao contexto, no que foi, de fato, bastante feliz (poderia ter feito uma escolha menos adequada, como ocorre algumas vezes mesmo a bons escritores). Vale observar, de passagem, que os dois parágrafos comentados realizam, nas referências aos nomes e às ações dos dois professores, a figura retórica do *quiasma*.

Creio serem suficientes as reflexões, exemplos e comentários feitos ao longo deste artigo para esclarecer o *modus operandi* sugerido para o ensino da ordem, que não é dado, repita-se, como solução salvadora, panacéia, mas como exemplo de uma postura didática que, por ter dado bons resultados, pode ser desenvolvida e melhorada por olhos críticos. A essência do que proponho não está nos meios, mas na atitude:

julgo que se deve superar o velho costume de estudar a questão da ordem somente na frase isolada, fora do seu relacionamento com outras no texto oral ou escrito. Situando-se a questão também no universo das relações textuais, supera-se o reducionismo das classificações solitárias e se percebe que as *n* ordenações de uma frase se prestam a *n* arranjos solicitados pelas manobras feitas nos textos.

Observe-se, finalmente, não haver neste caso atitude iconoclasta, pois a estratégia sugerida não implica abandono dos estudos de toda espécie sobre a ordem, inclusive os pareceres dos mais humildes gramáticos. Nas obstinadas tentativas de explicar o fenômeno da ordem, os gramáticos produziram (e as menções a Jucá e Schwab neste artigo são prova disso) um verdadeiro tesouro de informações, exemplos, conhecimentos e intuições que vale a pena utilizar, particularmente como instrumento didático.

CHOCIAY, R. A strategy for the teaching of the order of the elements in the portuguese phrase. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 13-22, 1993.

- **ABSTRACT:** *This is an analysis of some aspects of the order of the elements in the portuguese phrase with the suggestion of a strategy for tackling the question in the teaching of Portuguese Language.*
- **KEYWORDS:** *Portuguese Language; syntax; syntactical stylistics; direct order; reverse order; ordination; reordination.*

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, G. *Os sonetos de Guilherme de Almeida*. São Paulo: Martins, 1968.
- BANDEIRA, M. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958. v. 2.
- BIDERMAN, M. T. *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- COSERIU, E. *Teoria del lenguaje y lingüística general*. 2. ed. Madri: Gredos, 1969.
- JOTA, Z. S. *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.
- JUCÁ FILHO, C. *O fator psicológico na evolução sintática*. 2. ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.
- _____. 132 restrições ao Anteprojeto de Simplificação da NGB. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1958.
- LAUSBERG, H. *Elementos de retórica literária*. Trad. de R. M. Rosado Fernandes. 2. ed. Lisboa: Gulbenkian, 1972.
- MOURA NEVES, M. H. A questão da ordem na gramática tradicional. In: CASTILHO, A. T. (Org.) *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. v. 1, p. 185-311.
- MULLER, C. *Estatística lingüística*. Trad. de António Quilis. Madri: Gredos, 1973.
- SCHWAB, A. *Novas louçanias de linguagem*. Juiz de Fora: Endeva, 1975.

LINGÜÍSTICA TEXTUAL E ENSINO DE LÍNGUA: CONSTRUINDO A TEXTUALIDADE NA ESCOLA

Maria do Rosário Valencise GREGOLIN¹

- RESUMO: Este trabalho discute a aplicação das teorias de texto, desenvolvidas pela Lingüística Textual, no ensino de língua portuguesa.
- UNITERMOS: Lingüística Textual; teorias de texto; ensino de língua portuguesa; interpretação; produção de texto.

O Texto na escola

Já é lugar-comum afirmar que o ensino, particularmente o ensino de língua materna, passa por uma crise em nosso País. O "coro dos descontentes" abrange toda a sociedade, e, mais do que nunca, tem-se identificado na formação do professor uma das principais causas dessa situação.

Evidentemente, são vários os fatores conjunturais causadores da crise; o professor é apenas uma das pontas visíveis do problema: aquela que mostra que os vários graus da escolarização não têm formado um profissional competente, com um arcabouço teórico capaz de instrumentá-lo para a transmissão do conhecimento sobre a língua.

Um dos aspectos dessa formação deficiente do professor de língua portuguesa é a falta de uma teoria que lhe permita trabalhar com o texto na sala de aula. Esse vazio teórico leva a equívocos, como o de privilegiar o ensino da nomenclatura gramatical, e à insegurança na transmissão dos procedimentos de leitura, interpretação e produção de textos.

Quando se aceita que o objetivo principal do ensino de língua é a formação de um usuário competente, que saiba utilizar a língua como instrumento de ação e de reflexão, é bem fácil perceber a necessidade de uma teoria do texto para o ensino: a condução do aprendizado de língua precisa ser feita por meio do *texto*, unidade

1. Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800-901 – Araraquara – SP.

essencialmente comunicativa da linguagem. Grande parte dos problemas de interpretação e de produção dos alunos poderia ser solucionada se o professor soubesse como trabalhar com o texto, como identificar sua estrutura e o percurso de construção dos seus sentidos.

A Lingüística Textual, que toma o texto como unidade de análise, tem feito progressos consideráveis na constituição de um corpo teórico, e pode oferecer aos professores caminhos para essa orientação do ensino de língua.

A Lingüística Textual e a definição da textualidade

Os trabalhos teóricos da Lingüística Textual têm considerado o “texto” como uma unidade complexa, estruturada por elementos lingüísticos e elementos pragmáticos. A diversidade desses elementos tem tornado difícil a construção de um modelo teórico que explique e descreva a “textualidade” em toda a sua complexidade. Assim, os estudos têm procurado o melhor caminho teórico para tratar os elementos complexos que compõem a tessitura textual:

A Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a *organização reticulada ou tentacular*, não-linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

(Marcuschi, 1983, p. 12-3. Grifo nosso)

Um dos principais problemas na análise do texto vem justamente do fato de tratar-se de uma *unidade de sentido* agenciada por elementos lingüísticos, e ser, portanto, necessário estabelecer o papel desempenhado pelos elementos na constituição do todo. A abordagem da totalidade exige uma teoria lingüística que possa dar conta da relação entre os elementos e da constituição do todo de sentido. Uma tentativa tem sido realizada nos trabalhos de Halliday, especialmente em (1985), com a preocupação de construir as bases de uma gramática *funcional* para o sistema da língua, em que cada elemento deve ser interpretado como funcional em relação ao todo. Para ele, a organização da linguagem não é “arbitrária”, ela está intimamente associada às necessidades do uso. Por ser instrumento de uso, as estruturas lingüísticas são produto de três processos semânticos simultâneos: a) é uma representação da experiência (função IDEACIONAL); b) é uma mensagem (função TEXTUAL); c) é uma troca interativa (função INTERPESSOAL).

A *textualidade* é, assim, criada por um conjunto de processos semânticos em que uma mensagem, construída com base na experiência, é comunicada a interlocutores. Partindo dessa concepção, Beaugrande e Dressler (1981) propõem o estudo da *textualidade* por meio de *padrões* necessários para que um texto seja comunicativo.

Esses "padrões" envolvem fatores centrados no texto (coesão e coerência) e fatores centrados no usuário (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade).

Ao considerarem dois tipos de fatores, Beaugrande e Dressler (1981) mostram a dificuldade de se integrar, na análise, elementos lingüísticos e não-lingüísticos. Os "fatores centrados no usuário" evidenciam elementos que constituem a "argumentatividade" do texto, cuja estruturação é constituída por elementos complexos, lingüísticos e não-lingüísticos. Assim, a *textualidade* é erigida em três níveis:

a) no *nível lógico-cognitivo* são estabelecidas as representações semânticas do texto;

b) no *nível lingüístico* é estabelecida a coesão textual através de procedimentos particulares como a pronominalização, a seqüencialização por conectores ou pelo uso dos tempos verbais, entre outros;

c) no *nível contextual* ou *pragmático* é estabelecida a relação entre o texto e o contexto que o produziu.

A condução do ensino de língua deve nautar-se pela averiguação dos três níveis que compõem o texto e pela ênfase no fato de que esses níveis são integrados e harmonizados pela força argumentativa da linguagem. O trabalho na sala de aula deve buscar o desvendamento dessa tessitura particular que envolve diferentes elementos e produz *efeitos de sentidos*; são os procedimentos de argumentação que unificam o sentido e apontam para os vários sentidos criados no texto:

Partiremos da observação bastante banal que muitos atos de enunciação têm função argumentativa, que eles objetivam levar o destinatário a uma certa conclusão, ou dela desviá-lo. Menos banal, talvez seja a idéia de que essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente consequência das informações para ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, e conduzir o destinatário em tal ou qual direção.

(Ducrot, 1981, p. 178)

Segundo Fávero e Koch (1985, p. 34), a argumentação constitui o fator fundamental quer de coesão quer de coerência textuais, subjacente, portanto, aos demais fatores da textualidade:

A Lingüística Textual deve ser vista como o estudo das operações lingüísticas, cognitivas e argumentativas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais.

Também em Halliday (1985) é evidenciado o papel da argumentatividade na constituição textual. Pela função INTERPESSOAL, a linguagem é um instrumento por meio do qual é possível agir sobre o outro e sobre o mundo (p. 65) por meio de ações

concretas (atos de fala indiretos como "Passe-me o sal") ou ações verbais (pedidos de informação etc.) que permitem a troca de informações.

O esforço do professor de língua deve ser, portanto, no sentido de levar os alunos a descobrirem o percurso de geração de sentidos do texto, seguindo as pistas da sua orientação argumentativa.

Argumentação e textualidade

A TEXTUALIDADE é uma relação de envolvimento entre o texto e o usuário em uma determinada situação comunicativa, agenciada por elementos de diferentes níveis textuais. As marcas linguísticas que estruturam um texto guiam o leitor para a interpretação semântica dos sentidos em uma determinada direção argumentativa. Assim, os sentidos de um texto são construídos por fatores linguísticos, cognitivos culturais e interacionais, que devem ser recuperados na leitura.

Vejamos o exemplo a seguir, publicado na revista *Isto é* em 20.5.92. Ao lado de uma fotografia do presidente dos Estados Unidos, George Bush, vestido com roupas de caça e com uma arma na mão, aparece o seguinte texto:

A VISITA DO IMPERADOR

O ar ficou mais leve com o anúncio
da presença de George Bush na Eco 92

Os organizadores da Rio 92, e os participantes em geral da conferência ecológica marcada para junho próximo, respiraram melhor ao ser confirmada a presença do presidente dos Estados Unidos, George Bush. Embora os índices de poluição continuem na mesma, a simples vinda de Bush multiplica geometricamente a importância do evento. Os Estados Unidos são os principais produtores de dióxido de carbono do mundo, o famigerado CO₂, primeiro responsável pelo efeito estufa. Das chaminés e escapamentos americanos sai um quarto do CO₂ liberado na face da Terra. Com esse cacife Bush tem direito a lugar de honra à mesa carioca, sem contar sua condição de presidente da potência número um.

É bom saber, de todo modo, que a vinda de Bush resulta de um laborioso acerto entre os grandes produtores mundiais de CO₂. Há quinze meses eles começaram a negociar um pacto destinado a reduzir e a estabilizar os gases industriais.

Temos, na estrutura superficial do texto, os *elementos linguísticos* que ativam *conhecimentos de mundo*: as palavras são pistas para a ativação do conhecimento ~~que temos armazenado em nossa memória~~. Assim, ao deparar-se com uma palavra como *imperador*, imediatamente o enunciatório a associa a outros significados como "poder", "dinheiro", "hierarquia" etc., e consegue colocá-la dentro de um *esquema conceptual* a fim de entender o seu significado.

Mas alguns significados exigem um *conhecimento partilhado*, pois fazem parte do conhecimento de determinadas pessoas. Assim, dizemos que exigem um "conhecimento especializado" para a sua interpretação. É o caso, no texto apresentado, da

interpretação do sentido de "o ar ficou mais leve com o anúncio da presença de George Bush na Eco 92", onde se constroem dois sentidos:

- a) "Todos ficaram mais *tranquilos* com o anúncio da presença de George Bush";
- b) "O ar ficou *menos poluído* com o anúncio da presença de George Bush".

Percebemos que o sentido *b* é uma ironia com a poluição ambiental e, como pistas para a interpretação, as palavras podem abrir várias direções de leitura; cabe ao interpretante do texto reconhecer e seguir essas pistas.

O reconhecimento da direção da construção do sentido do texto é realizada, também, pela contextualização, pois um texto, fora de um contexto, pode ficar incoerente.

O contexto pode ser intratextual – o título, as ilustrações, a data e o local da publicação etc. Nesse texto analisado, publicado em uma revista de grande circulação, aparece uma imagem fotográfica com legenda e é criada uma antífrase entre o texto visual (Bush, vestido com roupas de caça, com uma arma na mão) e o texto verbal (*ecologista Bush na prática do seu esporte favorito*).

Há, ainda, o contexto extratextual: a situação em que ocorre um texto acarreta uma sobredeterminação de significados. No exemplo apresentado, publicado alguns dias antes do início da Eco 92, a situação acrescenta significados: fica subentendido o panorama do momento, especialmente a discussão da biodiversidade e a oposição entre os países ricos (cuja riqueza está baseada na produção, cada vez maior, de poluição) e dos países pobres (cujo desenvolvimento dependeria, em última instância, de produzirem mais poluição).

A sobredeterminação de sentidos é gerada pela intertextualidade, pois um texto sempre nos remete a outros textos, explicitamente citados ou subentendidos na superfície textual. Em *A visita do Imperador* subentendem-se os textos que se referem à Eco 92, tanto os contratuais (que procuram marcar a importância do evento) quanto os polêmicos (que criticam a guerra de bastidores entre países "ricos e poluidores" e países "pobres e poluidores").

A existência dessa polifonia discursiva é regulada pela intencionalidade do produtor do texto e pela aceitabilidade produzida no leitor. Assim, a interpretação exige a percepção da intenção do autor (através da sua argumentação) e a aceitação dos seus argumentos. Podemos perceber, em *A visita do Imperador*, a orientação argumentativa do autor, querendo nos convencer de uma imagem "negativa" dos Estados Unidos com relação à questão do meio ambiente: entre dois discursos opostos é assumido o discurso contrário aos países ricos, mostrando-se a contradição entre o discurso "ecológico" e o discurso "econômico" que tem caracterizado as posições dos Estados Unidos, já que a pujança econômica americana depende de suas *chaminés e escapamentos* que emitem *um quarto do CO₂ liberado na face da Terra*.

A interpretação de um texto depende, portanto, de "estratégias interpretativas" que, *grosso modo*, podem ser classificadas em dois grandes grupos. Temos, primeiramente, nas *marcas linguísticas*, um conjunto de instruções argumentativas e/ou funcionais. Essas instruções são operacionalizadas por *leis do discurso* (Ducrot et al.,

1980; Ducrot, 1983), pois todos os constituintes textuais são dotados de um certo número de informações semânticas, pragmáticas e argumentativas, que dirigem a interpretação – um exemplo dessas “leis do discurso” são as *máximas conversacionais* de Grice (1979).

As leis do discurso (como constituintes interpretativos) funcionam como *guias* para a interpretação, abrindo caminho para a multiplicidade de sentidos ou, pelo contrário, *filtrando* e restringindo a variedade de sentidos gerados em um texto, pois a seleção de uma determinada lei do discurso opera a seleção de uma determinada interpretação.

Para Ducrot (1981, 1987), a significação deriva de instruções fornecidas por elementos lingüísticos em relação à sua situação discursiva. O valor argumentativo dos elementos lingüísticos conduz o leitor a determinadas conclusões, fornecendo um conjunto de instruções referentes às estratégias que o enunciatário deve utilizar para decodificar os enunciados. A significação é, assim, composta por dois tipos de “orientações de conteúdo”:

a) conteúdos puramente informativos que permitem ao destinatário a criação de inferências;

b) conteúdos que estabelecem relações com outros conteúdos por meio de operações argumentativas (dedução de novos conteúdos, de acordo com uma determinada orientação argumentativa).

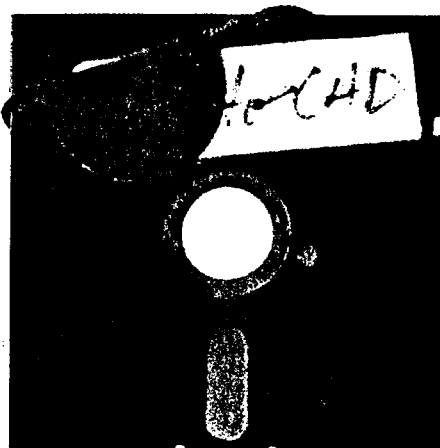
A argumentação não é, pois, entendida como um acessório que auxilia na transmissão de informações, mas como um “ato lingüístico fundamental”, inerente a todo e qualquer texto, já que a cada um deles subjaz uma determinada intenção argumentativa de forma mais ou menos marcada. Por isso, todo texto possui uma organização argumentativa, que é resultado de dois tipos de operações:

1. operações argumentativas microestruturais: processos coesivos, responsáveis pela organização linear do texto;

2. operações argumentativas macroestruturais: processos intra e intertextuais (como a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade etc.)

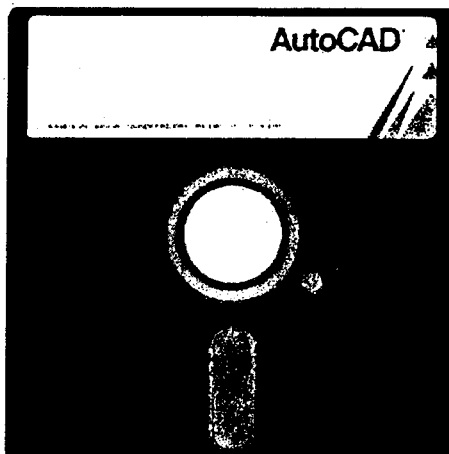
Pode-se pensar, assim, na coesão textual como a forma que sinaliza a orientação argumentativa, e na coerência textual como a consistência de sentido em relação ao lugar argumentativo para onde indica o texto.

As diferentes pistas ou instruções para a interpretação organizam-se e relacionam-se de forma harmônica em um texto bem escrito, o que propicia a direção segura de leitura. A coerência é regida por um princípio de interpretabilidade, já que se estabelece entre usuários em uma determinada situação de comunicação. Se houver qualquer falha em algum desses dois sistemas (de coesão e de coerência), a interpretação ficará prejudicada. Imagine-se, por exemplo, a interpretação do texto a seguir realizada por um leigo em informática:



Projetado e desenvolvido em São Paulo, SP, Brasil.

Evite o grupo de risco. Exija um programa legal.



AutoCAD

Multa, crime, prisão, contaminação por vírus, desatualização, prejuízo, ilegalidade. Versão ilegal de AutoCAD é isso: risco para você, para sua empresa e para o seu projeto. Prefira sempre o original AutoCAD, um programa líder de mercado nos cinco continentes, com mais de 650.000 usuários, garantia de suporte técnico, treinamento, segurança e atualização constante.

Quer mais? Ligue para a Digicon. A gente não tem nada a esconder. Nem os preços:

AutoCAD R10 = US\$ 1.000,00
(mais barato que nos EUA)

e AutoCAD R11, R11 c/AME e R11 286 com os mesmos preços dos EUA.

Temos, nesta propaganda, um exemplo de implicação de conteúdos, em que a ambigüidade lingüística só pode ser resolvida se o enunciário conhecer a linguagem própria da informática. Constroem-se, aqui, dois textos: um que se refere à informática, outro que se refere à AIDS. O humor é construído pelo imbricamento dessas duas leituras:

Evite o grupo de risco. Exija um programa legal

- sentido 1: propaganda anti-AIDS que propõe o cuidado na escolha dos parceiros sexuais;
- sentido 2: propaganda de informática, que incita os usuários a evitarem programas ilegais ("piratas") de computador.

A interpretação desses dois sentidos exige que o leitor tenha conhecimento dos termos próprios da informática; ele deve saber, por exemplo, que um programa ilegal é chamado de "pirata" e, por isso, a propaganda apresenta um disquete "fantasiado" de pirata. Outro conhecimento exigido para a interpretação é o da existência de "vírus de computador" – a analogia com a AIDS foi construída exatamente sobre a coincidência do "vírus" nas duas leituras.

Há, subentendido neste texto, um discurso discriminatório contra a AIDS, que é associada ao "crime", a "punição", a "ilegalidade"; ao desvendar esse discurso, o professor estará orientando os alunos no desmascaramento das várias leituras que um texto pode gerar. E dos vários preconceitos que um texto pode, sutilmente, criar.

Para que a orientação argumentativa da propaganda analisada seja identificada e aceita pelo leitor, é necessário que ele capte o sistema textual colocado em ação e aceite uma espécie de contrato com o enunciador. Quando o texto é malconstruído – como acontece com grande parte dos textos produzidos por alunos do 1º e do 2º graus – há rompimento no contrato entre enunciador e enunciário, e a interpretação fica prejudicada. Assim, grande parte dos textos escolares chamados de "incoerentes" pelos professores apresenta um desarranjo na sua estrutura de coesão/coerência, o que provoca distorções na sua linha argumentativa.

Se o professor conseguir mostrar ao aluno os mecanismos de construção dos sentidos do texto, certamente estará no caminho que poderá levá-lo a interpretar e a construir os seus textos com eficiência e espírito crítico.

GREGOLIN, M. do R. V. Textlinguistics and language learning: the development of textuality in school. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 23-31, 1993.

- **ABSTRACT:** *This paper discusses the application of Textlinguistics theories in the learning of text in school.*
- **KEYWORDS:** *Textlinguistics; text theories; portuguese language learning; interpretation; production of text.*

Referências bibliográficas

- BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. *Introduction to textlinguistics*. London: Longman, 1981.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. Operateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de Linguistique Française*, v. 5, p. 7-36, 1983.
- _____. *Provar e dizer*. São Paulo: Global, 1981.
- DUCROT, O. et al. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. V. Critérios de textualidade. *Veredas*, v. 104, p. 17-34, 1985.
- GRICE, H. P. Logique et conversation. *Communications*, n. 30, p. 57-72, 1979.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward and Arnold, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

POR EXEMPLO, O ENSINO DA ANÁLISE SINTÁTICA

Sebastião Expedito IGNÁCIO¹

- RESUMO: Este artigo pretende chamar a atenção para a necessidade de se estabelecer um elo entre as pesquisas lingüísticas e o ensino da língua. Cita ainda, como exemplo, o ensino da análise sintática nas escolas de 1º e 2º graus.
- UNITERMOS: Pesquisa lingüística; ensino; gramática tradicional; análise sintática; teorias lingüísticas modernas; centralidade do verbo.

1. Preliminares

É possível que a discussão aqui proposta parta de uma obviedade. Todavia, quando o óbvio é fundamental mas está sendo ignorado, não há nada mais pertinente do que retomá-lo.

Parto do pressuposto básico de que a razão de ser de uma ciência se afirma na medida em que os resultados de suas descobertas cumpram o seu papel fundamental, que é o de facilitar a vida dos indivíduos, ou seja, criar condições propícias a uma vivência (e convivência) menos dramática. Essa função social não constitui privilégio das ciências físicas e biológicas. Ela se estende, com o mesmo grau de importância, às ciências humanas. Afinal, a plenitude do bem-estar só é possível quando se estabelece o equilíbrio, a harmonia, entre o físico e o intelecto.

Isto posto, permito-me enunciar a principal evidência, a partir da qual me propus as reflexões que se seguirão: sendo a lingüística a *ciência humana por excelência*, suporte de todas as investigações acerca do comportamento do homem em sociedade, não poderia furtar-se ao cumprimento de sua função social. Evidentemente não tem a lingüística, como finalidade precípua, o propósito de contribuir para a "melhoria" da desenvoltura individual no ato de falar. Pode ser até que forneça subsídios para tal, como de fato o faz, por exemplo, em relação à fonoaudiologia. Mas a sua função social

1. Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800-901 – Araraquara – SP.

se destaca na medida em que deva fornecer subsídios para a eficácia do ensino da língua, em todos os seus aspectos.² E nesse sentido todos sabemos que há um grande hiato entre as descobertas científicas das pesquisas lingüísticas e a realidade do ensino. De modo geral, pode-se dizer que a escola de 1º e 2º graus não está *parada* mas sim *perdida* no tempo e no espaço. Os professores foram induzidos a se “libertarem” dos vícios da denominada gramática tradicional, mas não lhes foi dado apoderar-se adequadamente dos métodos e técnicas das teorias mais avançadas da lingüística. Quando muito, as modernas teorias são apresentadas nos cursos de graduação como “salvadoras da pátria” e como substitutas obrigatórias de tudo quanto se fez antes delas. Uma vez licenciado, o professor se vê confinado em sua sala de aula, sem qualquer possibilidade de retomada dos estudos ensaiados na faculdade (por razões tão conhecidas que seria perda de tempo repeti-las aqui), e cai numa profunda prostração, num misto de angústia e desespero. Então, pelo menos três atitudes distintas são tomadas: (i) apego ao livro didático, que, normalmente, nada acrescenta ao ensino tradicional, além de ser confuso e incoerente e, paradoxalmente, inacessível aos alunos, seja pelo alto preço, seja pela linguagem sofisticada; (ii) tentativa de aplicar, equivocadamente, as teorias “salvadoras” que, seja por estarem mal-assimiladas, seja pelo emprego de metalinguagens antipedagógicas, acabam-se tornando um complicador a mais; (iii) uma atitude comodista, no sentido de conduzir o ensino segundo as intuições ou conveniências individuais.

São essas atitudes condenáveis? Sim. Mas como proferir uma sentença condenatória sem antes identificar o culpado? Há quem atribua a culpa ao próprio sistema de ensino. Mas o sistema é abstrato, intangível. Então devemos tentar encontrar os pontos nevrálgicos que provocam os males e as disfunções desse organismo.

Um desses pontos, já o insinuamos acima, é o vazio existente entre a teoria e a prática. Está faltando a *ponte necessária* que faça chegar à sala de aula os resultados positivos das descobertas lingüísticas, de maneira operacionalmente viável e por meio de uma metalinguagem pedagogicamente adequada. Quem faria essa *ponte* se não as faculdades de filosofia, ciências e letras, como são tradicionalmente denominados os órgãos formadores de docentes de 1º e 2º graus? Na verdade, não há outra instituição que deva assumir essa responsabilidade, mesmo porque a universidade tem como fim *promover a pesquisa, a docência e a prestação de serviços à comunidade*. Aliás, esse trinômio deveria resumir-se no último termo, já que não se pode conceber a pesquisa e a docência a não ser como prestação de serviço à comunidade.

E aqui chegamos a uma triste conclusão: não é a lingüística que deixa de cumprir a sua função social, mas as instituições responsáveis pela produção e veiculação do saber lingüístico. Alguém poderia dizer que a solução do problema extrapola a competência das instituições, visto que é impossível controlar (o que viria até

2. Não me refiro, evidentemente, à língua como capacidade inata de cada indivíduo, pois, como tal, não se deveria falar em *ensino*, mas sim em *desenvolvimento*. Refiro-me à modalidade escrita, socialmente prestigiada, a qual somente a escola estará habilitada a ensinar adequadamente.

configurar-se em patrulhamento) os procedimentos individuais dos professores universitários na condução do processo de formação (licenciatura) dos futuros professores de 1º e 2º graus. Ora, é evidente que não se trata de “controle”, pois isso seria cercear a indiscutível liberdade de ação do docente. Mas, por outro lado, é perfeitamente possível (por ser justo e sensato) que não se conceba um projeto de pesquisa desvinculado da prática docente. Se o professor universitário deseja desenvolver uma pesquisa isolada, que nada tenha a ver com a realidade do ensino, especificamente com a realidade da disciplina que ministra, que o faça por conta e risco próprios, mas não sob os auspícios do seu regime de trabalho institucional.

Pois bem, com este discurso nada mais faço que uma autocrítica, já que faço parte do sistema. Por isso, na tentativa de resgatar um milésimo da minha dívida, escolhi, como exemplo, um pequeno tópico para, despretensiosamente, sugerir uma prática de ensino mais adequada e mais próxima dos princípios científicos que orientam as abordagens lingüísticas. Está claro que, neste espaço, não pretendo desenvolver um “manual de ensino”, e que, por outro lado, tanto o nível da discussão quanto a metalinguagem empregada hão de ser coerentes com a preocupação que me levou a escrever este artigo: estabelecer a tal *ponte* entre as nossas pesquisas e a prática do ensino fundamental.

Os princípios perfilhados não serão, naturalmente, os mais recentes nem os mais antigos, mas, a meu ver, são bastante adequados. O princípio fundamental que modernamente tem orientado a análise estrutural da frase é o da *centralidade do verbo*. Exposto por Tesniere e retomado por Chafe (1970), num plano que inclui as considerações semânticas ainda não consideradas à época de Tesniere, esse princípio tem embasado vários projetos de pesquisa que visam à descrição do português escrito contemporâneo do Brasil, como, por exemplo, Borba (1990), Ignácio (1984 e 1990-1992), entre outros.

É bom lembrar que os nossos professores da antiga *escola primária* já tinham, intuitivamente, a consciência da *centralidade do verbo*, quando insistiam nas famosas perguntas – “Quem?”, “O que?”, “Como?”, “Onde/Aonde?”, “Por quê?” etc. –, sempre dirigidas ao *verbo*, com a intenção de levar-nos a identificar os elementos lógico-semânticos que participavam das estruturas oracionais.

2. Por que (e como) ensinar análise sintática?

Não é de agora que a *análise sintática*, da maneira como é tradicionalmente concebida e ensinada, tem-se constituído num terror para os alunos. Paradoxalmente, o seu ensino tem servido para provocar a aversão pelo estudo da língua ou para fomentar o preconceito de que “a nossa língua é a mais difícil de todas”. Esse fato, naturalmente, não se verifica por causa da matéria em si, mas graças aos métodos pedagógicos utilizados para o seu ensino. Quando deveria ser o mais importante

subsídio para a compreensão e desempenho da língua escrita, tem sido, por um lado, um mero instrumento revelador de talentos privilegiados; por outro lado, um inibidor daqueles que realmente dela necessitam para melhorar o desempenho da língua.

Três atitudes básicas, segundo pudemos constatar, têm sido assumidas em face do ensino dessa matéria:

a) a atitude clássica, tradicional, que, partindo dos conceitos lógico-semânticos, procura definir aprioristicamente os termos da oração, classificar as orações e períodos, tendo como *corpus* textos literários, de sintaxe altamente sofisticada. A matéria se torna, assim, um verdadeiro quebra-cabeça, sem finalidade prática, principalmente para os alunos mais "carentes", que constituem a maioria;

b) a atitude daqueles que, estando empolgados, porém equivocados, com relação às modernas teorias lingüísticas, conseguem complicar tremendamente as estruturas mais simples, colocando-as num emaranhado arbóreo, na ilusão de que se está ensinando gramática gerativa-transformacional;

c) a atitude comodista dos que, sabendo das dificuldades próprias da matéria, e prevendo a ineficácia dos métodos de ensino tradicionais, simplesmente se negam a ensiná-la. Quando muito, abordam aspectos elementares da estrutura frasal, de modo assistemático e isolado de qualquer contexto.

Não há dúvida de que existem as honrosas exceções. Há os que, a despeito de todos os empecilhos que se apresentam no exercício do magistério, ainda encontram ânimo para ensinar, adequadamente esta espinhosa necessidade chamada *análise sintática*. Mas estes não merecem a nossa preocupação, senão os nossos aplausos. Interessa-nos, aqui, chamar a atenção dos que se enquadram num dos casos acima referidos.

Com relação à primeira atitude, é preciso alertar-se para certos fatos indiscutivelmente prejudiciais ao ensino. Em primeiro lugar, não se pode perder de vista que a *análise sintática* deve constituir-se num *meio para o ensino da língua escrita*, e não num *fim em si mesma*. Daí a necessidade de uma adequação programática, onde os exercícios de análise se façam sempre de maneira sistemática, integrados com a produção de textos, com a leitura, com o ensino da morfossintaxe e, sobretudo, a necessidade de se trabalhar com textos variados. Isto quer dizer que não se deve fazer uso exclusivo de textos literários, que possuem, naturalmente, estruturas particulares. É mais urgente que façamos do aluno um escritor, um analista – no sentido de compreender o texto lido – da linguagem mais referencial. Os poetas não precisam tanto da nossa interferência, pois os alunos com tendências artístico-literárias escreverão independentemente do aprendizado da análise sintática de *Os Lusíadas*. Em segundo lugar, é necessário ver a *análise sintática* do ponto de vista das *relações entre os elementos*. Parece óbvia essa afirmação; no entanto, não se tem tomado essa evidência como ponto de partida. Antes que o aluno seja solicitado a *definir* os termos da oração, é necessário que lhe seja dado perceber as verdadeiras funções sintáticas,

morfossintáticas e semânticas exercidas por esses termos. Afinal, é necessário que o aluno perceba todas as relações que os elementos guardam entre si. Numa frase como:

(1) *Vieram alguns convidados para a festa de aniversário do Júnior*, antes de se definir "Sujeito", "Predicado", "Adjunto", "Complemento Circunstancial" etc., é preciso que o aluno perceba as relações existentes entre "vieram" e "convidados"/ "para a festa"; entre "alguns" e "convidados"; entre "festa" e "de aniversário"; entre "aniversário" e "do Júnior". O recurso didático das perguntas ajudará na identificação do *sujeito*, por exemplo. A técnica da *comutação* levará o aluno a perceber as possibilidades de segmentação da frase e as funções exercidas pelas diversas classes de palavras. Verá, no exemplo dado, que em lugar de "alguns", caberão "poucos", "muitos", "vários" etc. Verá que algumas dessas palavras caberiam em outros contextos, onde teriam funções diversas, ou seja, as funções de *advérbio*, caso determinem um *verbo*, um *adjetivo*, ou um *advérbio*:

(2) Pedro fala *pouco*.

(3) Maria é *muito* inteligente.

(4) Júnior mora *muito* perto.

Perceberá, ainda, as características morfossintáticas destes termos que, sendo agora advérbios, não flexionam. Verá, por último, que "alguns" e "vários" não caberiam nos contextos (2), (3) e (4), em lugar dos termos comutados. Assim, quando o aluno é levado a perceber as características *funcionais*, ele aprende com mais facilidade a distinguir as diversas classes gramaticais. Tudo é uma questão de método na condução desse aprendizado.

Do ponto de vista das relações semânticas, pode-se, por exemplo, fazer com que o aluno perceba que o verbo "vir", no exemplo, seleciona um sujeito *agente* e um complemento de *direção*.

Dessa forma, ele estará fazendo não apenas análise *sintática*, mas sobretudo *morfossintática* e *semântica*, com muito mais proveito. Portanto, é daí que se deve partir para chegar-se às definições e às nomenclaturas. Mas tudo, insistimos, deve ser feito metódica e sistematicamente. É neste ponto que o professor de língua vai se valer de seus conhecimentos de lingüística, como pré-requisitos para a elaboração das atividades didáticas.

A substituição do nome análise *lógica* por análise *sintática* foi feita com a intenção de desvincular a lógica da análise lingüística. Na verdade, sendo a língua a representação simbólica da realidade, não há como fugir a determinadas relações existentes entre o sistema lingüístico e a realidade do mundo biofísico em que vivemos, conforme já tivemos a oportunidade de discutir em Ignácio (1986/1987). Por isso mesmo ficou difícil a desvinculação total entre as duas dimensões, e continuou-se a lançar mão dos conceitos lógicos para a conceituação e classificação dos termos constituintes e das próprias orações. Mas este é um assunto que demanda maior espaço para discussão. Por ora diríamos que, embora não se neguem tais relações, o

único compromisso da língua é com a lógica do seu próprio sistema. Se eu disser: *O Oceano Pacífico banha Araraquara*, evidentemente isso é um absurdo do ponto de vista da realidade, mas é uma frase perfeitamente lógica do ponto de vista lingüístico, gramatical.

Quantas vezes não contrariamos a realidade e as nossas próprias convicções ao fazermos uso da língua? Se digo, por exemplo, que "o sol nasceu" ou que "o sol se pôs", isso não quer dizer que ignore a teoria de Nicolau Copérnico, ou que não esteja convicto de que o sistema heliocêntrico seja uma verdade...

Voltando à *análise sintática*, lembremos apenas algumas inadequações existentes entre as definições propostas pela gramática normativa e a realidade dos fatos. Se partimos de certas generalizações como (i) "Sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração", Cunha & Cintra (1985); ou (ii) "o termo que pratica a ação verbal da voz ativa"; (iii) que Objeto Direto "é o complemento que, na voz ativa, representa o paciente da ação verbal", Rocha Lima (1988), como é que ficamos diante de frases assim:

(5) *Caliméfiá está usando aquele mesmo vestido azul.*

(6) *Petrúcio levou o fora de Petronília.*

(7) *O motorista sofreu um acidente na "Curva da Morte".*

(8) *O jogador recebeu um pontapé do lateral-esquerdo?*

(i) Fora de um contexto específico, é impossível dizer, com certeza, nos exemplos dados, qual é o termo "sobre o qual se faz uma declaração".

(ii) Nos exemplos (6), (7) e (8), os elementos considerados como *sujeitos*, evidentemente não estão "praticando uma ação"; ao contrário, são *pacientes*. A menos que não consideremos tais orações como sendo de voz ativa, o que viria contrariar a classificação vigente, a definição de sujeito se invalida.

(iii) Os termos "o fora", "um acidente", "um pontapé", nos exemplos dados, são, por acaso, *pacientes*? No entanto, são classificados como *objetos diretos*.

Como se vê, é necessário que se encontre um critério *gramatical* para melhor definir esses termos. O fenômeno da *concordância verbal*, em português, parece ser o mais eficiente para a identificação do Sujeito. Por outro lado, nem sempre é possível descartar o critério *semântico*. Se digo, por exemplo, que "Objeto Indireto é o complemento verbal preposicionado de natureza não-circunstancial", só posso definir *circunstancial* do ponto de vista semântico. A solução é saber aliar o sintático ao semântico, de maneira que as definições possam ser o mais generalizantes e o menos incoerentes possível.

Só para citar um caso em que não se deve perder de vista as *relações sintático-semânticas*, lembremos que o ensino se torna altamente *produtivo* quando o aluno percebe, por exemplo, que Sujeito nem sempre é o *agente*, mas que pode ser também o *paciente* (*O povo sofre as conseqüências da inflação*); o *instrumental* (*Uma*

faça bem afiada cortou o bolo); o causativo (*A cólera está matando muita gente*); o *exnerimentador* (*Fernando sente saudades de Brasília*), e assim por diante.

A segunda atitude tem sido bem mais desastrosa. Com a intenção de se fazer um ensino moderno, muitas vezes se faz da *análise sintática* motivo de malabarismos gráficos (arbóreos) de nenhuma utilidade prática. Os conceitos de "estrutura profunda" e "estrutura de superfície", por exemplo, poderiam ser melhor aproveitados no ensino da matéria, sem a necessidade de tantas complicações com arvoredos. Quando se pretende ensinar Predicativo do Objeto e Predicado Verbo-Nominal, por exemplo, aí está uma ótima oportunidade para se falar de "frases simples", "frases complexas", "estrutura subjacente", "apagamento" etc., sem maiores complicações. Em frases como:

(9) *Jeremias encontrou Raimunda casada.*

(10) *Raimundo voltou pobre para o Nordeste*, é bom mostrar ao aluno que em ambos os casos houve fusão de duas estruturas subjacentes: em (9): "Jeremias encontrou Raimunda" + "Raimunda estava casada"; em (10): "Raimundo voltou para o Nordeste" + "Raimundo estava pobre".

O uso dos termos Sintagma Nominal (SN), para substituir Sujeito, e Sintagma Nominal Preposicionado (SNpr), para substituir Objeto Indireto, é improdutivo, uma vez que tanto um quanto o outro podem exercer outras funções sintáticas além daquelas. Assim, antes de se pretender lançar estes termos como sinônimos dos já existentes, o que se deve fazer é mostrar as funções sintáticas próprias de cada um.

Finalmente, lamenta-se o desprezo ou a omissão com relação ao ensino de uma matéria tão significativa. Se, por um lado, não se deve fazer da *análise sintática* programa único, ou fim em si mesma, por outro lado, não se pode ignorar a sua necessidade como instrumento eficaz no ensino da língua nos seus vários aspectos. Lembremo-nos de que a missão da escola é, sobretudo, o ensino da língua escrita, e é sobre esta que os exercícios de análise se fazem de maneira sistemática, coerente, levando o aluno a uma visão mais clara do código escrito e a uma melhor elaboração do pensamento lógico.

Lembremo-nos, ainda, de que o ensino da língua não pode ignorar nenhum de seus níveis organizacionais. Dessa forma, todo tipo de exercício que vise à compreensão, à análise, à assimilação das estruturas básicas da língua, estará, necessariamente, operando com os níveis fonético-fonológico, morfológico, semântico e sintático, levando-se sempre em conta a dimensão pragmática. Queremos dizer, com isso, que a importância da *análise sintática* não está em se fazer a análise pela análise, mas sim em fazê-la voltar-se sempre para o objetivo principal que é permitir o domínio da língua como um todo. Numa análise morfossintática, é possível até que se ignore a semântica, todavia a sua utilidade ficará sensivelmente reduzida. Seja, por exemplo, a seguinte seqüência:

(11) *As lípeas prorrundelas prenoviam lanesmente as áscaras prúfias nas orlanduras dos drosocos pregorões.*

Tendo em vista as características estruturais dessa "frase", ainda que não conheçamos seu significado, é-nos perfeitamente possível analisá-la sintática, morfológica e fonologicamente. Assim, identificamos o Sujeito ("As lípeas prorrundelas"); o verbo ("prenoviam"); o Objeto Direto ("áscaras prúfias"); os Adjuntos Adverbiais de modo e de lugar ("lanesmente" e "nas orlanduras dos drosocos pregorões"); os Adjuntos Adnominais ("as", "lípeas", "prúfias", "dos pregorões" etc.). Poderíamos ir mais além, analisando morfológicamente a forma verbal "prenoviam", onde se poderiam identificar o Radical ("prenov-"); a Raiz ("-nov-"); o Sufixo Modo-Temporal ("-ia"); o Sufixo Número-Pessoal ("-m") etc.

No entanto, a utilidade de tal análise se restringiria a um exercício das estruturas morfossintáticas. Não favoreceria a compreensão do texto uma vez que, com exceção dos artigos (*as, os*) e das preposições (*em, de*), a seqüência é composta de palavras inexistentes na língua portuguesa. Ainda assim, a *análise sintática* teria aqui a sua utilidade, seja para o exercício da concordância, seja para o da ordem (colocação).

Concluirmos dizendo que a importância da *análise sintática* se evidencia na medida em que esteja voltada para o entendimento, a assimilação e o desempenho da língua escrita. A eficácia do seu ensino dependerá da metodologia empregada e da abordagem sempre vinculada ao texto. O seu método de ensino deve ser o *indutivo*, isto é, deve-se partir da observação dos fatos para se chegar às definições e classificações. E estas devem atender a critérios morfo-sintático-semânticos. A sua aplicação não se deve centralizar nos textos altamente literários, intrincados, de estruturas arcaicas. Afinal, a contribuição que dela se espera para o conhecimento global da língua será tanto maior quanto mais sistemático e mais integrado for o seu ensino.

Não poderíamos deixar de lembrar, ainda, a importância da *análise sintática* para o ensino da produção de textos. De nada valerão os métodos psicológicos, as tentativas de desenvolver a criatividade, se o aluno não dominar as estruturas básicas da língua escrita. E estas só se adquirem pelo exercício orientado e pela análise consciente. É muito mais importante que o aluno saiba empregar as conjunções e preposições do que memorizar o rol e o nome desses conectivos. É importante que ele saiba proceder a nominalizações; que saiba transformar os sintagmas nominais e adverbiais em orações, conservando as funções sintáticas; que saiba empregar a voz passiva; fazer uso dos anafóricos etc. A concordância e a regência verbais e nominais se ensinam com muito mais proveito quando, em vez de solicitar a memorização de regras, se parte da observação e da descrição sistemática e orientada das ocorrências. Em suma, parte da *análise*. Ensinar, pois, *análise sintática* nada mais é do que criar condições para que o aluno entenda o texto e compreenda o mecanismo da estruturação da frase; é dar-lhe a oportunidade de produzir textos escritos valendo-se das estruturas que assimilou graças à observação e ao exercício.

IGNÁCIO, S. E. For example: syntactic analysis teaching. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 33-41, 1993.

- **ABSTRACT:** *This article is intended to draw attention to the necessity of establishing a link between linguistic research and language teaching. It emphasizes the teaching of syntactic analysis in 1st and 2nd grade schools.*
- **KEYWORDS:** *Linguistic research; teaching; traditional grammar; syntactic analysis; modern linguistic theories; verbal centrality.*

Referências bibliográficas

- BORBA, F.S. (Org.) *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 1990.
- CHAFE, W. L. *Significado e estrutura lingüística*. Trad. de Maria Helena M. Neves et al. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979. [1970]
- CUNHA, C., CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- IGNÁCIO, S. E. A frase portuguesa: uma visão lógico-semântica. *Alfa*, v. 30/31, p. 15-35, 1986/1987.
- _____. *Para uma tipologia dos complementos verbais do português contemporâneo do Brasil*. Araraquara, 1984. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.
- _____. *Estrutura sintático-semântica da frase escrita do português contemporâneo do Brasil*. (Pesquisa realizada como bolsista do CNPq, 1990-1992)
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

TRADIÇÃO NARRATIVA E AÇÃO COTIDIANA NA EXPLICITAÇÃO DE ATOS DE FALA EM NARRATIVAS DE ESCOLARES

Lourenço Chacon JURADO FILHO¹

- RESUMO: Discutem-se condições nas quais se dá a explicitação de atos de fala em narrativas produzidas por alunos de 5ª série do 1º grau. Além disso, apresentam-se sugestões para o trabalho com atos de fala em narrativas.
- UNITERMOS: Ensino de língua materna; lingüística aplicada; atos de fala; narrativa.

A questão

Muito freqüentes em narrativas escolares são as trocas de falas entre personagens. Por vezes, tais trocas desenvolvem-se quase como tentativas de reprodução direta de situações reais de fala. O mais comum, no entanto, é que sejam conduzidas pelo narrador, que se mostra ora introduzindo, ora retomando as falas das personagens.

De modo geral, introduções e retomadas circunstancializam ações das personagens, apontando algumas vezes para elementos do cenário no qual se desenvolvem tais ações ou para atributos das personagens a partir dos quais é possível caracterizá-las. Mas o que mais fazem tais introduções e retomadas nas narrativas escolares é designarem a natureza das ações verbais que estão sendo realizadas pelas personagens.

O procedimento mais comum por meio do qual se designa a natureza desse tipo de ação é o de nomeá-la com verbos como *falar* e *dizer* ou, em menor escala, com verbos como *perguntar* e *responder*, relacionados de algum modo ao nome da personagem que executa as ações verbais. É o que nos mostram os seguintes exemplos, retirados do *corpus* com o qual trabalharemos²:

1. Departamento de Fonoaudiologia – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – 17525-900 – Marília – SP.

2. Esses trechos de narrativas, bem como os demais que retiraremos de nosso *corpus* para ilustrarem aspectos da análise, serão transcritos com as falhas ortográficas e de pontuação com que foram originalmente escritos.

- (1) "A cobra falou:
- Chega mais perto de mim, seu sapo! Parece que está com medo de mim!"
- (2) "- Olá, garoto! - disse uma velha."
- (3) "Uma idosa mulher lhe perguntou:
- Você está sozinho, menino!
- Sim estou! - respondeu o menino."

Esse procedimento se verifica sobretudo em narrativas de estudantes de 3ª a 5ª séries do 1º grau. Dada sua larga ocorrência, pareceu-nos uma questão digna de observação, principalmente se levarmos em conta o que a designação de ações verbais por um narrador pode revelar acerca da dimensão pragmática da linguagem e acerca da construção de textos narrativos.

É de tais questões que nos ocuparemos ao longo deste trabalho, ao analisarmos textos que recolhemos por ocasião de nossa experiência como professor de Português em escolas da rede pública de 1º e 2º graus. Tendo sido maior essa experiência com textos narrativos de estudantes de 5ª série do 1º grau, é especialmente sobre esses textos que faremos nossas considerações.

O enfoque

Estudar a designação que o narrador faz de personagens pressupõe que busquemos o que ocorre de palavras. É em Austin (1990) que nos basearemos para respondermos a essa busca.

O papel do narrador na designação dos atos das personagens será abordado a partir das considerações, sobre o discurso citado, propostas por Bakhtin (1979), sem, no entanto, perdermos de vista a teoria dos atos de fala de Austin (1990) no que diz respeito à explicitação desses atos. Nessa confluência teórica é que procuraremos abordar as atitudes do narrador em relação ao que é narrado.

Contribuições de diferentes campos teóricos, como considerações que Todorov (apud Barthes, 1976), Ricoeur (1980) e Veyne (1983) fazem sobre a narrativa, estarão também fortemente presentes na abordagem que faremos da designação das ações verbais pelo narrador no interior da narrativa que ele conduz.

A análise

Ao tratar das relações entre questões de sintaxe e questões de enunciação, Bakhtin classifica o fenômeno linguístico do discurso citado como um dos fenômenos que mais se prestam à observação de tais relações. Caracterizam o discurso citado, segundo esse autor, "os esquemas linguísticos (discurso direto, discurso indireto,

discurso indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontramos na língua, e que servem para a transmissão das enunciações de outrem num contexto monológico coerente" (1979, p. 128).

Encontramos nessas palavras de Bakhtin o ponto de partida para a compreensão teórica da questão de linguagem que nos ocupa neste trabalho, qual seja, a questão das ações verbais feitas por personagens de narrativas escolares e a designação da natureza dessas ações por um narrador. Em outras palavras, é no "fenômeno de transmissão da palavra de outrem" (p. 128), em contexto narrativo, que situaremos nosso objeto de análise.

Para entendermos, porém, de que modo se dá a transmissão de palavras em uma narrativa, baseados na idéia de que "a fala dos personagens (...) goza de um estatuto particular" na medida em que se relaciona, "como toda fala, à realidade designada, mas representa igualmente um ato, o ato de articular esta frase" (Todorov, apud Barthes, 1976, p. 241), vamos buscar o que estaria envolvido no próprio ato de se articular uma frase, ou, dito de outra forma, vamos buscar o que representa o ato de se dizer alguma coisa. É em Austin que nos basearemos para respondermos a tal questão.

Para esse filósofo da linguagem, num primeiro sentido, dizer alguma coisa é executar um ato locucionário, ou seja, produzir sons de um certo tipo, pertencentes a palavras ou a construções que se conformam a uma gramática específica, empregadas com um sentido mais ou menos determinado e com uma referência mais ou menos definida. Mas, num segundo sentido, dizer alguma coisa é produzir também um ato ilocucionário; e aqui o que está sendo considerado são as diferentes maneiras pelas quais se empregam as locuções, tais como perguntar ou responder a perguntas, dar informações ou fazer advertências, marcar compromissos ou fazer críticas etc. (cf. Austin, 1990, p. 83-8).

Desse modo, em contexto de narrativas escolares escritas, a palavra de outrem, na medida em que parece reproduzir os usos ordinários da linguagem, pode ser considerada como realizando ações verbais tais como: perguntar, responder, ameaçar, alertar, ordenar etc. É o que se pode ver, por exemplo, nas seguintes falas de personagens:

- (4) "- Quem é esse aí, Carioca?
- É meu amigo, o Changu!"
- (5) "- Essa raposa nojenta ainda vai dançar na minha mão!"
- (6) "- Aí, pessoal! Dois entusos na nossa festa, peguem eles!"

As falas das personagens, nos textos em análise, costumam realizar as ações verbais tanto sob a forma do que Austin (1990) chama de performativo primário quanto sob a forma do que chama de performativo explícito³. Sobre as diferenças entre essas

3. Por performativos devem-se entender, de acordo com Austin, proferimentos ou sentenças cuja enunciação por pessoas apropriadas em circunstâncias apropriadas realiza uma ação.

duas formas de proferimento, o mesmo autor destaca que "as formas primitivas ou primárias dos proferimentos conservam (...) a 'ambigüidade', ou 'equivoco', ou o 'caráter vago' da linguagem primitiva", sem tornar "explícita a força exata do proferimento" (p. 69), ao passo que as formas explícitas esclarecem "como se deve entender o que foi dito" (p. 68) ou manifestam "qual é a ação precisa que foi realizada ao proferir-se a expressão" (p. 62).

Um exemplo de ação verbal realizada por performativo primário, nos textos em análise, seria, por exemplo:

(7) "– Olha aqui, sapo, ou você pára de rir do meu corpo porque ele é reto, ou o caso engrossa!"

que pode ser entendida com a força ilocucionária⁴ de uma ameaça.

Exemplo de ação verbal realizada por performativo explícito seria:

(8) "– (...) eu prometo que reparto com você."

cuja força ilocucionária de promessa é explicitada no próprio enunciado performativo.

Embora, nos textos, ocorram ações verbais realizadas, na fala das personagens, por performativos explícitos, a regra é que tais ações sejam feitas por performativos primários⁵. Mas essa presença mais freqüente de performativos primários não impede que sejam explicitados os sentidos com os quais essas ações devem ser entendidas, já que, em sua transmissão sob a forma de "palavra de outrem", a força ilocucionária com que ocorrem é, via de regra, explicitada.

Na medida em que, na transmissão das ações verbais sob forma de "palavra de outrem", dá-se a explicitação de sua força ilocucionária, nosso interesse se voltará, então, para o modo pelo qual se transmite a "palavra de outrem", ou, em nosso caso específico, para o modo pelo qual se transmitem os atos de fala.

Em se tratando de narrativas, cabe ao narrador fazer essa transmissão. Em outras palavras, há na narrativa essa figura a quem cabe a organização, dentre outras coisas, das falas das personagens. Dado que, na narrativa, até mesmo a repetição dessas falas (procedimento que se pode entender como o do discurso direto) é obra do narrador, no sentido de que o narrador "faz falarem" as personagens, a transmissão de um ato de fala muitas vezes se acompanha de uma apreciação desse ato, apreciação que corresponde – no que nos interessa – à explicitação da força desse ato pelo narrador.

4. Força ilocucionária, na formulação relatada por Austin, é "a maneira e o *sentido* em que estávamos 'usando' a fala (...). Faz uma grande diferença saber se estávamos advertindo ou simplesmente sugerindo, ou, na realidade, ordenando; se estávamos estritamente prometendo ou apenas anunciando uma vaga intenção, e assim por diante" (Austin, 1990, p. 88). Ou seja, a força ilocucionária de um performativo é o valor que ele adquire ao ser proferido, é o sentido com o qual "o ato deve ser considerado ou entendido" (p. 68).

5. Essa tendência acompanha de muito perto a tendência que se verifica nos usos cotidianos da linguagem, fonte principal de inspiração das falas das personagens nos textos em estudo.

Essa atitude de interpretação, na verdade esse salto do narrador em relação à fala de suas personagens, parece manifestar o que Veyne chama de "apetite de inteligibilidade", atitude pela qual se marca um distanciamento entre o narrado e a narração. Esse distanciamento parece caracterizar o que o mesmo autor entende como uma postura mais "conceitual", mais de "se entregar a esta fadiga do intelecto, comparável ao esforço da visão" (1983, p. 21), que o narrador pode assumir em relação ao que é narrado.

A atitude de interpretação característica do narrador poderia também ser explicada a partir de considerações que Austin (1990) faz sobre os performativos explícitos. Para esse autor, uma explicação plausível para o surgimento de performativos explícitos (e, a nosso ver, para o surgimento dos vários recursos interpretativos) na linguagem é que "a sofisticação e o desenvolvimento de formas e procedimentos sociais exigem clarificação". Sobre essa clarificação, Austin destaca que é "um ato tão criativo quanto uma descoberta ou uma descrição" e que se trata "tanto de estabelecer distinções claras, quanto de tornar claras distinções já existentes" (p. 69).

Do que precede, pode-se deduzir que a transmissão da palavra de outrem é, antes de mais nada, a manifestação do enfoque próprio do narrador relativamente às ações verbais das personagens. Mais precisamente, é nesse sentido que se poderia entender a explicitação de atos pelo narrador como avaliação mesma que este faz sobre ações verbais das personagens, avaliação que resulta da atitude de distanciamento entre a instância da narração e a do narrado no sentido em que o narrador dá visibilidade a este último⁶.

Uma primeira parada: até aqui vimos que, fruto do distanciamento entre a instância da narração e a instância do narrado, a atitude que o narrador toma ao explicitar a força ilocucionária dos atos de fala feitos pelas personagens é fundamentalmente avaliativa, interpretativa.

Interessa-nos agora detectar os elementos a partir dos quais o narrador pode postular interpretações para as ações verbais realizadas pelas personagens.

Certas marcas lingüísticas presentes nos performativos podem fornecer algumas pistas. Em uma fala como "Fique quieto!", por exemplo, o imperativo pode sugerir uma interpretação como ordem, talvez como pedido ou mesmo como súplica, porém, dificilmente como pergunta ou como anúncio de veredito. Mas certamente as marcas lingüísticas dos atos de fala não bastam para que seja possível interpretá-los, o que demanda o recurso a outras fontes de informações.

Bakhtin (1979) parece propor uma delas ao falar em "transmissão das enunciações de outrem num *contexto monológico coerente*" (p. 128, grifo nosso).

6. Não se deve deduzir, do que vimos dizendo, que o distanciamento entre a instância da narração e a instância do narrado impeça o narrador de se identificar com a perspectiva das personagens que conduz. Apenas estamos querendo dizer que sua identificação ou não com a perspectiva das personagens deve ser vista como produto de uma apreciação que ele faz sobre as personagens. Não se deve esquecer que a própria voz dessas personagens é colocada na narração pelo narrador.

A idéia de um "contexto monológico cóerente" remete, a nosso ver, à idéia do todo organizado de um texto no qual as diferentes vozes que dele participam submetem-se à voz organizadora de uma figura textual. O resultado concreto dessa organização de vozes, no caso que nos ocupa, é o texto narrativo, no qual as vozes (assim como todos os demais elementos que compõem uma narrativa, tais como ações, personagens etc.) são organizadas pela figura textual do narrador.

Compreender a natureza do texto narrativo pressupõe compreender, antes de mais nada, que qualquer narrativa, de ficção ou não, conjuga o que Ricoeur (apud Tiffenau, p. 41) chama de "uma dimensão seqüencial e uma dimensão configurativa". Na narrativa não se trata, pois, de fatos isolados mas de fatos que estão interligados numa seqüência lógico-temporal e que recebem uma organização configurativa, não necessariamente cronológica. Assim, o resgate de uma personagem numa floresta, por exemplo, não se pode dar sem que "lógico-temporalmente" tal personagem tenha se perdido, tenha sido abandonada ou tenha sofrido um acidente nessa floresta; o que não significa que, na configuração desses fatos sob forma narrativa, eles tenham que obedecer necessariamente à seqüência lógico-temporal que os torna interligados.

O que se está falando sobre fatos é igualmente válido para atos de fala (ou ações verbais). O exemplo (4) de nossa análise:

"- Quem é esse aí, Carioca?
- É meu amigo, o Changu!"

mostra claramente que o segundo ato só pode ser entendido como resposta se for, numa seqüenciação, necessariamente precedido por outro ato que tenha valor de pergunta, ou de solicitação de informação. Mas, analogamente ao que dissemos sobre os fatos da narrativa, as ações verbais não necessariamente devem, em sua dimensão configurativa, obedecer a essa seqüenciação lógico-temporal, já que se poderia, por exemplo, dispô-las como se segue:

"- É meu amigo, o Changu!" - respondeu Carioca ao ser-lhe perguntado sobre quem era a pessoa que o acompanhava.

Sobre as ações verbais, teríamos ainda a acrescentar que elas podem interligar-se, na dimensão seqüencial da narrativa, não apenas a ações verbais de personagens, mas também a ações ou eventos de outra natureza. A ação verbal:

(9) "- Lá vem ele, lá vem ele!"

é interpretada pelo narrador, no texto de onde foi extraída, como comentário. Tal interpretação encontra sua justificativa (no que diz respeito a um enfoque, por assim dizer, mais estrutural da narrativa) no fato de que a ação interpretada está seqüencialmente ligada a uma série de eventos que colocam a personagem a que se refere a ação verbal como alvo da curiosidade alheia:

(10) "A gravata de Nonô

Nonô era um elefante cheio de amor. Seu amor era do tamanho de um elefante para a elefantinha Nini. Ela gostava muito de Nonô e resolveu comprar-lhe uma gravata borboleta com bolas vermelhas. O elefante não ficou muito contente com o presente, sentia-se envergonhado. Quando saía na rua, todo mundo comentava:

- Lá vem ele, lá vem ele!"

Pode-se desde já concluir que, numa primeira instância, a interpretação que o narrador faz dos atos de fala das personagens é fruto da própria construção da narrativa. A construção da narrativa, por sua vez, é resultado de um conjunto de acontecimentos (envolvendo personagens, ações, tempo, cenário etc.) considerados como uma totalidade, num texto que tem a forma de uma história (de acordo com Ricoeur, apud Tiffenau, 1980, p. 52-3).

Nesse sentido, as produções narrativas devem ser observadas a partir de sua macrototalidade, de onde se caminha para a detecção de totalidades menores (que se poderiam entender como cenas narrativas) e finalmente para a detecção e interpretação de eventos tomados isoladamente, como as ações verbais.

Tomemos, por exemplo, uma ação verbal como:

(11) "- Afinal quem é que está me chamando? Tá pensando que eu estou aqui pra brincar de esconde-esconde, é? Apareça de uma vez e não amole!"

Para que se possa entender esse complexo ato de fala como um evento dotado de sentido, como algo individuado, e para que se possa interpretá-lo como um esbravejamento - a exemplo do que faz o narrador -, é preciso observá-lo na construção narrativa da qual ele faz parte; se não na narrativa inteira, pelo menos na cena da qual diretamente foi extraído:

(12) "Chegou então [a] um lago chamado lago azul. Estava muito distraída procurando seu lanche, quando ouviu uma voz:

- Psiu!

Olhou em volta e não viu nada.

Dali um pouco, ouviu de novo.

- Psiu, pererequinha!

Olhou, olhou e não tinha ninguém. Aí ela ficou brava:

- Afinal quem é que está me chamando? Tá pensando que eu estou aqui pra brincar de esconde-esconde, é? Apareça de uma vez e não amole!

- Sou eu, pererequinha.

- Eu quem

- Sou eu, o lago azul!

A perereca se espantou.

Um lago falante!"

Pelo que se pode observar, a interpretação do ato pressupõe que, dentro de determinada totalidade, sejam entendidas as direções (de sentido) particulares que

orientam a sucessão de ações, pensamentos e sentimentos das personagens. Dado que tal sucessividade cria "expectativas relativas à motivação e à conclusão do processo inteiro" (Ricoeur, apud Tiffenau, 1980, p. 11), a explicitação dos atos deve, antes de mais nada, responder a tais expectativas no sentido de serem, mais do que previsíveis, aceitáveis. O movimento que possibilitará a aceitabilidade das explicitações será, pois, antes de tudo retrospectivo: da conclusão, enquanto "pólo de atração do processo inteiro" para os episódios que constituem a cadeia da narração.

Mas tornar individuado⁷ um ato de fala em um "processo inteiro" não garante que se possa explicitá-lo de modo unívoco. Não há uma única interpretação possível para as ações verbais.

No último exemplo, o ato de fala complexo que destacamos recebeu do narrador a interpretação de esbravejamento, talvez baseada na irritação que a personagem pererequinha pudesse estar sentindo por não conseguir localizar quem a chamava.

Se o narrador quisesse enfatizar, por exemplo, algum traço característico da emissão sonora⁸ da personagem, considerando talvez que uma possível irritação da personagem pudesse se expressar através do aumento de intensidade de sua fala, a ação verbal poderia ser interpretada como "gritou". Contudo, "gritou" poderia ser entendido como "ameaçou", de tal modo que se estaria marcando com aquele verbo não apenas a intensidade com que foi feita a ação verbal mas, também, uma certa interpretação dessa ação. A condução da narrativa pode possibilitar, portanto, qualquer uma dessas interpretações (e muitas outras), contanto que obedeçam às direções de sentido propostas pelo narrador.

Desse modo, a interpretação de cada ato é determinada pela construção geral do texto – o que equivale a dizer que não há interpretação do ato em si mesmo. Assim, é no jogo entre uma organização lógico-temporal de eventos de diversas naturezas (tais como personagens, ações, cenário etc.) e sua configuração sob forma de texto narrativo que se podem localizar tanto o papel que os atos de fala das personagens têm na história quanto a interpretação que o narrador pode fazer desses atos com vistas à condução e à própria finalização da narrativa.

* * *

Uma segunda parada: até aqui vimos que é o recurso às regras próprias de composição do texto narrativo⁹ (ou, em outros termos, o recurso à sua construção) que possibilita, de modo mais seguro, a interpretação dos atos de fala feitos pelas personagens – e, por extensão, a atribuição de sua importância e significação para o todo em relação ao qual tais atos tornaram-se individuados.

7. A idéia de individuação dos atos de fala apóia-se em Veyne, para quem "o individual e o geral não existem objetivamente (...) não há, absolutamente, indivíduos, mas apenas individuados em relação a um certo nível adotado" (1983, p. 53).

8. Em geral, os traços característicos da emissão sonora são deixados de lado ou vistos como não-relevantes para a explicitação de atos de personagens que é feita pelo narrador em narrativas escolares.

9. Regras que os formalistas acreditavam internas ao texto.

Mas qualquer que seja o gênero textual (e aqui se inclua, obviamente, o narrativo), ele “não é apenas um conjunto de propriedades textuais, pois estas últimas estão ligadas a condições de enunciação de diferentes ordens” (Maingueneau, 1989, p. 102), condições que, em se tratando do gênero narrativo, podem ser atribuídas ao que Ricoeur (apud Tiffenau, 1980, p. 44) chama de “tradição narrativa”. Assim, é a uma tradição narrativa que cabe remeter um texto narrativo para que se possa falar de suas partes.

Na medida em que se fala de uma tradição, pode-se pensar em termos de convencionalização dos processos narrativos e em termos da sedimentação dessas convenções¹⁰. As constantes, as generalizações que se podem verificar nos textos narrativos, estariam, assim, obedecendo a procedimentos convencionalizados, ou mesmo sedimentados, que constroem e reconstroem a todo momento a atividade narrativa. Promovem, a nosso ver, essa construção/reconstrução tanto a remissão do texto narrativo àquilo que Ricoeur chama de “tradição narrativa” quanto a relação intrínseca que se dá entre a prática da narrativa e um outro tipo de prática, a que genericamente poderíamos designar como a da ação cotidiana.

Observemos, a propósito, o texto abaixo:

(13) A bicharada

Era uma vez uma enorme floresta cheia de bichos muito felizes.

A bicharada estava fazendo uma excursão para outra floresta.

Na outra floresta estava tudo bem, mas na floresta onde eles moravam estava tudo em chamas.

Quando a bicharada voltou, foi a maior tristeza! Tudo era só cinza, não tinham mais frutinhas silvestres, nem insetos p/ comerem. Foi quando D. Raposa teve uma idéia:

– Vamos começar tudo de novo!

Os passarinhos poderiam sair à procurar sementes, enquanto afofamos a terra.

O tatu estava chorando sem parar com a mão nos olhos.

Os pássaros voltaram com as sementes! Todos plantaram e cada um tinha uma árvore, para cuidar e molhar.

Assim passou um ano, a primavera chegou e a floresta estava novamente feliz e D. Raposa foi falar com o tatu:

– Olhe, seu tatu! Que beleza de floresta!

– Não posso nem ver! É de cortar o coração! – disse o tatu chorando – A floresta está só em cinzas!

– Ah! Ah! Ah! Seu tatu! Faz um ano que o senhor está chorando sem parar. E não viu quanto a floresta mudou!

– Eu vou olhar, mas estou com medo de me decepcionar de novo!

– Não tenha medo! Vamos! Tire a mão dos olhos! – disse ela.

– Que maravilha está a nossa mata – disse ele – merece até uma grande festa, de comemoração! Ah! Ah!

E a selva voltou a ser feliz.

10. De acordo com Frye (apud Ricoeur, apud Tiffenau, 1980, p. 45), ao tratar da convencionalização da arte e da sedimentação dessas convenções.

No que se refere a sua remissão à tradição narrativa, trata-se de uma história, composta de episódios que se ligam a personagens, a ações, a cenários etc. Essa tradição, ao mesmo tempo em que serve de suporte para a produção da narrativa, fornecendo as condições para que o texto seja produzido sob forma de narrativa (e não como um texto de outro gênero), é retroalimentada pela produção desse texto.

Do mesmo modo, no que se refere à relação entre a prática da narrativa e a da ação cotidiana, independentemente do fato de que no texto destacado as personagens sejam animais, as ações que fazem – e aqui há de se realçar o fato de que sempre lhes são atribuídas ações verbais – são aquelas da vida cotidiana dos humanos (ou do que se supõe como o cotidiano dos animais, de qualquer forma inspirado no cotidiano dos homens).

Assim, tanto a individuação de um ato de fala quanto sua interpretação devem ser buscadas, em última instância, na recuperação dos processos de produção do texto narrativo; é, portanto, na remissão do texto à tradição narrativa e na relação entre a prática da narrativa e a ação cotidiana que se devem buscar as fontes para a individuação e para a interpretação de qualquer uma de suas partes.

Transmitir, pois, a “palavra de outrem num contexto monológico coerente”, ou seja, organizar diferentes vozes sob forma de texto narrativo, pressupõe o reconhecimento de que o desdobramento de uma história, longe de obedecer apenas a uma seqüenciação lógico-temporal de eventos que se configuram como narrativa, obedece acima de tudo a um princípio que organiza o próprio modo ou a própria possibilidade de se configurarem eventos vistos como “lógico-temporalmente” organizados. Em outras palavras, e retomando aquilo a que Mainueneau (1989, p. 102) se refere como “condições de enunciação de diferentes ordens”, em última instância é a obediência a determinadas condições de enunciação, condições de certo modo bastante conhecidas no uso cotidiano da língua e que caracterizam o processo que é conhecido como o de narrar, que possibilitará a construção de um produto final desse processo: o texto narrativo.

Pode-se, então, pensar que um certo tipo de saber, um saber “implícito”, “prévio”, orienta a narração, no que se refere tanto a sua produção quanto a sua condução por um narrador. Do ponto de vista do que mais especificamente nos ocupa – a interpretação das ações verbais das personagens pelo narrador –, compreender tais ações é reconhecer em seu percurso o que Veyne (1983, p. 37) entende como o “instinto seguro” que as conduz e ao qual, a nosso ver, a figura textual deve-se apegar para interpretá-las.

Esse reconhecimento parece se dar na medida em que o narrado se assemelha ao vivido em outro nível: o da própria trajetória humana, tanto no que Veyne (p. 37) destaca como seus aspectos mais “grandiosos”, mais “transcendentais”, quanto em seus aspectos mais cotidianos – que parecem compor a base fundamental sobre a qual se sustentam as narrativas que vimos estudando. Estaria aí o “instinto seguro” que orienta o narrador e no qual o produtor real do texto (e criador dessa figura textual que é o narrador) se reconhece por vivê-lo ou tê-lo vivido de algum modo, como vive o narrador.

Assim, qualquer interpretação de atos de fala deve ser entendida, de um lado, como expansão, como salto qualitativo do narrador em relação a elementos contidos em e organizados sob forma de história e, de outro, deve-se basear na experiência vivida do produtor real do texto e na experiência que ele tem de exercer a atividade enunciativa de construir textos narrativos. Em síntese, a interpretação deve ser extraída do vivido, além de “tecida no tecido narrativo” (Ricoeur, apud Tiffenau, 1980, p. 13).

* * *

Uma última parada: na análise da questão de linguagem que motiva este trabalho – a questão das ações verbais feitas por personagens de narrativas escolares e sua designação por parte de um narrador –, propusemos entendê-la teoricamente como um “fenômeno de transmissão da palavra de outrem” (cf. Bakhtin, 1979, p. 128).

Ao buscarmos identificar o que estaria envolvido nessa transmissão, destacamos primeiramente o caráter de atos de fala (cf. Austin, 1990) de que, a nosso ver, a palavra de outrem se revestiria.

Em seguida, na medida em que na transmissão desses atos de fala se dá a explicitação do que Austin (p. 89) entende como sua força ilocucionária, nossa atenção se deslocou para as condições em que o narrador explicita os atos de fala das personagens. Vimos que tal explicitação, antes de mais nada, assume caráter de interpretação ou de avaliação que o narrador faz das ações verbais feitas pelas personagens; e vimos também que essa interpretação deve-se dar nos limites do que Bakhtin (1979, p. 128) propõe como um “contexto monológico coerente”, idéia que, a nosso ver, remete à construção estruturada e coerente de um texto por uma figura textual – em nosso caso, a figura do narrador.

Assim, destacamos que a interpretação que o narrador faz da “palavra de outrem” deve ser baseada não apenas na ligação, entre si, das ações verbais, mas também na ligação entre essas ações e todos os demais elementos de que se compõe a narrativa.

Mas destacamos, também, num segundo momento, que apenas a obediência ao que se poderia entender como uma dimensão mais estritamente estrutural do texto não basta para que se possam postular interpretações para os atos de fala das personagens.

Propusemos, então, que sejam observadas as próprias condições de enunciação ou, em outros termos, as condições de produção do texto narrativo. Observar tais condições pressupõe, segundo o que pensamos, termos em mente que: a) o texto remete a uma tradição de produzir textos – a de narrar – que funciona com regras próprias e de algum modo conhecidas por quem se propõe a narrar; e b) a prática de narrar e seu produto final, a narrativa, nutrem-se de outras fontes que não apenas a da tradição de narrar e que teriam mais diretamente a ver com o próprio vivido – de onde o produtor real do texto extrai não apenas os elementos através dos quais construirá a figura textual do narrador como também os elementos com base nos quais essa figura interpretará as ações verbais das personagens.

Encaminhamentos

Na introdução deste trabalho, dissemos que os verbos mais comumente usados para a interpretação dos atos de fala das personagens são os verbos "falar" e "dizer"¹¹.

A esse tipo de marca lingüística que registra a utilização da linguagem parece estar associado o ponto de vista a partir do qual o narrador se situa na construção dos eventos da narrativa. Dado que se trata de narrativas escolares de crianças que frequentam a 5ª série do 1º grau – ocasião em que não se pode atribuir ainda às crianças domínio muito grande dos mecanismos formais de leitura e de escrita –, os fatos narrados e a própria perspectiva de narração enquadram-se na esfera de conhecimento mais amplamente construída pela linguagem coloquial.

Entendendo-se a narração como forma privilegiada por meio da qual se divulgam tanto as grandes aventuras humanas quanto as pequenas "aventuras" do cotidiano e destacando-se, na atividade de narrar, "o gosto de fazer as coisas parecerem vivas" (Veyne, 1983, p. 18), é facilmente compreensível que textos que narrem eventos do cotidiano, ou que reproduzam histórias populares muitas vezes conhecidas apenas através da tradição oral, aproximem sua linguagem daquela mais largamente empregada nas situações que esses textos vêm relatar, ou seja, as do cotidiano e as da tradição oral. Esse fato justificaria, portanto, entre outras coisas, a grande ocorrência dos verbos "falar" e "dizer" como "explicitadores" de atos em narrativas escritas por crianças.

Em se tratando de trabalho que se venha a fazer com textos dessa natureza, no sentido de ampliar o conhecimento de seus produtores acerca das especificidades da expressão oral e da expressão escrita, chamar a atenção para os diferentes mecanismos e possibilidades de explicitação de performativos será chamar a atenção para os diferentes recursos expressivos da linguagem bem como para as diferentes situações de utilização desses recursos. Como se trata da explicitação de atos em contexto narrativo, trabalhar, na produção escrita, com esses diferentes recursos expressivos da linguagem será de fato chamar a atenção do produtor de textos para os diferentes pontos de vista que o narrador pode assumir ao conduzir os acontecimentos que narra e, em última instância, para a própria extensão do que significa narrar.

Mas, além da interferência da oralidade na escrita, outra ordem de fatos não menos importante pode estar envolvida na grande parcela de interpretação de atos de fala através dos verbos "falar" e "dizer". Esses verbos são aqueles que, por excelência, remetem ao próprio ato de se usar a linguagem verbal. Parece que, em suas narrativas, as crianças (e mesmo os adultos) destacam na interpretação que o narrador faz das ações verbais de suas personagens apenas o fato de que estas últimas *falaram* ou *disseram* – entenda-se: expressaram-se por meio de palavras.

Essa generalização, em princípio, pode estar representando a opção por se destacar da ação apenas o fato de que é executada através da fala, generalização em

11. E, em menor escala, os verbos "perguntar" e "responder".

que ficaria patenteado o domínio informal e não a falta de domínio – como se poderia deduzir dessa suposta simplicidade – da noção da linguagem como ação. Pode ainda estar representando a não-relevância da explicitação de matizes significativos das ações verbais, na medida em que, segundo a ótica do narrador, a explicitação de tais matizes não contribuiria de modo decisivo para a condução da história. Além disso, o narrador poderia estar contando com a cumplicidade de seu leitor naquilo que Veyne (1983, p. 36) define como “uma vasta zona de não-exprimido, onde somente uma familiarização, que não se faça através de conceitos, permite evitar os passos falsos”.

Mas tal generalização, quando não representa um ato de vontade do produtor do texto atribuído a um narrador, pode estar denunciando que não são trabalhados com as crianças os matizes significativos ou as particularidades de sentido dos atos de fala que empregam em seus textos. Deve-se lembrar que, embora as crianças executem uma variedade muito grande de atos com palavras em seu dia-a-dia e embora transportem para seus textos escritos esses atos feitos com palavras, o domínio prático que têm dos usos espontâneos, por assim dizer, da linguagem não corresponde ao que se poderia entender como um domínio formal avaliativo, interpretativo do que elas fazem com as palavras, do que produzem ao enunciarem.

A generalização que se pode ver na tradução de qualquer ação verbal por “falar” ou “dizer” pode, pois, estar revelando que as crianças percebem que as palavras foram empregadas para realizarem ações, mas não percebem ou não têm recursos expressivos adequados para interpretar as particularidades de sentido com que foram realizadas tais ações.

Essa não-apreensão da especificidade dos fazeres parece estar indicando, entre outras coisas, que as crianças, ao produzirem textos narrativos, têm dificuldades na construção do narrador, no sentido de que caberá a essa figura textual construir e interpretar as relações que se põem entre as personagens e entre estas e os demais elementos que compõem a narrativa. Para se apreenderem e se interpretarem as ações verbais das personagens, é preciso, pois, que o produtor textual perceba o movimento dos elementos do texto que produz – além de que tenha, efetivamente, um domínio ativo do fato de que com palavras se fazem ações.

Não se deve deduzir, contudo, do que estamos dizendo sobre explicitações por meio dos verbos “falar” e “dizer”, nem que o narrador deva sempre interpretar as ações verbais das personagens nem, muito menos, que essas interpretações devam-se dar através de verbos que explicitem melhor do que “falar” e “dizer” os matizes ilocucionários de tais ações verbais. Apenas estamos querendo chamar a atenção para o fato de que o trabalho com os atos de fala pode propiciar ao produtor de textos maior compreensão sobre aquilo que faz ao produzir textos e, na medida em que produzir textos é pôr em funcionamento a linguagem, maior compreensão sobre os próprios mecanismos por intermédio dos quais a linguagem, de modo geral, é utilizada.

Portanto, o trabalho com atos de fala em narrativas e com sua explicitação pelo narrador, a nosso ver, é muito mais interessante como reflexão sobre produção e análise de textos do que como recurso lingüístico a ser obrigatoriamente utilizado na

produção de narrativas. Em outras palavras, estamos pensando fundamentalmente em prover o produtor de textos de instrumento que lhe possibilite, acima de tudo, refletir sobre sua própria produção, no sentido de que compreenda melhor os processos de caracterização das personagens, o papel do narrador e os demais mecanismos envolvidos na atividade de se contar uma história. Como refletir sobre a produção não significa necessariamente expor no produto criado o conteúdo da reflexão, a explicitação de atos com verbos diferentes de "falar" e "dizer", e mesmo a própria explicitação de atos, pode ser, no texto efetivamente produzido, perfeitamente dispensável. Porém, uma vez dispondo de uma gama variada de recursos de expressão, o produtor pode refletir sobre a pertinência ou não de se explicitarem atos e sobre qual tipo de recurso de explicitação deve, segundo seus propósitos, ser utilizado.

Diz Veyne (1983, p. 55) que "ter idéias significa também dispor de uma tópica, tomar consciência do que existe, explicitá-lo, conceituá-lo, arrancá-lo à mesmice (...). É deixar de ser inocente, e perceber que o que é poderia não ser". Fazendo uso de suas palavras no que diz respeito ao trabalho com narrativas, o exercício da explicitação (como já dissemos, não necessariamente no texto em si mas na atividade de reflexão sobre sua produção e análise) teria como função primordial a busca das particularidades que o conhecimento prático, calcado em noções espontâneas ou intuitivas, deixa de fora ao se basear apenas no que se afigura como evidente. Na medida em que "cada conceito que conquistamos refina e enriquece nossa percepção de mundo" (p. 30), o trabalho com a explicitação de atos em narrativas deveria, a nosso ver, assumir esse papel de "formador" de conceitos que toda atividade reflexiva pode propiciar.

Mas não se trata de negar a intuição nem sua força no processo de criação; trata-se, antes, de enriquecer essa intuição – ou tudo aquilo que permite a criação – através do auxílio de instrumentos conceituais. Tampouco se trata de aprisionar a subjetividade e a intuição a um exercício devotado da razão; trata-se de liberá-las para "vôos mais altos" mediante o conhecimento daquilo que, sob forma de evidência, pode limitar sua expansão.

Agradecimento

À Prof^a Dr^a Marilda do Couto Cavalcanti, do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pelas contribuições.

JURADO FILHO, L. C. Narrative tradition and daily action in the explicitment of the speech acts in first-grade students' narratives. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 43-57, 1993.

- **ABSTRACT:** *In this article we discuss conditions in which speech acts are explicitated in the narratives of first-grade students (eleven-year-old). We also present some suggestions for the working with speech acts in narratives.*
- **KEYWORDS:** *Mother tongue teaching; applied linguistics; speech acts; narrative.*

Referências bibliográficas

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979. 182 p.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1989. 198 p.
- RICOEUR, P. Pour une théorie du discours narratif. In: TIFFENAU, D. *La narrativité*. Paris: CNRS, 1980. p. 5-68.
- TODOROV, T. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 209-54.
- VEYNE, P. *O inventário das diferenças: história e sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983. 56 p.

Bibliografia consultada

- AUERBACH, E. *Mimesis*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. 507 p.
- CAVALCANTI, M. P. A propósito de lingüística aplicada. *Cadernos de lingüística aplicada* (UNICAMP), n. 7, p. 5-12, 1986.

DIÁLOGOS TRUNCADOS E PAPÉIS TROCADOS: O ESTUDO DA INTERAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA¹

Angela B. KLEIMAN²

- **RESUMO:** Este trabalho argumenta que o discurso escolar difere substantivamente do discurso letrado, que supostamente seria o modelo de linguagem da escola, uma vez que a função desta seria a de introduzir o aluno na cultura letrada. Entretanto, esse discurso escolar também difere significativamente da linguagem da criança. Assim, a escola rompe com os padrões discursivos familiares da criança sem, contudo, introduzir efetivamente esse aluno na cultura letrada. Mediante exemplos de interação em sala de aula, examinam-se as conseqüências para o ensino e para a aprendizagem dessa situação, que resulta numa série de mal-entendidos e conflitos, os diálogos truncados a que o título faz referência.
- **UNITERMOS:** Ensino de língua materna; interação e aprendizagem; letramento; cultura letrada; cultura escolar.

Introdução

A linguagem da escola não é a linguagem da criança. Constitui este, diríamos, um ponto consensual nos trabalhos que hoje se ocupam do ensino de língua materna. E, também, segundo opinião consensual, o fracasso da escola no ensino da criança deve-se, em grande parte, a essa diferença que passou a constituir barreira da aprendizagem.

A linguagem da escola não é apenas diferente materialmente: fosse esse o caso, bastaria, para sanar o problema da diferença, fazer com que a criança aprendesse uma segunda variedade, tal como se aprende uma segunda língua. Com essa segunda língua, a criança não teria a intimidade que é constitutiva da primeira, mas, como

1. Uma versão anterior do trabalho foi apresentada como conferência plenária no 3º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP, 31 de agosto a 3 de setembro de 1992. A pesquisa faz parte do Projeto Integrado *Letramento e Escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente*, financiado pelo CNPq, e do Projeto Temático *Interação e Aprendizagem de Língua: subsídios para a autoformação do professor*, financiado pela FAPESP.

2. Departamento de Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP - 13084-100 - Campinas - SP.

essa segunda variedade estaria em distribuição complementar com a primeira, pois seria usada em contextos novos e diferentes (contextos públicos), aos poucos, concomitantemente ao ensino da segunda variedade, a escola iria diversificando os contextos familiares da criança e alargando seu universo contextual ou situacional.

Tal concepção está na base das propostas sociolingüísticas que visam ao ensino de um novo objeto. De fato, a diferença entre a linguagem da escola e a linguagem da criança pode ser considerada como uma diferença nos sistemas lingüísticos que serão objeto de reflexão e de aprendizagem.

Tais propostas podem ser mais, ou menos, sofisticadas: as mais primárias focalizam diferenças formais descontextualizadas entre a linguagem da escola e a do aluno, enquanto as mais sofisticadas podem focalizar diferenças discursivas univocamente relacionadas a contextos específicos. Para dar um exemplo dos casos mais primários, tipificados pela abordagem do livro didático, encontraremos a escola se propondo substituir um conjunto de dissílabos da linguagem do aluno (arvre, anja) pelos equivalentes trissilábicos da linguagem institucional (árvore, Ângela). No extremo mais sofisticado, que, em língua estrangeira, corresponde ao pressuposto das abordagens comunicativas, podemos imaginar o ensino de regras variáveis sobre uso de clíticos na variedade padrão segundo um contínuo de formalidade (do registro menos formal até as expressões quase que formulaicas, invariáveis, dos registros mais formais).

Aponta-se uma outra diferença entre a linguagem da escola e a linguagem da criança quando consideramos a linguagem não como sistema formal, objeto de estudo, mas como sistema que reflete a nossa relação com o mundo dos objetos, a nossa cultura, e que está intrinsecamente relacionada com as formas discursivas que usamos para expressão de nossos pensamentos. Um exemplo dessas diferenças pode ser encontrado, por exemplo, nos esquemas de pergunta-resposta próprios do contexto institucional escolar, que diferem do esquema do cotidiano-familiar.

Consideremos o exemplo do ensino de um novo esquema de pergunta-resposta em contexto escolar. Nas versões mais esclarecidas dessas propostas, ensinar-se-ia a criança a responder perguntas retóricas, que se definem por não estarem fundamentadas no desejo de conhecimento e transferência de informação. Teria esse ensino a finalidade de, aos poucos, diminuir a função do contexto de situação no processo de compreensão e produção da linguagem.

A resposta natural para uma pergunta sobre uma figura que perguntador e perguntado estão vendo é apontar ou mesmo perguntar: Você não está vendo?. Isto é usar o contexto de situação e assim evitar dizer aquilo que é óbvio. Entretanto, uma das características do letramento escolarizado é a abstração do contexto imediato na compreensão e produção de sentidos, e poderíamos argumentar que, uma vez que o novo esquema é aceito, o efeito da pergunta retórica é obrigar a abstração do contexto partilhado pelos interlocutores, para poder ser respondida. Em outras palavras, o ensino desse novo esquema de pergunta-resposta contribuiria para retirar gradualmente a dependência, por parte dos interlocutores, do uso do contexto imediato para

tornar significativa a linguagem. Seria essa uma das características do discurso letrado, tanto oral como escrito, que a escola teria como objetivo ensinar.

Por outro lado, podemos muito bem imaginar a introdução de um esquema de pergunta-resposta que é somente válido para a comunicação em sala de aula. Tal é, de fato, a situação constatada por Terzi (1990), em relação à "pseudo-pergunta", imitação mal-formada da pergunta do professor. São perguntas a respeito de informação explícita no texto, típicas da sala de aula: como elas são perguntas a respeito de material escrito, servem de modelo de perguntas letradas a um grande número de crianças que entram em contato com a escrita pela primeira vez na escola.

O diálogo a seguir foi produzido por duas crianças de 3ª série, cuja tarefa era perguntar e responder sobre um texto que acabaram de ler. É o reconhecimento do modelo escolar, naquilo que lhe é essencial, que permite que a segunda criança responda tão naturalmente uma pergunta que nós, fora do contexto escolar, não reconhecemos como pergunta. Formalmente o par pergunta-resposta construído pelas crianças se reduz à leitura conjunta de dois fragmentos concatenados e separados apenas pela entonação ascendente de pergunta bipolar, no primeiro fragmento, e descendente, de resposta, no segundo:

A pergunta: Mário e José escondidos entre a folhagem, de quando em quando apanhavam os descuidados insetos?

B responde: Colocando-os dentro de uma caixinha. (Terzi, 1990, p. 119)

Tal esquema faz parte da cultura escolar, em contraposição à cultura letrada. Tal como o esquema da pergunta retórica, ele acarreta mudanças para a própria essência do esquema pergunta-resposta, uma vez que não há desejo de transferência de informações. Todavia, o esquema típico do discurso letrado não foge às regras sintáticas, como as regras de constituição frasal, nem a princípios de textualidade (Halliday & Hasan, 1976) ou pragmático-discursivos que exigem que o texto que está sendo construído faça sentido, seja coerente. O discurso letrado teria ainda a vantagem de ser socialmente valorizado.

Entretanto, a diferença entre a linguagem da escola e a linguagem da criança não se limita a esses dois aspectos já discutidos, isto é, diferenças no sistema formal e no sistema enquanto representação do mundo, lugar de criação de significados. Também a linguagem enquanto interação, isto é, enquanto construção conjunta de contextos para agir sobre o outro, que a criança já conhece, não é própria do contexto escolar. Isso porque os próprios objetivos da instituição, que são, tradicionalmente, a transferência de informações e de conhecimento, predeterminam papéis diferenciados entre os participantes da situação, de modo que a apenas um deles, ao professor, cabe a palavra enquanto ação sobre o outro. É ele quem define tarefas e modos de agir dos outros participantes, que, dessa forma, não chegam a constituírem sujeitos.

A intersubjetividade, condição essencial para a aprendizagem mediada pela linguagem, implica a adoção temporária, por parte do participante mais experiente, da perspectiva, ponto de vista, definição da situação do participante menos experien-

te. Tal adoção, dizem alguns autores, como Ehlich (1986) por exemplo, deveria ser consequência natural da formação do professor, que é um especialista não apenas de sua matéria, mas também da pedagogia, da "ciência" do ensino ou da educação.

Vários fatores são necessários para que se dêem as condições em que a criança redefinirá a situação para si mesma. Wertsch (1988) cita como algumas dessas condições: uma disposição cognitiva por parte da criança, o desejo do adulto de transferir responsabilidade para a criança sobre a estratégia de resolução da tarefa, avaliações explícitas do adulto. Dadas essas condições, haverá, no nível da interação adulto-criança, uma realização tranqüila, correta, sem sobressaltos, da tarefa, como passo anterior à aprendizagem da mesma, quando há mudança para o nível interior ou intrapsicológico, no qual a criança constrói sua própria definição da situação. Essa é de fato a linguagem que toda criança conhece como a linguagem em contexto de aprendizagem, seja esta predominantemente verbal, como no caso das comunidades letradas, ou não-verbal, como no caso das comunidades menos letradas, semelhantes às comunidades de Trackton e Roadville que Heath (1982, 1983) descreve e compara no seu estudo sobre eventos de letramento.

Aprofundemos, mediante um exemplo, esta terceira dimensão nas diferenças entre a linguagem da escola e a linguagem da criança. Desta vez o exemplo³ não é da aula de língua materna; não é nessa aula apenas que a linguagem da escola entra em conflito com a do aluno. Numa aula de ciências de 5ª série analisada (Kleiman, 1991), a professora parecia ter conseguido interessar os alunos a respeito do assunto da aula, o átomo. Ela enfatizara que de tão pequeno ninguém estava conseguindo imaginar como era o átomo, e isto parecia ter despertado a curiosidade dos alunos. Parecia, então, existir um dos pré-requisitos para a redefinição da situação pelo aluno, isto é, a disposição cognitiva por parte da criança, a sua curiosidade.

O livro didático, que crianças e professora estavam seguindo, trazia uma informação sobre a existência de um microscópio protônico, e que tinha sido lida em voz alta pelos participantes. As crianças estavam tentando acreditar na existência de algo que quase não ocupava espaço e no entanto existia. Uma criança já expressara sua dúvida, como mostra o trecho a seguir:⁴

Profª: Então, por aí vocês imaginam, assim, a diferença que existe entre um grãozinho de areia e um átomo? Um átomo é bem menor que um grão de areia?

3. Os dados no exemplo foram gravados por Lopes (1981).

4. Foram adotadas as seguintes convenções para a transcrição:

linha entre sílabas: fala pausada, sílaba por sílaba.

{ } : falas sobrepostas

˘ : engatamento (o enunciado de A segue o de B sem pausa)

... : pausa

:: : alongamento de sílaba tônica

(xxx): não-inteligível

[...]: material não transcrito

negrito: material-lido

[.....]

Aluno: Então, não têm nada?

Profª: Não tem nada não, tem alguma coisa.

(Lopes, 1981, p. A73)

A questão não fica resolvida com a resposta do professor, e quando a professora reitera que ninguém consegue ver o átomo, o aluno retoma o assunto da aparelhagem:

Aluno A: Nem com o ... aquela máquina?

Profª: Qual?

Aluna B: Microscópio

Aluno A: Micros ... cópio?

Profª: Micros ...?

Alunos: Cópio!

Profª: Fala outra vez!

Aluno A: Mi-cros-có-pio

Profª: Tira o lápis da boca! Fala bem alto!

Aluno A: Mis-cro-có-pio

Profª: Não é mis! É mi!

Aluno A: Mi-cros-cópio

Profª: Microscópio protônico. Fala

Aluno A: Protônico?

Profª: Protônico. Repete você!

(Lopes, 1981, p. A75-A76)

Nesse exercício, o professor não consegue partilhar a perspectiva do aluno, que se fixa em torno de uma questão central para a construção de um modelo cultural letrado. Note-se que o aluno pergunta sobre as bases para a aceitação e validação de uma nova fonte de conhecimentos: as informações de cunho científico, livrescas, não-comprovadas pela experiência imediata e não-transmitidas por interlocutores confiáveis, como os amigos, os membros de sua família. No exemplo, então, vemos como a linguagem da escola não é a linguagem da criança, uma vez que não permite a definição da situação pela criança a partir da perspectiva que lhe preocupa ou interessa nesse momento, ao mesmo tempo que permite ao professor rejeitar a fala do aluno por causa de sua realização formal lingüística. A terminologia científica, que foi realçada pelo professor como objetivo principal no movimento acima transcrito, não lhe é familiar e, por isso, é-lhe negado o direito de participar.

A simetria, enquanto relação construída pelos participantes para garantir a compreensibilidade mútua, está ausente na troca entre professor e aluno acima mencionada. A substituição por um termo supra-ordenado, mais genérico (máquina), que havia sido uma estratégia adequada para o professor se referir ao microscópio anteriormente (ele usara a palavra aparelho), não é mais adequada quando o aluno a usa, aparentemente porque não haveria pressuposição de conhecimento do termo exato por parte dele.

Tal assimetria constitui uma violação de princípios cooperativos subjacentes a praticamente qualquer tipo de comunicação não-litigiosa. Embora o modelo cooperativo no ensino-aprendizagem não se aproxime do ideal sociointeracional (Mey, 1985), esse é um modelo de comunicação que permite algumas formas de interação, mesmo que não levem à aprendizagem. Temos aí, então, mais uma diferença que afasta ainda mais o modelo de linguagem escolar da linguagem do aluno.

Considerando, então, a linguagem enquanto objeto a ser apreendido e refletido, ou enquanto sistema cultural cognitivo, ou ainda enquanto ação social construída entre os participantes, a escola oferece um modelo divergente daquele que a criança conhece. Que tipo de modelo seria esse que a escola utiliza? Essa é a pergunta que gostaríamos de discutir na segunda parte deste trabalho.

Segunda parte

A escola é a instituição que deve introduzir o aluno na cultura letrada, daí podermos pensar que o modelo de linguagem da escola é o discurso letrado, que incluiria a linguagem escrita e seus reflexos na própria oralidade. Assim, teríamos que tal modelo seria diferente para a grande maioria das crianças, porque justamente muito poucas teriam já contato com ele na sociabilização primária, no lar.

Há muitas evidências, no entanto, a partir de interações de sala de aula gravadas em vídeo ou em áudio, de que a linguagem utilizada na escola não corresponde ao modelo de discurso letrado e particularmente não corresponde ao modelo de letramento acadêmico, que seria o tipo visado pela escola.

O modelo de linguagem vigente na escola incorpora, de uma maneira peculiar, alguns dos traços característicos do letramento acadêmico, porém dispostos de forma diferente: a proximidade e a distância simultâneas corroboram para contribuir para um efeito letrado, que, no entanto, está na periferia do letramento. A seguir, tentaremos caracterizar esse discurso às margens do discurso letrado mediante exemplificação e comparação com o modelo letrado acadêmico.

Não devem ser lidas opções elitistas implícitas na comparação. Isso porque não pressupomos ser uma concepção de letramento o lugar privilegiado para o desenvolvimento e a manifestação de funções intelectuais mais valorizadas. Acreditamos, seguindo Gee (1990), Street (1984) e muitos outros investigadores, que há diversas formas de letramento, e a supervalorização de alguns é um fenômeno social. Seguindo Rama (1985), consideramos que a concepção cultural letrada na América Latina, dominante desde os tempos coloniais, sustenta-se por sua relação com o poder apenas:

Através da ordem dos signos, cuja prioridade é organizar-se estabelecendo leis, classificações, distribuições hierárquicas, a cidade letrada articulou sua relação com o Poder, a quem serviu mediante leis, regulamentos, proclamações, cédulas, propaganda e mediante a ideologização

destinada a sustentá-lo e justificá-lo. Foi evidente que a cidade das letras arremedou a majestade do Poder, apesar de que também se pode dizer que este regeu as operações letradas, inspirando seus princípios de concentração, elitismo, hierarquização. Acima de tudo inspirou a distância em relação ao comum da sociedade. (Rama, 1985, p.54)

A concepção de letramento socialmente valorizada e articulada pelo poder é a de letramento acadêmico, cujo domínio consolida as vantagens sociais de quem o possui. Tal letramento é caracterizado por uma independência acentuada do contexto, que se manifesta no que tem sido chamado de descontextualização ou abstração, bem como no foco maior no tópico e menor nas relações interpessoais (Tannen, 1980).

Há ainda mais um aspecto a ser considerado em relação ao conceito de letramento aqui usado. Embora consolidado pelo domínio de um sistema simbólico gráfico, isto é, pela escritura, o letramento metamorfoseia a oralidade dos que possuem e dominam a escrita. Surge assim a oralidade letrada, que pode até anteceder o domínio da escrita para algumas classes sociais privilegiadas, e que impõe à linguagem oral algumas das características da linguagem escrita, particularmente em relação à abstração e à descentralização, resultantes de uma orientação para o assunto em detrimento de uma orientação para o interlocutor.

No plano da linguagem, enquanto objeto de saber e de reflexão, o papel da escola é óbvio: numa situação de clara diglossia entre a elite letrada e o povo analfabeto tratar-se-ia de ensinar a variante letrada, oral e escrita, para uso em ocasiões públicas (em oposição a ocasiões íntimas).

Entretanto, até nas versões mais simples desse objetivo, que estaria constituído pela transferência de informação sobre a linguagem escrita, sobre a norma, sobre a gramática, a transferência é equivocada. Nos dois exemplos que apresentaremos a seguir, o primeiro deles discutido em Signorini e Kleiman (1992), e o segundo em Kleiman et al. (1993), causa surpresa o desconhecimento, pelas duas professoras envolvidas, de acervos acessíveis e amplamente divulgados, tais como as gramáticas escolares:

- Cir.: Oh, dona, eles pontuaram errado esse negócio aqui.
Prof^a: Onde tá errado?
Cir.: Aqui, ó. "A acusada referia-se aos negros dizendo". Ele pôs os dois pontos e não pôs o travessão.
Prof^a: Mas e as aspas que está aí não funciona como se fosse uma fala?
Cir. e outros: Não sei.
Prof^a: Olha, geralmente ... tá? quando tem texto de jornal, é ... as aspas elas substituem os travessô ... os travessões? O travessão, tá? Agora, se fosse um texto escrito é ... a, a mão, tá? então seria o travessão ou se fosse o discurso direto, tá? Aqui também pode ser um discurso direto com aspas, tá? Entendeu, Cir.? Bom ...

O segundo exemplo, muito semelhante ao da aula de alfabetização de adultos, foi observado numa 6^a série:

Profª: Quem me dá qualquer outra oração? Faça uma oração livremente (silêncio prolongado, 6 s)
 {É m ...

A: {O ... O cavalo é marrom ou preto

Profª: Tá aqui no texto? O cav ... Tá no texto?
 (escrevendo) o cavalo {dele ... era ...} preto

Alunos: {dele era preto }

Profª: De quem estou falando aqui?

Alunos: Cavalo

Profª: Quem que eu estou de (clar)ando?

Alunos: (rindo) O cavalo

Profª: O cavalo. Então o cavalo é ...?

Alunos: Sujeito

Profª: Sujeito. Que que sobrou?

Alunos: Predicado

Profª: Qual é?

Alunos: dele era preto

Profª: (escrevendo) de ::le ...

Alunos: era preto

Profª: (abaixando a voz) O cavalo dele era preto (silêncio) Espera (silêncio) Gente, junto com o sujeito vem sempre seu adjunto, [...]

Evidências desse tipo mostram, como dizem Signorini & Kleiman (1992), que o compromisso do professor não é com a divulgação de acervos de conhecimentos relevantes, pois no primeiro caso esse acervo sequer integraria o saber do professor. Daí que entendam esses professores que a tarefa consiste em responder perguntas e resolver problemas imediatos de forma verossímil, lançando mão de contextos imediatos, e não em ensinar aspectos do acervo cultural relativo à língua escrita e à norma.

Apontávamos anteriormente que o foco no conteúdo é uma das características do discurso letrado. A manutenção desse foco implica construir uma linha temática consistente, usando um conjunto finito de recursos retóricos. Podemos pensar na existência de princípios ordenadores (isto é, planejamento e princípios de organização discursiva) que permitem transpor realidades físicas a um construto mental ordenado que logo é expresso mediante sistema simbólico que reflita essa ordenação.

A própria aula, tal como é tradicionalmente concebida, poderia servir de modelo para a aprendizagem de formas letradas de organização de informações. Entretanto, há evidências cada vez mais claras de que nem todo professor utiliza, na aula, essas formas.

Bortoni & Lopes (1992) atribuem a formas de organização social em transição a dificuldade que alguns professores experienciam para serem ratificados como falantes primários dentro do contexto de sala de aula. Comparam as autoras duas aulas, A e B, em que a produção da atenção durante a atividade de leitura é bastante diferente. Dizem elas, em relação à aula A, que nela a leitura não é precedida pela explicitação do tópico, e que o anúncio da professora sobre o assunto corresponde ao título do

texto, e o tema expresso no título nem chega a ser tratado no trecho lido. Ressaltam as autoras em relação a essa aula:

O que mais chama a atenção nesta atividade porém é o grau de dispersão da atenção da classe. Enquanto o aluno lê (e simultaneamente come), diversos colegas se envolvem em atividades paralelas: comem, andam pela sala, jogam uma fruta de um lado para outro, falam entre si. A professora, por seu turno, assiste impassível a esta dispersão de atenção. Aparentemente seu objetivo é apenas levar a termo a leitura do trecho indicado. (Bortoni & Lopes, 1992, p. 57)

Quanto à aula B, o processo de produção de atenção é mais fácil e melhor sucedido. A professora observada utiliza recursos de organização de trechos longos de discurso, que as autoras descrevem como "*um enquadramento introdutório do tópico*", que precede à leitura, e "*que se processa simultaneamente pelo estímulo oral (a explicação do tema...) e pelo estímulo visual através da indicação da gravura ilustrativa*" (1992, p. 57). Além disso, a professora não permite a fragmentação do tópico anunciado, e marca também explicitamente as transições entre a atividade de leitura e outras (1992, p. 57-58). Isto é, a professora na aula B mantém o foco no tópico mediante o uso de comentários enquadramentos, conseguindo, assim, também se constituir como falante primário.

Um estudo da pergunta em sala de aula de Kleiman (1992) traz dados relevantes para esta questão. A autora aponta para dois estilos de aula, aula centrada no professor e aula centrada no texto, que se traduzem em diferenças marcantes quanto à organização do discurso do professor. Na aula que a autora chama de aula centrada no texto didático, observa-se que não há decisões pedagógicas do professor sobre como organizar o texto em foco: é o autor do livro didático que determina saliência, topicalizações e outros mecanismos de ordem e seqüência, tornando o discurso de sala de aula menos relevante, menos informativo e com efeitos marcados de artificialidade e dispersão.

Quando o professor cede seu lugar como organizador do discurso ao autor do livro didático, encontramos a seguinte introdução ao tópico, que nada mais é do que a leitura comentada do trecho inicial do livro didático:

Profª: Bons e maus bolores ...
Alunos: da vida.
Profª: Bom ... vocês sabem que bolores, mofos, orelhas-de-pau, chapéus-de-sapo, cogumelos vocês já ouviram falar todos esses nomes, não ouviram? ... champignons são nomes populares. Que quer dizer nomes populares?
Alunos: do povo
Profª: Do povo. O povo denomina assim, né? [...] Heee ... de grande quantidade de vegetais classificados como fungos. Alguém já viu cogumelo? (Kleiman, 1992, p. 193).

Por outro lado, na aula comparada, caracterizada por um enfoque centrado no professor, encontramos o enquadramento reiterado e bastante extenso do tópico por parte da professora. Transcrevemos o início desse enquadramento a seguir:

Anteriormente, que assunto nós começamos ver? [...] Vegetais. Nós vimos, sobre vegetais, o que eles necessitam para germinarem e para se desenvolverem ... hoje nós vamos ver outro tipo de vegetais ... chamados fungos, bolores, ou mofos. ... Quando a gente ouve falar em bolor ... quando a gente ouve falar a palavrinha bolor ... ou mofo ... o primeiro pensamento que a gente tem não é de que ele seja um vegetal, né? ... (Kleiman, 1992, p. 191)

Pelos exemplos citados, dos dois trabalhos anteriormente mencionados sobre a interação em sala de aula, deduz-se que parece estar emergindo, na cultura escolar, a figura de um novo participante, o autor do livro didático, ou *autoritas*, à qual o professor estaria cedendo sua função como organizador do texto expositivo didático e, por extensão, como representante da cultura letrada. Como Kleiman (1992) aponta em seu trabalho, os efeitos de tal ação por parte do professor são devastadores para a construção de um contexto de aprendizagem, e acreditamos que também o sejam na situação observada por Bortoni & Lopes (1992), cuja hipótese explicativa não é excludente da nossa.

No lugar do modelo letrado, a escola oferece, como modelo de linguagem, o texto do livro didático – cujas características, enquanto modelo de escritura, são suficientemente conhecidas –, complementado, como um eco, pelo professor. Este, ao tentar parafrasear o trecho de leitura linha por linha, perde a macroorganização, pois a paráfrase, como vimos, acompanha o processamento e não o significado global, que imporá uma ordenação e seqüenciação congruente com o assunto em foco.

Daí concluirmos que a característica superficial, porém extremamente saliente do discurso letrado, a manutenção do tópico decorrente do foco continuado no assunto, nem sequer chegue a ser produzida na linguagem da escola.

Uma outra característica da linguagem da cultura letrada que queremos discutir é o alto grau de explicitude dessa linguagem. Isto não significa que premissas e pressupostos, que subjazem a uma argumentação escrita, precisem ser explicitados pelo autor, mas apenas que eles possam ser recuperados: os argumentos e as premissas subjacentes teriam relações retóricas altamente predizíveis dado o leque limitado de formas de organização retórica, como, por exemplo, silogismos, analogias, relações causais.

Daí esperarmos que o representante da cultura letrada no contexto escolar, conhecedor de tais formas retóricas, e membro dessa cultura, pudesse reconhecer com facilidade, nas perguntas e comentários do aluno, aqueles elementos que remetem a uma premissa que não é coerente com a do autor do texto. Isto é, esperaríamos que o professor poderia ser o mediador entre os dois modelos quando crenças, princípios e premissas básicas do modelo cultural (ou base axiológica) do aluno estivessem em conflito com as crenças implícitas, princípios e premissas do modelo cultural do autor.

Evidências, no entanto, mostram que esse não é o caso. Discutimos anteriormente uma pergunta de um aluno numa aula de ciências, confrontado com a necessidade de aceitar redes referenciais do discurso letrado, que remete a teorias científicas ou, mais comumente, de vulgarização científica. Embora ainda preso à

validação do conhecimento através dos sentidos e da experiência imediata, o aluno constrói o seguinte raciocínio: O átomo é tão pequeno que não pode ser visto. Os cientistas afirmam a existência do átomo. Então há outras maneiras de vê-lo e comprovar sua existência (aparelhagem).

Tal raciocínio não foi, entretanto, reconhecido como uma construção que tentava aproximar a perspectiva do aluno à dos membros da cultura letrada – professor e autor do livro didático. O professor volta-se para o contexto interacional imediato, organizando uma tarefa concreta em função dos elementos superficiais da pergunta, cuja realização foi considerada inadequada pelo professor. Parecia que o professor não dispunha do referencial para a interpretação da pergunta, vinculado ao saber letrado e ao falar sobre esse saber. Tratar-se-ia, então, de mais um exemplo em que a linguagem do professor, adulto mais experiente, não lhe permite a abstração do contexto imediato, necessária para ajudar o aluno a construir uma resposta para sua pergunta. Assim, a linguagem do professor não é modelo de linguagem letrada: apenas é, no exemplo, modelo de pronúncia de uma palavra erudita.

Nos exemplos que temos de explicitação de modelos culturais conflitivos, os alunos tentam, em vão, discutir as premissas que subjazem aos conflitos. O exemplo a seguir torna mais claras as questões que os professores parecem assumir como transparentes, apenas porque são próprias da cultura majoritária. A evidência que apresentaremos consiste do finzinho de uma discussão, após uma atividade de leitura, e resume claramente uma série de conflitos que marcaram os 60 minutos que antecederam ao intercâmbio (descritos estes em Kleiman, 1992a). O diálogo(?) aconteceu bem no fim da aula entre a professora e três alunos: uma jovem alfabetizadora, de classe média, com 4 anos de experiência em alfabetização, e três adolescentes analfabetos, dois deles trabalhadores rurais e o terceiro um trabalhador de circo. Uma longa discussão entre Dirval e a professora sobre a utilidade dos remédios antecedeu este resumo final da professora:

- Profª: Mas todo mundo acha assim? Que remédio de agora não presta?...
- Dirval: Pra mim é a mesma coisa. Tomar ou não tomar é a mesma coisa.
- Alex: Eu gosto de chá de erva-doce.
- Jeir: (xxx) mas eu não posso tomar já, se tiver que morrer, morre logo, se tiver que sarar, sare logo. Eu não vou tomar remédio não. Eu não vou tomar remédio não.
- Profª: O que nós estamos falando nessa aula, gente, é sobre ... tomar remédio sozinho. E disso que nós estamos falando...
- Alex: É mesmo, né
- Profª: (sem permitir a interrupção, subindo o tom de voz)
* Você corre o risco
de morrer
- Alex: (subindo o tom e falando mais rápido)* desse remédio não ser, não ser próprio para essa doença, você corre o risco desse remédio não ter mais efeito, porque, de tanto que você já tomou, ele não vai servir pra mais nada, você não vai sarar ... você corre o risco desse remédio ter perdido a validade...

Apesar da afirmação final da professora, o grupo NÃO estava falando sobre os riscos de se automedicar. Muitas foram as evidências do conflito de valores que havia entre alunos e professora, diferenças essas que ficam opacas, apesar das tentativas dos alunos de explicitar os seus valores em relação à questão.

Para impor sua versão, a professora precisou ignorar tudo o que veio antes, que consistia num questionamento sem tréguas, por parte de vários alunos, sobre a utilidade do remédio farmacêutico. Ela precisou, ainda, ignorar a irredutibilidade da posição dos três alunos, a saber: "tomar remédio, ou não tomá-lo, não faz diferença", na voz de Dirval, "eu fico com o remédio caseiro (o chá de erva-doce)", na voz de Alex, e "a doença é um azar cuja resolução é predeterminada, não dependendo, portanto, de remédios para ser curada", na voz de Jeir. Falando mais alto a professora consegue truncar a conversa e impor seu ponto de vista, mas não consegue que os alunos adotem a sua perspectiva, mesmo que temporariamente, nem muito menos consegue entender a dos alunos.

Continuando a caracterização da linguagem da escola, vejamos uma última evidência de interação em sala de aula, através de uma explicação dada pelo professor de uma aula de alfabetização para adultos.

A explicação ocupa um lugar especial, enquanto exemplo de discurso letrado, pois a ênfase volta-se, muito mais marcadamente, para o conteúdo, que é não apenas objeto do discurso, mas também objeto abstrato de conhecimento, a ser transformado mediante o discurso explicativo. Ela se caracteriza ainda pelo apagamento quase total das relações entre os participantes (Signorini, 1992).

Com essa sumária caracterização da explicação letrada em mente, mais amplamente discutida em Signorini (1992) e Signorini & Kleiman (1992), consideremos o seguinte exemplo de explicação escolar, observado durante uma atividade de leitura de uma notícia do jornal local sobre a sentença judicial de uma diretora de escola por crime de racismo. Previamente à discussão do texto, os alunos tinham que procurar vocabulário desconhecido, e um aluno, Cir., perguntou sobre o significado da palavra segregacionista, no trecho a seguir:

(...) "Desde o depoimento das crianças negras transferidas da escola até o de merendeiras e professoras, revelam o caráter eminentemente segregacionista que a acusada empregava no estabelecimento de ensino, visando a que alunos negros deixassem de freqüentar a escola."

Ante a pergunta do aluno, um jovem de aproximadamente 15 anos, a professora oferece a explicação que transcrevemos a seguir. São negras tanto a professora como Leandra, a aluna cuja presença ela utiliza para "reformulações enriquecedoras" do conceito.

Profª: [...] uma segregação é ... se ... segregacionista significa você tirar uma pessoa, tá, de um brinquedo, de um determinado lugar.

Aluno: Ahhh!

Profª: Tá? Vamos supor, eu tiraria, se eu fosse segregacionista, eu tiraria a Leandra, tá? (se aproximando até ficar ao lado da cadeira de Leandra, e tocando seu ombro) ela

não poderia brincar com vocês ... então precisaria fazer uma separação, tá? entre vocês.

A explicação, também dificilmente reconhecida como tal pelo observador, é ininteligível enquanto processo discursivo de transformação do objeto a ser explicado: não há inscrição do objeto numa rede generalizante (por exemplo, é uma ação, ou uma atitude, ou uma política baseada no preconceito), nem há reformulações com elementos de outras redes de referência (por exemplo, minorias raciais, minorias religiosas, minorias sociais, separação em atividades como comer, estudar, transporte, lazer etc.).

Torna-se a explicação dessa professora inteligível só quando a consideramos em relação ao contexto construído no texto de leitura, o que mostra que o texto é considerado apenas como um objeto físico do contexto imediato, partilhado pelos participantes e que fornece elementos para a conversa, e não como uma unidade de sentido. O texto traz justamente a descrição da atitude segregacionista da diretora reproduzida pela professora, mediante o exemplo de algumas de suas atitudes: ela não deixava as crianças negras participarem de brincadeiras e as insultava:

"A acusada costumava pressionar alunos negros, tirando-os das brincadeiras e levando-os à Secretaria por qualquer coisa que fizessem. A acusada referia-se aos negros dizendo 'só filho de negro mesmo, para ficar fazendo macaquice'."

Percebe-se que não houve, no discurso da professora, o distanciamento necessário para a construção de uma explicação: em vez disso, temos uma orientação maior para o contexto de produção da interação da qual o texto de leitura também faz parte.

Confrontando o modelo de discurso letrado descrito no início desta segunda parte da apresentação e o discurso na periferia do letramento, próprio da escola, percebemos uma distorção quase sistemática dos traços característicos do primeiro no segundo. Vejamos.

Propusemos como características do discurso letrado acadêmico o foco sustentado no assunto e a conseqüente orientação menor para os interlocutores, para as relações interpessoais construídas no contexto imediato, de que resulta, em ambos os casos, um efeito de abstração, de distanciamento do contexto de enunciação.

Ao voltarmos para as evidências apresentadas, percebemos que o professor tem escassa familiaridade com acervos de informações pertinentes (decorrentes, por sua vez, da inacessibilidade de livros e fontes letradas). Daí ele mostrar, na sua ação pedagógica, um compromisso direto com a situação, de cunho imediatista, que consiste em resolver tarefas, com os dados em jogo, utilizando o contexto de situação imediato na sua construção do objeto de conhecimento e na organização do conteúdo. Ao mesmo tempo, o professor se vê obrigado a abstrair as relações interpessoais que poderiam determinar, se houvesse diálogo, os aspectos do assunto que já são base comum para a construção de outros conhecimentos.

Nesse discurso na periferia do letramento acadêmico teríamos, então, simultaneamente, abstração e dependência na relação com a audiência: abstração das relações interpessoais (que são justamente necessárias para a aproximação de perspectiva, sem a qual não há aprendizagem) e dependência de fatores contextuais discretos imediatos, que são justamente os que dificultam a generalização e manutenção do foco, e de uma determinada maneira de focalizar o assunto. Esse discurso constitui evidência incontestável de que o letramento, ou melhor, os diversos tipos de letramento são contextualmente determinados.

Terceira parte

Que podemos concluir dessas observações, e como o seu conjunto constitui o que estamos chamando de diálogos truncados e papéis trocados na interação e no ensino de língua materna?

A resposta parece-nos clara. Há nessas trocas de informações em sala de aula uma alteração nos papéis tradicionalmente representados pelo adulto, sem que haja, como na verdadeira interação, uma transformação da relação social entre os participantes. Assim, questões de poder e de controle, que tornam esses papéis imutáveis, não cedem lugar a questões relativas à responsabilidade e aos direitos mútuos, partilhados na construção de um contexto de aprendizagem. Trouxemos evidências de um esvaziamento da função tradicional do professor, como organizador dos conteúdos de ensino e como representante pleno da cultura letrada.

As funções didáticas, decorrentes de organização e preparação do texto expositivo para ensinar, passam a ser delegadas ao autor do livro didático. Isto é, o controle é exercido por um participante ausente, *autoritas*, que, já mostramos em outro trabalho, é mais autoritário do que o professor, pois é sustentado por crenças rígidas sobre, por exemplo, a infalibilidade da palavra escrita. Ele é, também, menos informativo do que o professor, já que não pode adaptar-se às necessidades do contexto, e, mesmo ausente, inibe a mobilização de estratégias pedagógicas que poderiam talvez promover melhores condições para aprender (Kleiman, 1992).

Por outro lado, o papel de representante *bona fide* da cultura letrada não é preenchido. O aluno, ao contrário do professor, não perdeu ainda as intuições sobre a sua linguagem, como, por exemplo, a de que é mediante a linguagem que representamos a nossa relação com o mundo, nossos valores e crenças. Assim sendo, ele não pode, por força da instituição e do lugar que ele representa na sociedade, preencher o papel de sujeito letrado, no melhor e talvez idealizado sentido da palavra. Isto é, daquele que explicita relações e princípios, que explica, que ordena.

O esvaziamento de funções reconhecidamente limitadas e sua substituição por outras ainda mais restritas, pois inúteis e insensatas (*nonsensical*), produz os diálogos truncados a que fazíamos referência no título deste trabalho. Não é a polêmica nem

a controvérsia que transcendem dessas falas incompletas, embora às vezes, graças à resistência dos alunos, resultem numa polarização de opiniões. Mais freqüentemente, em situações de culturas diferentes em contato, é o conflito o que se instaura entre professor e aluno. A comunicação em sala de aula é uma seqüência de diálogos truncados, como os que exemplificamos, não no sentido de serem apenas incompletos, esperando o momento de sua conclusão, mas no sentido de serem mutilados, e, portanto, nunca podendo completar-se no sentido.

KLEIMAN, A. B. Broken dialogues and switches in roles: a study of the interaction in mother tongue teaching. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 59-74, 1993.

- **ABSTRACT:** *This paper argues that school discourse and literate discourse are different in substantive ways, even though literate discourse is supposedly the model for the language spoken at school, since the school's function is to introduce the student to literate culture. School discourse is also significantly different from the student's language. Therefore, the school disrupts the discursive patterns which are familiar to the student, and does not succeed in making that student a member of the literate culture. Through examples of classroom interaction, we examine the consequences, for both teaching and learning, of such a situation, which results in misunderstanding and conflict, the truncated dialogues which the title is referred.*
- **KEYWORDS:** *Mother tongue teaching; interaction and learning; literacy; literate culture; school culture.*

Referências bibliográficas

- BORTONI, S. M., LOPES, I. A. Interação professora x alunos x texto didático. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 18, p. 39-60, 1992.
- EHLICH, K. Discurso escolar: diálogo? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 11, p. 145-72, 1986.
- GEE, J. *Social linguistics and literatures: ideology in discourse*. London: The Falmer Press, 1990. 199 p.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976. 374 p.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, n. 2, p. 49-76, 1982.
- _____. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 421 p.
- KLEIMAN, A. B. Perguntas autogeradas na sala de aula: aprendizagem na interação? In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM, 1991, Campinas.
- _____. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. *Delta*, v. 8, n. 2, p. 187-204, 1992.
- _____. Misunderstanding and control: teacher-student interaction in an adult literacy program. FORUM ON ETHNOGRAPHY FOR EDUCATION, 13, 1992a, Philadelphia, PA.

- KLEIMAN, A. B., CAVALCANTI, M., BORTONI, S. M. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 11, 1993. *Anais...* (No prelo)
- LOPES, D. K. *Teoria e aplicação: uma visão crítica de um modelo de reconhecimento de sentença*. Campinas, 1981. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas.
- MEY, J. *Whose language: a study in linguistic pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. 412 p.
- RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 156 p.
- SIGNORINI, I. Explicar e mostrar como fazer em situações dialógicas assimétricas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 18, p. 127-55, 1992.
- SIGNORINI, I., KLEIMAN, A. B. When explaining is saying: teacher talk in adult literacy classes. In: CONFERENCE FOR SOCIOCULTURAL RESEARCH, 1, 1992, Madrid.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.
- TANNEN, D. Implications of the oral/literate continuum for cross-cultural communication. In: ALATIS, J. E. (Org.) *Georgetown University round table on language and linguistics 1980: current issues in bilingualism*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1980. p. 326-47.
- TERZI, S. B. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 16, p. 115-25, 1990.
- WERTSCH, J. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988. 264 p.

PARÁFRASES LEXICAIS: FONTE PRODUTIVA PARA DEFINIÇÕES E DESIGNAÇÕES¹

Antonieta LAFACE²

- **RESUMO:** Trata-se de questão relativa à pedagogia-ensino do léxico, objeto de estudo e de discussão nos últimos anos. Considera-se a restrição do vocabulário do estudante como uma das causas do seu mau desempenho escolar. Discutem-se, no presente artigo, atividades com a palavra, encontradas em livros didáticos diversos. Sugere-se um trabalho pedagógico de leitura e de redação, centrado em paráfrases lexicais, no plano da sinonímia e da parassinonímia, fonte produtiva para definição e designações de objeto a ser descrito em contexto discursivo. A análise de um texto de Millôr Fernandes torna-se instrumento para demonstrar a validade deste tipo de trabalho sugerido – uma contribuição para melhor desempenho do estudante.
- **UNITERMOS:** Léxico; vocabulário; ensino do léxico; paráfrases lexicais; definição; designação.

Manuais didáticos que tratam de conteúdos relacionados ao ensino da língua portuguesa, no primeiro e segundo graus, parecem ter preocupação com o léxico ativo do estudante e propõem trabalho pedagógico que envolve a palavra e o significado de base vocabular, em registro na comunidade.

Os objetivos parecem ser os de desenvolverem programas de ensino que visem ao reconhecimento da palavra, sua estruturação mórfica, identificação de classe e de categoria, significado e pertinência de emprego, no conjunto das formas lexicalizadas, definidoras do vocabulário de um texto coerente na língua.

Observando-se atentamente algumas das atividades encontradas em manuais didáticos diversos, percebe-se que, apesar de haver, por parte dos seus autores, preocupação e interesse pelo ensino do léxico, essas atividades têm dado tratamento isolado à palavra, isto é, desvinculado do contexto informativo no qual ela deve estar inserida. Tal situação parece decorrer dos próprios critérios metodológicos adotados para exercícios do chamado estudo do vocabulário de textos-leitura, de onde são

1. O texto constitui versão escrita de trabalho apresentado na SBPC de 1992, em São Paulo.

2. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800-000 – Assis – SP.

extraídas palavras consideradas desconhecidas e/ou conhecidas parcialmente pelo estudante.

Ao que tudo indica, esses critérios não são compatíveis com a natureza léxico-semântica de termos que estruturam o vocabulário temático de textos produzidos na língua, até porque os sentidos das formas lexicalizadas devem resultar de situação de contexto. A palavra, nesse aspecto, deve assumir posição no discurso e, pela natureza própria da sua base semântica, ela deve estabelecer relações de sentido contribuindo para a produção de informações, e estas devem ser centradas em área específica de conhecimento.

Exercícios que tratam do estudo do vocabulário parecem estar condicionados ao uso do dicionário de sinônimos, bem como ao de verbetes e ao de glossários, colocados no final do manual didático. Esperam os respectivos autores que consultas ao dicionário venham auxiliar o trabalho de natureza semântica, gramatical e ortográfica da palavra, acreditando com isso estar contribuindo para a ampliação/enriquecimento do léxico ativo do estudante.

A título de exemplificação, apresentam-se, no momento, fragmentos de exercícios propostos em manuais didáticos diversos, dos mais usados na rede de ensino. Dentre esses fragmentos, alguns se remetem ao chamado tratamento semântico, considerando palavras do tipo *olhar* e *ver*, *secar* e *enxugar*, como em:

(1) “*Olha para as pedras e vê aquela gente*”, em que o autor pede a diferença de significado das palavras assinaladas, esperando chegar a “*olhar* = reparar em ...” e “*ver* = observar, reconhecer, compreender...” (Ferreira, 1988). Todavia, a frase situada fora do contexto tende a dificultar o estudante, no que se refere à mobilização de sentidos produzidos, principalmente quando ele se depara com a palavra *ver*. Como e quando e em que contexto discursivo podem-se adequar os sentidos de “*reconhecer aquela gente*”, de “*compreender aquela gente*”, de “*observar aquela gente*”?

(2) “*Alguém seca a louça*”, em que o autor pede o sinônimo da palavra assinalada, esperando que resulte em “*Alguém enxuga a louça*”. Todavia, uma consulta ao dicionário leva o estudante a se deparar com “*secar* = tirar a umidade, enxugar...” (Ferreira, 1988), onde “*tirar a umidade*” é termo de pouco uso para esse tipo de construção, frente à norma social. O mesmo parece ocorrer com “*Alguém seca os cabelos*” e “*Alguém enxuga os cabelos*”, onde *enxuga*, nessa construção, embora possa ter adequação de sentido no contexto informativo, é de pouco uso, considerando-se o tipo de construção e a norma social.

Alguns outros fragmentos de exercícios, contidos nos manuais didáticos, remetem-se não só ao tratamento semântico da palavra, como também propõem estudo do seu contexto gramatical e ortográfico, como em:

(3) “*Dos males o menor*”, (4) “*Comia-se mal*”, (5) “*É um mau aluno*”, em que o autor pede justificativa para a diferença gráfica entre as palavras assinaladas, esperando que o aluno identifique classe e categoria, para então determinar o significado dessas palavras em frases nas quais elas podem estar inseridas.

O mesmo acontece com exercícios que envolvem palavras como *conserto* e *concerto*, como em:

(6) "Irei ao *conserto* do carro" e (7) "Irei ao *concerto* no Municipal", em que o autor pede justificativa para a homofonia das palavras assinaladas e graficamente diferenciadas. Espera o autor que o aluno chegue ao significado das mesmas, considerando-se as construções nas quais elas estão inseridas.

E, ainda, alguns outros exercícios, em que aparecem construções do tipo (8) "Não posso falar que sua cabeça mais parece uma *abatigüera*", que orientam o aluno no sentido de substituir a palavra *abatigüera* por *milharal*. A intenção do autor é a de propor um trabalho da norma regional em confronto com a norma nacional.

Muito embora essas atividades possam contribuir para o ensino do léxico, elas não são suficientes para a ampliação/enriquecimento do vocabulário ativo do estudante e pouco contribuem para que ele venha a ter bom desempenho de leitura e de escrita. Diante disso, torna-se plausível propor neste artigo um trabalho pedagógico para o ensino do léxico, orientado por atividades de leituras parafrásticas do léxico e deste para o texto: um trabalho que poderá favorecer proposta que vise ao melhor desempenho do estudante, tendo-se em conta os diferentes contextos com os quais ele tem contato.

Consideradas como fonte de produção no discurso, as paráfrases lexicais têm a função de dinamizar estruturas temáticas, de acordo com o posicionamento direcional de informações, intencionalmente previsto pelo produtor de um texto coerente da língua. Estados de definição e de designação de termos para descrever um certo objeto temático explicitam-se por sinonímias e parassinonímias das formas lexicalizadas que devem dar conta das relações de sentido existentes nos enunciados formadores de um texto. Desse modo, mecanismos parafrásticos permitem estabelecer relações de equivalências e de oposições sêmicas das ocorrências lexicais, cuja ordenação/seqüencialização nos enunciados determina um certo contexto temático, dependendo da posição ocupada por elas no espaço informativo desse contexto.

Entradas e remissivas lexicais, que definem a estrutura vocabular de um texto, dependem não só da seleção de termos ocorrentes, como também da visão de mundo do seu produtor. Ocorrências do tipo *cavar*, *noite*, *cemitério*, encontradas no texto "Socorro!", de Millôr Fernandes (1973, v. anexo), definem, designativamente, o objeto das relações temáticas, conforme posição ocupada nos enunciados. Atendem essas ocorrências à direção de leitura proposta pelo escritor, estabelecendo, no conteúdo informativo, uma orientação de sentidos referente a *cemitério*.

Metodologicamente, a leitura parafrástica desse texto, sob o ponto de vista vocabular, pode ser aqui conduzida por três níveis de análise, tendo-se em conta mobilizações lexicais de termos sinonímicos e parassinonímicos. Esses níveis de análise correspondem a uma situação de definição, de designação e de reformulação do objeto temático a ser descrito, conforme o contexto estabelecido.

Assim, um estudo parafrástico das ocorrências *cavar*, *noite* e *cemitério* revela situações produtivas do conteúdo vocabular a partir de:

"*cavar* = revolver ou furar com a enxada, o mesmo que fazer buraco, fazer escavação, formar cavidades, abrir covas..."; "*noite* = espaço de tempo em que o sol está abaixo do horizonte, o mesmo que obscuridade reinante durante esse tempo, trevas..."; "*cemitério* = recinto onde se enterram e se guardam os mortos" (Ferreira, 1988).

Considerando-se, portanto, o nível da definição, o conteúdo semântico de cada uma dessas ocorrências permite descrever um estado de coisas, conforme o contexto enunciativo apresentado. Tem-se em conta a visão do universo existencial e experiencial do grupo, para traduzir em língua o que, culturalmente, se entende por *cemitério*. A palavra, capaz de definir um certo objeto temático, articula-se no texto por movimentos parafrásticos de termos sinonímicos, determinando o contexto discursivo pelo contexto lingüístico. Palavra e objeto recortam-se mutuamente, dependendo ainda e, principalmente, de situações definidas no universo humano.

Dessa forma, *o ato de cavar* estabelece-se pela relação "*coveiro* = pessoa que abre covas para defuntos, enterrados, sepultados..." (Ferreira, 1988), cujo resultado será o produto "*cova* = abertura na terra, escavação, buraco, sepultura..." (Ferreira, 1988). *Cavar*, *coveiro* e *cova* constituem termos definicionais do objeto temático. As ocorrências e co-ocorrências lexemáticas desses termos determinam o sujeito das relações de actância = indivíduo que tem como profissão o ato de cavar: "Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão – coveiro – era cavar" (v. anexo).

Essas ocorrências e co-ocorrências constroem a base informativa do texto, tendo-se como ponto de partida a seleção lexical, dentro de um plano morfossintático, capaz de definir relações do sujeito *coveiro*, em *cavar* = processo e em *cova* = produto. A progressão temática determina-se pela mobilização do conteúdo semântico de *cavar*, marcado pela transposição do verbo em nome – de *cavar* para *cova* –, condicionando-se a experiência cultural do termo *cemitério* a essa transposição.

Dentro dessa mesma dimensão definicional das relações, o conteúdo semântico de *noite* abre espaço no texto, para viabilizar um estado temporal, na situação de "*A noite chegou, subiu...*" (v. anexo), situação pertinente para a existência de um novo estado de coisas que se sustenta no espaço enunciativo das relações sêmicas entre *cavar* e *cova*. Os efeitos do sentido produzidos pela relação *cavar* e *cova* marcam propriedades temáticas de um contexto definicional do objeto a ser descrito em língua, onde *noite* torna-se um elemento circunstante na actância *cova/coveiro*, para que se possa dizer que *cemitério* seja "ausência de som humano..." (v. anexo).

Considerando-se o nível designativo, as paráfrases definidoras de sentidos permitem, por deslocamentos das formas lexicais, a definição de uma nova dimensão temática do objeto descrito no texto. O ato parafrástico é uma questão de equivalência semântica da língua e esta equivalência fundamenta-se pela existência de uma base vocabular comum, marcada por semantismos diferenciados que modulam, diversamente, a direção temática de um certo conteúdo informativo.

A paráfrase, no nível das designações, traduz o caráter móvel e subjetivo do escritor, considerando-se a função do contexto e da situação de produção de significação. As seqüências lexemáticas, contidas nos enunciados de um texto, dinamizam o seu espaço temático-informativo e, no momento do ato leitor, recuperam-se, significativamente, consensos e especificidades de leitura, conforme realidades de mundo, respectivamente, do grupo e do indivíduo.

Os traços diferenciadores de sentidos, produzidos no contexto definicional, são retomados parassinonimicamente e constituem, conforme posição das ocorrências e das co-ocorrências lexemáticas, novas formas de se dizer o objeto descrito. Designa-se esse objeto pelo contexto definicional e pela disposição de situações produtivas do léxico, contando-se com a possibilidade de haver uma série de paráfrases lexicais, procedendo-se a predicções e a situações diversas, para a produção de significação.

Dessa forma, "A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias..." confere à *noite* "o espaço de tempo em que o sol está abaixo do horizonte" (Ferreira, 1988), acrescentando-se a essa definição "...fez-se o silêncio das horas tardias" (v. anexo). Da mesma forma, "E, na *noite* escura, não se ouvia um som humano" estabelece para *cemitério* "a ausência de som humano" (v. anexo). Considera-se, por essas construções, a dimensão parassinonímica das relações de sentidos que, articuladas no espaço informativo do texto, asseguram um estado diferencial designativo de *cemitério*, como sendo "lugar onde se enterram e se guardam os mortos" (Ferreira, 1988), parafraseado por "ausência de vida humana, à noite..." (v. anexo). A presença do *coveiro* "no lugar onde se enterram e se guardam os mortos" parece, no entanto, desestruturar a própria definição de *cemitério*, consenso no grupo. *Cemitério* passa a ser, por visão específica de mundo, termo designativo de "ausência/presença de vida humana" – presença do *coveiro* = ser vivo.

Considerando-se o nível da reformulação, o objeto descrito determina-se pela experiência de mundo, tendo-se em conta que o "estado de ausência/presença de vida humana" se estabelece no "silêncio das horas tardias", havendo a necessidade de uma redimensão de *cemitério*, dado este como "lugar onde se enterram os mortos, com ausência/presença de som humano no silêncio das horas tardias" (Ferreira, 1988, e anexo).

Essa redimensão deve ser orientada, lingüisticamente, pelas paráfrases lexicais que, nos enunciados, constroem-se por sinonímias e parassinonímias. Neste caso, relações diferenciadas de sentidos traduzem novos efeitos produtivos do léxico e, conseqüentemente, novas configurações sêmicas do objeto temático descrito aparecem.

A entrada da palavra "*frio* = perda de *calor*, privado de *calor*" (Ferreira, 1988) contribui para que essa dimensão se processe no texto, conforme situação apresentada por "Bateu o *frio* da madrugada..." (relativo a tempo/lugar), "tire-me daqui, estou com um *frio* terrível..." (relativo à pessoa, ser vivo) e "tem razão de estar com *frio*, meu pobre mortinho..." (relativo à pessoa, ser morto).

Nessa dimensão, as relações sêmicas que existem entre *morto/vivo* e entre *frio/calor* retomam-se, reformulativamente, no texto, designando *cemitério* pela situa-

ção apresentada em: "Tem razão, meu pobre mortinho" e "Estou com um *frio terrível*" (v. anexo). Restabelece-se finalmente o equilíbrio natural das coisas: *cemitério* passa a ser novamente "ausência de som humano, presença de som humano, ausência/presença de som humano e, novamente, ausência de som humano...", compondo a estruturação lógica das categorias textuais.

Completa-se, portanto, a mobilização definicional-designativa de sentidos que permitem dizer o objeto descrito, dando-lhe possibilidade de uma redimensão nas relações entre *coveiro* e *ato de cavar*, *coveiro* e *cova*, presença do *coveiro* no *cemitério*, ausência do *coveiro* no *cemitério*, em: "E pegando a pá, enchendo-a de terra, pôs-se a cobri-lo cuidadosamente" (v. anexo), onde "enterrar = cobrir de terra" (Ferreira, 1988) torna efetiva a permanência do *coveiro* no *cemitério*, porém, morto, o que significa que *cemitério* continuará sendo ausência de vida humana nas horas tardias, lugar onde se enterram e se guardam os mortos.

Em síntese, o que se propõe neste artigo é trabalho de leitura parafrástica do conteúdo vocabular de um texto, tendo em vista situações do universo existencial e experiencial do estudante. Considera-se o ato leitor como um ato de produção de conhecimento e a estrutura vocabular de um texto reflete, por esse ato leitor, visão de mundo, envolvendo, na mobilização temática de sentidos, situações produtivas do universo humano.

Pelo que foi exposto, o uso do dicionário de língua pode fornecer dados que definem a base semântica de uma palavra, bem como acepções em uso na comunidade. Todavia, não é suficiente para que o estudante venha a mobilizar situações produtivas de termos definidores, designadores e reformuladores de um certo objeto temático do conhecimento. Definir, designar e reformular são atos que fazem parte da realidade do homem, havendo, por essa razão, a necessidade de atividades com o léxico que permitam estabelecer relações entre o estudante e o seu universo de conhecimento.

Acredita-se, com isso, haver contribuição para que o ensino do léxico possa ampliar e enriquecer o vocabulário ativo do estudante, levando-o a ter condições para estar atuando, significativamente, nos contextos diferenciados do universo acadêmico.

Anexo

Socorro!

Millôr Fernandes

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão – coveiro – era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que, sozinho, não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coxares naturais das matas. Só pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: “O que é que há?”

O coveiro gritou desesperado: “Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!” “Mas, coitado!” – condoeu-se o bêbado – “Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho!” E, pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

Moral: Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem se apela.

LAFACE, A. Lexicon paraphrases: a productive source for definition and designations. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 75-82, 1993.

- **ABSTRACT:** *This article presents the lexicon pedagogy, a point of discussion over this last years. It takes into consideration the student's vocabulary restriction as one of the causes for poor learning performance in school. Activities related to words from various textbooks are also discussed. The work suggests a reading and a writing pedagogy, centered in lexicon paraphrases synonyms and parasynonyms. It's a productive source for definition and designations of a certain object to be described, in a discursive context. The analysis of a Millôr Fernandes' text served as a useful instrument to show the values of such pedagogy. It's a contribution to the student's performance in school.*
- **KEYWORDS:** *Lexicon; vocabulary; lexicon pedagogy; lexicon paraphrases; definiton; designation.*

Referências bibliográficas

FERNANDES, M. Socorro! In: *Fábulas fabulk*

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

Bibliografia consultada

- CHARAUDEAU, P. Enseignement d'une grammaire du sens. *Études de Linguistiques Appliquées* – l'enseignement du sens en Français – langue maternelle et étrangère, n. 11, 1973.
- DUBOIS, J. Lexicologie et l'analyse de l'énoncé. *Cahiers de Lexicologie*, v. 15, 1969.
- FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.
- LAFACE, A. *Léxico e produção de sentidos: contribuição para o desenvolvimento da leitura e reformulação do conhecimento*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

A EXCLUSÃO DA DIDÁTICA SILÁBICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM EQUÍVOCO DA APLICAÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Olympio Correa de MENDONÇA¹

- **RESUMO:** O artigo analisa o problema da exclusão da didática silábica na alfabetização por força de aplicações equivocadas da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, e mostra que a análise da palavra em sílabas e a síntese das sílabas em novas palavras é critério básico para o entendimento de que a palavra escrita representa a palavra falada, e que a silabação, contextualizada por um tema gerador, integra seu caráter mecanicista no processo e torna-se significativa.
- **UNITERMOS:** Linguística e alfabetização; psicogênese da escrita; didática pré-silábica; didática silábica.

O construtivismo, com base na Psicogênese da Língua Escrita, teoria formulada e comprovada experimentalmente por Ferreiro & Teberosky (1986), há dez anos foi introduzido no Brasil para contribuir na melhoria da qualidade da alfabetização, e adotado pelos mais importantes sistemas públicos de ensino. Nessa década, vem abalando as crenças e os fundamentos da alfabetização tradicional, mudando radicalmente a linha de ensino das escolas e levando os professores a um grande conflito metodológico.

Os depoimentos, tanto dos orientadores institucionais dessa proposta, quanto dos docentes que se envolveram nela, são unânimes em apontar como a mais séria dificuldade para a sua implantação a necessidade do abandono das técnicas silábicas de análise e síntese tradicionais em favor da nova conduta, a didática do nível pré-silábico.

Nas publicações mais recentes e nos relatórios dos professores avaliando a implementação da proposta construtivista de alfabetização no Ciclo Básico da Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo, encontramos questões que resumem o conflito: "É comum também ver-se um professor que se diz construtivista ensinando silabação, montando e desmontando palavras num mero exercício de memorização" (Lagôa, 1991, p. 17). E ainda: "Eles têm uma tendência obsessiva pela silabação. E

1. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800-000 – Assis – SP.

eu fico sem saber como agir quando o professor, ao perceber as dificuldades das crianças com uma determinada palavra, passa a dividi-la em sílabas. Eles dizem que isso ajuda a fixação. E eu tenho dúvida se devo continuar censurando essa atitude" (1991, p. 17-8). E enfim: "Mesmo em São Paulo, onde o empenho da Secretaria é forte em favor do construtivismo, é comum ver o professor usando jornal e literatura infantil no lugar de cartilha, mas de uma forma que não muda em nada o sistema tradicional. Ele parte de um texto, mas pede para o aluno recortar as palavras e depois trabalha as sílabas", lamenta Marília Duran da CENP, Coordenadoria Estadual de Estudos e Normas Pedagógicas (p. 15).

Para melhor dimensionamento do problema posto, é oportuno explicitar os referenciais teóricos da psicogênese da língua escrita, e suas implicações pedagógicas, e da didática do nível pré-silábico, que têm levado ao equívoco da exclusão da didática silábica na alfabetização.

O construtivismo é a denominação geral das aplicações da psicogênese da língua escrita, tese de doutoramento de Emília Ferreiro, orientada por Jean Piaget, na qual ela desenvolve pesquisas psicolinguísticas sobre a aquisição da língua escrita, inicialmente em seus *aspectos psicológicos* quando, partindo do pressuposto de que todo o conhecimento tem uma gênese, coloca as seguintes questões: Quais as formas iniciais do conhecimento da língua? Quais os processos de conceitualização do sujeito (idéias do sujeito + realidade do objeto de conhecimento)? Como a criança chega a ser um leitor no sentido das formas terminais de domínio da base alfabética da língua escrita? Essas indagações vão sendo respondidas em seus experimentos, nos quais a autora descreve a criança, imersa num mundo onde há a presença de sistemas simbolicamente elaborados, como a escrita, procurando compreender a natureza destas marcas especiais. Nessa busca, o aprendiz vai elaborando um sistema de representação através de um processo construtivo. Há uma progressão regular nos problemas que enfrenta e nas soluções que encontra para descobrir a natureza da escrita (ordem de progressão de condutas, determinadas pela forma como o aluno vivencia, no momento, o conhecimento).

A seguir, ela desenvolve os *aspectos lingüísticos* da teoria, quando descreve o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, e neste sentido reinventando a escrita, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético*, *alfabético*. Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: o 1º, da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não-icônica (letras, números, sinais); o 2º, da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase *pré-lingüística* ou *pré-silábica*; o 3º período é o da fonetização da escrita, onde aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo *período silábico* e terminando no *alfabético*.

Esse processo de reinvenção da escrita, conforme Ferreiro (1987), revela que o aluno na fase *pré-lingüística* ou *pré-silábica* ignora que a palavra escrita representa a

palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Precisa então responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de sua representação.

Essa aprendizagem segue um processo que poderíamos descrever com Weisz, (1990, p. 73): “[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (*hipótese pré-silábica*), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir – o que implica uma mudança violenta de critérios – que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Nesse momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Essa hipótese (*hipótese silábica*) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança”. E, a seguir, com Ferreiro (1985a, p. 13-4), quando novas informações “vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som)”

Tal recuperação de conceitos da psicogênese da língua escrita leva-nos a entender que a escrita é uma reconstrução real e inteligente, com um sistema de representação historicamente construído pela humanidade e pela criança que se alfabetiza, embora não reinvente as letras e os números. A criança alfabetiza a si mesmo e inicia essa aprendizagem antes mesmo de entrar na escola, e seus efeitos prolongam-se após a ação pedagógica, período durante o qual, para conhecer a natureza da escrita, deve participar de atividades de produção e interpretação escritas, tendo o professor o papel de mediador entre a criança e a escrita, criando estratégias que propiciem o contato do aprendiz com esse objeto social, para que possa pensar e agir sobre ele. A mediação do alfabetizador não o desobriga de seu papel de informante sobre as convenções do código escrito, podendo aproveitar o subsídio dos alfabetizados, ou mesmo de alunos da classe que estejam em níveis mais avançados de escrita e que possam ser informantes das relações a serem descobertas pelos que se encontrem em fases de escrita mais primitivas.

Essas conclusões têm implicações pedagógicas e, na Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul, receberam o nome de Didática do Nível Pré-Silábico, que teve em Grossi (1985) sua sistematização. E a autora assim a explica: “[A didática do nível pré-silábico] se caracteriza pela criação de um ambiente

rico de materiais e atos de leitura e de escrita ... não há seleção e ordenação de letras ou palavras para vivenciar ... as crianças tomam contato com todas as letras e com qualquer palavra ... alfabetizar-se é muito mais do que manejar a correspondência entre sons e letras escritas" (p. 5), acrescentando que essa correspondência se apresenta ainda no início do processo, de tal forma que o aprendiz não vislumbra que a escrita tem a ver com a pronúncia das partes de cada palavra.

Continua Grossi (1985, p. 15) caracterizando sua didática, e sintetiza o *nível pré-silábico* como "... caminhada em dois grandes trilhos paralelos: um deles é o reconhecimento de que letras desempenham um papel na escrita e outro na compreensão ampla da vinculação do discurso oral com o texto escrito. A didática do nível pré-silábico visa, entre outras coisas, a que a criança distinga imagem de texto, letras de números, e que estabeleça macrovinculações do que se pensa com o que se escreve, superando critérios do pensamento intuitivo". E prossegue "... as categorias lingüísticas (letras, palavra, frase, texto) não são claramente definidas. Seus significados são amalgamados, e por isso é necessário trabalhá-los todos simultaneamente, para que o aluno se familiarize com eles e comece a esboçar a sua distinção". E, afinal, lança sua rejeição à *didática silábica*, principalmente quando ela queima a etapa pré-silábica: "Uma criança, no nível pré-silábico, não pode ser conduzida a análises silábicas porque, sendo incapaz de compreendê-las, perde a lógica do ensino, julgando que na escola não se trata de compreender as lições, mas de adivinhar o que o professor quer ensinar".

Essa exclusão das atividades silábicas é reforçada nos subsídios à alfabetização orientados pela CENP, sob o título: "Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico", em sua análise das práticas tradicionais de alfabetização: "Os procedimentos didáticos tradicionais, apoiados em teorias mecanicistas, têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar/decodificar o oral e o escrito. A codificação e a decodificação de sílabas, palavras e frases aparece dissociada de seu significado e do contexto..." (Duran, 1988, p. 14).

Pelo exposto nos excertos, a didática silábica merece ser criticada apenas quando trabalha isoladamente, ou quando prescinde da etapa anterior, a pré-silábica, e se transforma em atividade mecanicista, ao dissociar-se do significado e do contexto, mesmo porque Emília Ferreiro não prescreveu métodos nem os indicou. Alvarenga et al. (1989, p. 6), pesquisando um modelo fonológico-fonético que admita, em tomo de uma unidade como a sílaba, a organização da sintaxe prosódica, talvez possam explicar a "obsessão" que os alfabetizadores experientes têm ao lançar mão da divisão da palavra em sílabas e compô-las em novas palavras, quando encontram alguma dificuldade de levar o aluno à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada: "Embora escrever e ler sejam comportamentos que ultrapassem de muito a aprendizagem das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, essa aprendizagem é, inegavelmente, o primeiro passo na formação desses comportamentos. Ora, é justamente nesse primeiro passo que tem fracassado a escola brasileira, já que os altos índices de repetência se verificam na série em que se inicia a aprendizagem da língua escrita".

Além das publicações que censuram as práticas silábicas, a análise dos relatórios dos professores do Ciclo Básico da Rede Estadual mostra que algumas Delegacias de Ensino, que desaconselham essas atividades, não têm conseguido convencer os docentes da necessidade de sua exclusão da sala de aula. A interpretação das avaliações revela que essa segmentação silábica tem-se apresentado quase insubstituível para levar o aluno a descobrir que a palavra escrita representa a palavra falada, visto que as sugestões didáticas de Grossi (1985), veiculadas como receitas, não são suficientes para superar esse estágio da construção da escrita. Isso parece decorrer do fato de a sílaba ser a unidade de emissão de voz, diferentemente das letras, pois como ler letras (consoantes) iniciais, mediais ou finais sem a base silábica da fala, como quer a didática pré-silábica? Ora, parece ser pacífico que as letras, realidade de escrita, só podem ser lidas em sílabas, realidade de fala. Hoyos-Andrade (1984, p. 225) esclarece, conceituando as sílabas como "fenômenos fonéticos obrigatórios, dada a linearidade do discurso e as características dos sons da linguagem humana. De fato pronunciamos sílabas e não sons isolados. Estas sílabas são pacotes de 1, 2, 3, 4 e até 5 sons (dependendo da língua) emitidos em um único golpe de voz ... e como pacotes de fonemas, as sílabas compartilham com estes as funções que os caracterizam".

O equívoco que se configura na exclusão da experiência silábica do professor parece ser fruto de práticas autoritárias de algumas orientações pedagógicas, no afã de combater as atividades mecanicistas na sala de aula, à revelia da própria obra de Emília Ferreiro, que não oferece elementos para fundamentar tal exigência, mas sim mostra que a criança pensa, raciocina, inventa, buscando compreender a natureza desse objeto cultural – a escrita – num processo dinâmico em constante construção de sistemas interpretativos. Apesar de sua teoria não veicular aplicações práticas decorrentes de suas descobertas, Ferreiro (1985b, p. 14) não se furta a comentar suas próprias idéias: "Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos".

Esse debate, para que não se limite a ficar no estágio da polêmica, pode concluir com o pressuposto de que a alfabetização deve ser significativa, isto é, contextualizada. Nesse sentido, o passo que caminha da palavra escrita, tributária de um tema gerador globalizante, para a análise das sílabas precisa ser precedido pela leitura do mundo ao redor, como propõe Freire (1989, p. 11): "A leitura do mundo precede a leitura da palavra...", escolhendo o método global silábico, que vê na fase silábica a "... criação ou montagem da expressão oral", tendo aí "o alfabetizando um momento de sua tarefa criadora" (Freire, 1989, p. 19), como explica cabalmente: "[O ato de ler] não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas

(...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto". (1989, p. 11-2). E continua "(...) sempre vi a alfabetização de adultos como (...) um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas, ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (...). Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta e dizer caneta. (...) *A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral.* (...) *Aí tem [o alfabetizando] um momento de sua tarefa criadora*". (1989, p. 19), (Grifo nosso).

Como se vê, a prática da silabação com sua análise e síntese ocupa no método Paulo Freire "um momento de sua tarefa criadora", enquanto, apesar de alguma contradição pontual, Grossi (1985, p. 30), em sua obra pioneira sobre a didática do nível pré-silábico, conclui também: "... o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe correspondam. O grande passo da vinculação 'pronúncia - construção alfabética da sílaba' está dado, ... Este é o marco que advogamos como critério básico da alfabetização. Dizemos que alguém que tenha chegado a esse ponto transpôs o umbral da porta do mundo das coisas escritas".

Afinal, essas constatações levam-nos a suspeitar que esse processo faz parte da própria natureza da alfabetização, como supõe Lemle (1988, p. 16): "Quem já tentou ensinar alguém a ler e a escrever certamente teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz. Há um dado momento em que parece ocorrer um verdadeiro estalo, após o que a pessoa faz rápidos progressos. Que estalo será esse? A suposição mais plausível é que o estalo ocorre quando o aprendiz capta a idéia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada a idéia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de som da fala".

Tal suposição, além de corroborada pelo apego e pela segurança que grande número de professores encontra nas atividades silábicas, é confirmada por Ferreiro (1990, p. 1): "la visión más generalizada ... consiste en considerar la escritura como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas", e reafirmada por ela própria, a inspiradora da didática do nível pré-silábico, quando admite que, enquanto a segmentação silábica está ao alcance de qualquer locutor não-alfabetizado, a segmentação em fones não se desenvolve naturalmente, devendo ser ensinada explicitamente, o que parece transformar em certeza o caráter essencial da didática silábica para quaisquer perspectivas de alfabetização.

MENDONÇA, O. C. de. The exclusion of the syllabic teaching in the alphabetization: a mistaken practice of the psychogenesis of the written language. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 83-90, 1993.

- **ABSTRACT:** *This paper presents the problem of syllabic teaching exclusion in the alphabetization process by a mistaken practice of the psychogenesis of the written language of Emilia Ferreira, and it shows that the analysis of the word into syllables and the synthesis of syllables into new words is a basic criterion to understand that the written word stands for the spoken word, and, that the syllabication, within a given context, is part of its mechanical character in the process and becomes significant.*
- **KEYWORDS:** *Linguistics alphabetization reading; the psychogenesis of writing; pre-syllabic teaching methods; syllabic teaching methods.*

Referências bibliográficas

- ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita. Uma análise lingüística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 16, p. 5-30, 1989.
- DURAN, M. C. G. Proposta preliminar de alfabetização no Ciclo Básico. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo: SE/CENP, 1988. v. 1, p. 11-37.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, p. 7-17, 1985a.
- _____. Educação. *Folha de S. Paulo*, jun. 1985b. p. 14.
- _____. Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9, 1990, Campinas. *Anais...* Campinas: IEL-UNICAMP, 1990. p. 1-15.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987. 103 p.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 284 p.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989. 80 p.
- GROSSI, E. P. *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico*. São Paulo: SE/CENP, 1985. 30 p.
- HOYOS-ANDRADE, R. E. Silaba e função lingüística. *Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL*. Batatais, 1984. v. 9, p. 225-9.
- LAGÔA, A. Dez anos de construtivismo no Brasil. *Nova Escola*, v. 48, p. 10-8, 1991.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988. 72 p.
- MENDONÇA, O. C. O papel da lingüística na alfabetização. *Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL*. Franca, 1991. v. 39, p. 617-24.

REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DA GRAMÁTICA NAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS

Maria Helena de Moura NEVES¹

- RESUMO: O trabalho constitui uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre o tratamento que se tem dado à gramática nas aulas de 1º e 2º graus, trazendo considerações sobre o papel da universidade na qualificação de seus alunos para o bom desempenho dessa tarefa. Com base no princípio de que o ensino da gramática nesse nível não se resolve independentemente da reflexão sobre o funcionamento da linguagem, ensaia-se uma amostra de incursão pelos fatos que pode levar a uma explicitação coerente da gramática da língua.
- UNITERMOS: Ensino de gramática; formação de professores de Língua Portuguesa; gramática do português.

O que se passa nas nossas escolas de 1º e 2º graus, em termos de ensino da gramática, é um contínuo convite à reflexão de todos os que, nas universidades, vêm preparando os professores desses níveis. Sabemos que uma das missões dos Cursos de Letras – a mais específica – é dar a seus alunos a qualificação exigida para atuarem como Professores III. Que é que temos feito nas nossas aulas, então, que tem levado nossos alunos a decidir, assim que assumem suas aulas, que aquilo que estudaram na universidade nada tem a ver com o que devem oferecer a estudo nas escolas de 1º e 2º graus?

De que estou falando? De uma mera simplificação dos conteúdos tratados nas salas de aula da universidade para adaptação a um grau mais elementar? De barateamento de nível para transmissão a um grau inferior? Na verdade, esse seria um mal ainda maior. Já houve um tempo em que deslumbradamente se acreditou que as teorias desenvolvidas na ciência linguística substituiriam a malfadada e malfalada “gramática tradicional”, nas escolas de ensino médio (com esse nome mais antigo, mas sugestivo, passarei a denominar o conjunto que abrange as escolas de 1º grau

1. Pesquisador Aposentado (PQA) do CNPq junto ao Curso de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa) da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800-901 – Araraquara – SP.

de 5ª a 8ª séries, e as de 2º grau). Muitos autores transplantaram para livros didáticos as árvores da gramática gerativo-transformacional, mas elas aí vicejavam (ou mirravam?) cercadas dos mais gloriosos paradigmas que a tradição nos vem legando: o quadro completo da formação do grau dos adjetivos, as listas (quanto mais completas, melhor) de coletivos, de adjetivos pátrios, de formas do feminino ou do plural irregular etc.; em convivência pacífica (até fácil, porque tudo era, na verdade, letra morta) com definições de classes e de funções insustentáveis naquele mesmo ar que o bosque plantado respirava. Era tudo, afinal, apenas uma representação arbórea de componentes imediatos, que parava por ali. Como se bastasse só existir a mágica daqueles diagramas para estar presente a teoria. Que eu saiba, nunca se apontou o caminho que, a partir daí, desembocasse no cumprimento das finalidades daquele ensino específico: *naquele grau, naquele nível, com aqueles objetivos*. Eu também vi (e ouvi), há uns vinte anos, um aluno da última série do Curso de Letras, na sua primeira aula no ensino médio, despejar sobre suas crianças uma aula de Lingüística, que tivera, na véspera, na universidade, sobre as diferenças entre a linguagem humana e a linguagem animal. Todos os pressupostos da ciência lingüística nesse cotejo envolvidos eram atravancados, e o novo professor, além de tudo inseguro com a estréia, apenas lia o “ponto” em que a aula do Professor Borba (seguramente polêmica e com equacionamento da questão) se transformara.

Não é desses decalques que falo, evidentemente, e deles, felizmente, parece que já se desistiu. Mas o que eu vejo, hoje, em geral, é uma situação extrema oposta, em que os egressos (ou alunos) dos Cursos de Letras têm como certo que, ao “pegar” aulas no ensino médio, devem, como se nunca tivessem freqüentado a universidade:

- (i) copiar os planejamentos que as escolas de ensino médio já têm registrados;
- (ii) receber indicações de professores mais experimentados sobre o livro didático a ser adotado e fielmente seguido (e evidentemente – e imediatamente – obter um exemplar do “Livro do Professor” para garantia contra vexames).

Se forem bem-esforçados e bem-intencionados, devem, ainda:

(iii) conversar com esses professores mais antigos sobre “como” dar as aulas, de preferência, ainda, garantindo que esses colegas venham a dar ajuda nas dúvidas que surjam;

(iv) comprar (porque, geralmente, nunca se comprou) ou, melhor ainda, tomar emprestado (porque se ganha muito pouco) um manual de gramática tradicional para eventuais consultas, ou, mesmo, para um bom estudo de cada “ponto” da gramática; porque a compartimentação das aulas, garantindo um bom lugar para o ensino da gramática, sempre existe. Em pesquisa que realizei com 170 professores do ensino médio (Neves, 1990), verifiquei que 100% deles “ensinam” gramática. Ora, para a avaliação desse “ensino”, há três questões decisivas:

- (i) de que gramática se trata;
- (ii) a que se destina o ensino;
- (iii) como se desenvolve a atividade.

A pesquisa cobriu principalmente essas três questões e concluiu pela afirmação dos seguintes pontos (p. 45-8):

1. Os professores, em geral, acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor.
2. Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional.
3. Os professores têm procurado dar aulas de gramática não-normativa.
4. Os professores verificam que essa gramática "não está servindo para nada".
5. Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Quero refletir, aqui, especialmente sobre o quarto ponto indicado (afinal, ligado aos três primeiros). O que ocorreu, como observo na obra, foi que os professores "substituíram o ensino da gramática normativa pelo da gramática descritiva, mas conservam a idéia de que a gramática poderia (ou deveria) servir para subsidiar um melhor desempenho lingüístico dos alunos" (p. 47).

Há duas questões básicas aí envolvidas:

- (i) o que significa "melhor desempenho lingüístico";
- (ii) como o estudo da gramática pode cumprir (ou ajudar a cumprir) essa finalidade.

Os professores do ensino médio (com os quais continuo mantendo contato, principalmente em cursos e palestras) em geral respondem sem hesitação à questão sobre a finalidade do ensino da gramática, com a indicação de busca de um melhor desempenho: o ensino da gramática tem por finalidade levar o aluno a falar e a escrever melhor. Sem dúvida se pensa em uma gramática da atuação. Mas, que significa, realmente, falar e escrever melhor? Há dois caminhos (complementares) para a resposta, relacionados, respectivamente, com:

- (i) a adequação aos propósitos comunicativos: eficiência no nível macrotextual;
- (ii) a adequação a padrões socioculturais determinados: atingimento de níveis de desempenho lingüístico valorizados na sociedade.

Parece que ambos interessam como resultado final do ensino de Língua Portuguesa no grau médio. Ao segundo propósito servia, até certo ponto, a chamada "gramática tradicional", com seus paradigmas morfológicos e com suas regras de sintaxe de concordância, de regência e de colocação. Ao primeiro não se chega, realmente, sem o desenvolvimento de atividades de reflexão sobre a língua e seu funcionamento.

Não se trata de dar receitas, que não as há, no caso. Mas existe um começo de caminho que, se simplesmente avaliado, vai dar mais insegurança que garantias, mas que tem base na única escolha possível, em se tratando de produção do conhecimento: a opção pelo questionamento, pela discussão, pela recusa de receitas prontas e consideradas definitivas.

Restrinjo-me a reflexões sobre o tratamento que as escolas de ensino médio dão à gramática, o que não significa que esse estudo esteja sendo privilegiado. Pelo contrário, ele não se desvincula do próprio trabalho com a língua em função. Com efeito, as reflexões que aqui se fazem partem de pressupostos como:

(i) a divisão das aulas de Língua Portuguesa em compartimentos como *redação*, *leitura*, *gramática*, como se esses fossem mundos à parte, não se sustenta: de um lado, a gramática da língua está implicada na redação e na leitura; de outro lado, leitura e redação são apenas duas direções de um mesmo fato, exatamente a atuação lingüística, a qual se rege pela gramática;

(ii) a atividade metalingüística é indispensável à construção do saber sobre a língua (pelo menos tão legítimo quanto todos os outros saberes sobre os demais objetos que a escola oferece), mas ela não representa um caminho autônomo para o fim último pretendido pela escola no nível médio (com alunos de dez a dezoito anos).

Resumindo, parte-se do princípio de que a *gramática* de que trata o ensino médio seguramente não se resolve independentemente da reflexão sobre o funcionamento da língua, sobre a atuação lingüística, vista em qualquer de suas pontas.

Vou partir de um fato concreto ocorrido nas minhas relações com professores do ensino médio. Em uma palestra sobre os estudos gramaticais na escola, comentava eu uma ocorrência citada no trabalho "Considerações sobre a posição dos advérbios", de cuja elaboração participei (Ilari et al., 1990, p. 63-141). Trata-se da frase:

"não foi uma escolha assim... sem base (NURC, D2 SP 360)".

O assunto era o comportamento do elemento *assim*, e uma professora me fez a seguinte pergunta: "Mas isso não é de língua falada?" Que reflete essa pergunta (que, na verdade, em última análise, indica que seu autor considera que, por ser "de língua falada", o fato em questão não merece exame)? Em primeiro lugar, revela a prisão a fórmulas que responderiam pelo que é de língua escrita e o que é de língua falada; em outras palavras, revela o reconhecimento tácito de que a gramática se resolve no seguimento de padrões estabelecidos. Essa consideração bloqueia a incursão pelos fatos que vão levar, exatamente, à gramática da língua. Se não, vejamos. Em primeiro lugar, considere-se esse elemento *assim*, de natureza fórica, em sua função textual de instrutor para busca de informação; no caso específico do exemplo dado, uma busca na porção seguinte do texto. Esse papel não é exclusivo da língua falada, mas serve muito mais diretamente às suas características, ligadas não apenas à necessidade de tempo para decidir a seqüência do enunciado (já que o planejamento na língua falada é praticamente simultâneo ao desempenho), como também à necessidade de manutenção contínua da ligação com o interlocutor (já que a eficiência da língua falada se baseia nessa ligação). São, na verdade, determinações da função interpessoal da linguagem, função intimamente ligada à modalidade de língua. São determinações apenas de escolha de realização, que não tocam o fato gramatical em si, não distinguindo diferentes explicações gramaticais para uma ou para outra modalidade de língua.

Essa ocorrência do NURC anteriormente citada ilustra, ainda, outras questões ligadas à explicitação da gramática da língua. O sintagma “escolha assim sem base” apresenta um elemento tradicionalmente catalogado na classe dos advérbios funcionando como periférico de um nome, não de um verbo, ou de um adjetivo, ou de outro advérbio, conforme preconiza a definição tradicional da classe. Ao apontar para a frente, no desempenho de seu papel fórico, o elemento *assim* vem a seguir explicitado pelo sintagma *sem base*, que, na verdade, constitui um adjunto adnominal (nos termos da NGB) do substantivo *escolha*. Ora, um avanço no exame dos nomes vistos na ativação da função ideacional nos mostra facilmente dois fatos básicos que respondem pela ocorrência: em primeiro lugar, *escolha* nada mais representa do que o elemento nominal correspondente (e complementar, no sistema) ao verbo *escolher* – nele estão presentes as mesmas unidades semânticas presentes no verbo, e, no nível lógico-semântico, a mesma estrutura predicativa; ora, do ponto de vista lógico-semântico, assim como se pode “escolher sem base” (*sem base*, aí, pela NGB, “adjunto adverbial de modo”), pode haver uma “escolha sem base” (*sem base*, aí, pela NGB, “adjunto adnominal”). Em segundo lugar, o que se verifica, na ocorrência do NURC, é que, dado o papel catafórico do elemento *assim*, ele se apresenta como comutável, no mesmo ponto do enunciado, com o sintagma *sem base*, ambos, desse modo, da mesma função, embora *assim* seja sempre catalogado, nos manuais, como “advérbio de modo” (função sintática: adjunto adverbial de modo), enquanto ao sintagma *sem base*, nessa posição, se atribui a função da classe adjetiva (adjunto adnominal).

Essa consideração da estrutura predicativa de elementos nominais, como o substantivo *escolha* acima examinado, permite que se equacione o funcionamento de outros itens, como os tradicionalmente chamados *pronomes adjetivos possessivos*. Veja-se, em primeiro lugar, que uma ocorrência como:

“detectar novos focos da doença e evitar sua propagação (JC)”,

em que o elemento fórico *sua* deve ter a mesma análise que teria o sintagma *da doença* recuperado na porção anterior do texto (anáfora):

“*sua* propagação = propagação *da doença*”

O sintagma nominal *a doença* é, pois, aí, argumento de *propagação* (como *a doença* seria argumento de *propagar*, em “propagar a doença”), relação que a preposição *de* (sem nenhuma indicação de posse) marca. Toda a ampla gama de empregos desses elementos periféricos nominais tradicionalmente denominados *possessivos* requer exame que não atomize a análise e mantenha em vista o sistema. Seja um caso como:

“ali, à *minha* esquerda, fica o guarda-roupa (FP)”,

em que a relação expressa é de localização espacial relativa; ou um caso como:

“Tirei-o de uma de *minhas* crônicas para o Jornal do Brasil (CAR)”,

em que a relação é de execução; ou um caso como:

"*meu* louvor a cada um dos compatriotas (COL)",

em que *meu* recupera o Agente; ou um caso como:

"*Minha* eleição retrata e confirma as liberdades cívicas (COL)",

em que *minha* se refere ao Objetivo afetado; ou, ainda (como último exemplo entre muitos que se poderia aqui trazer), seja um caso como:

"e o *meu* medo diante delas (BE)",

em que *meu* se refere ao Experimentador.

Em qualquer desses casos, dizer, simplesmente, que o elemento à esquerda do nome é um "pronomo adjetivo possessivo" nada diz nem sugere sobre o funcionamento desse elemento, além de marcar sua posição de periférico nominal. Representa, na verdade, um procedimento muito comum nas atividades de ensino de Língua Portuguesa que tem sido responsável pela pouca eficiência desse ensino: a simples rotulação de entidades (classes e funções superficiais). À pouca eficiência se liga o descrédito tanto dos que "ensinam" como dos que "aprendem"; realmente, como apontei acima, muitos dos professores entrevistados disseram que tanto eles como os alunos consideram que o ensino da gramática "não serve para nada". Para esse descrédito colabora, e muito, o fato de que, se o que se faz nas escolas é simplesmente rotular entidades, essa atividade praticamente se esgota em muito pouco tempo (já na 5ª ou 6ª série), restando para todas as séries seguintes uma repetição longa e enfadonha, e sem nenhuma aplicação, dos mesmos exercícios de atribuição de rótulos a entidades.

Outra questão que a ocorrência do NURC "escolha assim sem base" desperta para discussão é a necessidade da consideração dos diferentes níveis de análise implicados no exame dos diferentes itens em função. Ocorre, aí, um elemento periférico ("modificador") que incide sobre um núcleo. Volte-se, pois, à conceituação corrente de "advérbio". Ao afirmar-se que ele modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio, dele se tem dito, então, que seu âmbito de incidência é, afinal, sempre um *constituente* da oração. Também isso não é verdadeiro. Elementos com evidência morfológica que pertençam à classe dos advérbios (sufixo-*mente*) podem incidir sobre uma frase toda (ficando à margem dela), como os que aparecem nestas ocorrências do NURC:

"Felizmente, as crianças ainda não começaram aquela fase difícil (D2-SP-360)".

"Realmente deve ser uma delícia ter uma família bem grande (D2-SP-360)".

Ao lado da questão dos níveis, outra discriminação fundamental no equacionamento da gramática da língua em uso é a que se refere às diferentes esferas semânticas implicadas. Os comentários feitos acima sobre ocorrências de possessivos apresentaram alguns casos de nomes valenciais, ou argumentais (*louvor*, *eleição*), que ativam, no interior do sintagma nominal, o sistema de transitividade: *louvor* constrói-se com um Agente, aí representado pelo fórico possessivo; *eleição* constrói-se com um

Objetivo afetado, também representado por um possessivo. São *nomes* que indicam ação e processo, respectivamente, noções que uma análise desavisada vincula simplistamente aos *verbos*. Ocorre que ações, processos, estados são noções ligadas a unidades semânticas (semântica lexical) que podem estar presentes não apenas em verbos, como também em nomes; em decorrência disso, não apenas verbos, mas também nomes podem selecionar argumentos (semântica de relações) e compor estruturas predicativas que configurem “estados de coisas” (Dik, 1989). Ocorre que os verbos atuam na esfera das “relações e processos” e os nomes atuam na esfera semântica dos “participantes” (Halliday, 1985), e aí reside a diferença que tem de ser dada ao tratamento dos dois casos.

São considerações que permitem questionar definições que vêm sendo repetidas em livros didáticos e em salas de aula, mas que são abandonadas apenas referidas, porque com elas é impossível operar. Permitem, ainda, entender a fragilidade de operações automáticas de classificação de funções, como, por exemplo, o treinamento que se faz nas escolas para que os alunos cheguem a distinguir um “complemento nominal” simplesmente por meio de uma pergunta *de quê?* após um substantivo.

Na verdade, o que procurei discutir nestas reflexões sobre o tratamento dado ao estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus resume-se, afinal, nestes pontos:

O professor de ensino médio tem necessidade de conhecimentos de Lingüística para bem equacionar o tratamento que dará ao ensino da gramática; esse conhecimento abrange a compreensão de que não se transferirão, meramente, aos alunos lições de Lingüística aprendidas nas universidades.

Nenhum tratamento dado à gramática pode perder de vista o sistema. Não se trata, porém, de se oferecer aos alunos o sistema, arrumado em esquemas e paradigmas; um contacto desse tipo alcança, no máximo, que os alunos atuem como repetidores. Só pela reflexão sobre a língua se chega clarivamente ao sistema que a regula.

A reflexão sobre a língua, no nível médio, só pode partir do uso diretamente observável, da observação da língua em função, com compreensão de que existe um amálgama de componentes, desde o pragmático até o fonológico. Afinal, se, como dizem os professores, a finalidade do ensino é o bom uso da língua, parece evidente que se deva refletir sobre a língua em uso. E, como observei em outro trabalho (Neves, 1992), embora as palavras sejam unidades intuitivamente evidentes a qualquer observador da língua, seu valor só se determina com a configuração do fazer do texto.

NEVES, M. H. de M. Reflections on the study of grammar in the primary and secondary schools. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 91-98, 1993.

- **ABSTRACT:** *The paper is a reflection on the teaching of the Portuguese Language, more specifically of the treatment which has been given in the classes of the primary and secondary schools, bringing considerations about the role of the university in the qualification of its students for the good performance of such a task. Having as a basis the principle that the teaching of grammar at this level is not solved independently from the reflection of the function of the language, it tries to give a sample of an incursion into the facts that can lead into a coherent explicitation of the grammar of the language.*
- **KEYWORDS:** *Teaching of grammar; qualification of the teachers of the Portuguese Language; Portuguese grammar.*

Referências bibliográficas

- DIK, S. *The theory of functional grammar*. New York: North Holland, 1989.
- ILARI, R. et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. T. *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP, 1990. v. 1
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. O ensino da gramática. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, v. 4, p. 43-52, 1992.

Exemplário

- BE: *O beijo não vem da boca*. Ignácio de Loyola Brandão. Rio de Janeiro, Global Editora, 1985.
- CAR: *Discurso na Academia*. José Cândido de Carvalho. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974.
- COL: Discurso de posse do presidente Collor. Publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 16.3.1990.
- FP: *O fiel e a pedra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1961.
- JC: *Jornal do Comércio*. Manaus, março de 1981 e julho de 1990.
- NURC, D2-SP-360: In: CASTILHO, A. T. , PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. 2 – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

TEMA LIVRE

ASPECTOS FUNCIONAIS E ESTRUTURAIS DA CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS FALADO

Roberto Gomes CAMACHO¹

- **RESUMO:** Este trabalho examina alguns fatores lingüísticos da concordância verbal numa amostra da variedade culta falada da cidade de São Paulo. Os resultados mostram que a concordância verbal, uma regra variável, mesmo na variedade padrão, é governada por condições de natureza funcional e estrutural. De um ponto de vista funcional, observa-se supressão de pluralidade em verbos existenciais, de natureza apresentacional. De um ponto de vista estrutural, nem sempre o elemento nuclear do SN exerce o controle da concordância, mas o termo mais adjacente ao verbo. Essas observações conduzem a considerações mais gerais, de caráter teórico, a respeito da análise lingüística de fenômenos variáveis.
- **UNITERMOS:** Pluralidade; concordância verbal; verbo existencial; verbo apresentacional; topicalidade; funcionalismo; sociolingüística.

1. Preliminares

A pluralidade é, ao lado do gênero, uma das noções mais concretas veiculadas por categorias mórficas de flexão. Tanto é verdade que o estruturalismo descritivista, em seu afã taxonômico já bem conhecido, esmerou-se no desenvolvimento de tipologia morfológica em que diferencia categorias meramente classificatórias que nada veiculam, como vogais temáticas, de categorias flexionais, como número, que quantificam os referentes envolvidos no processo de comunicação. No Brasil, a questão da pluralidade tem recebido a atenção de vários pesquisadores seja no âmbito da concordância verbal, seja no da concordância nominal. Entre alguns dos trabalhos mais conhecidos, enfocando a concordância verbal, destacam-se, em ordem cronológica, Lemle & Naro (1977, apud Lemle, 1978), Decat (1983) e Rodrigues (1989, 1989a); enfocando a concordância nominal, destacam-se Braga (1977) e Scherre (1986).

As línguas podem empregar diferentes estratégias para indicar a pluralidade. Línguas como o inglês e o francês conservam a flexão de plural no SN, enquanto o

1. Bolsista do CNPq (Processo 301185/92-1) – Departamento de Teoria Lingüística e Literária – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15054-000 – São José do Rio Preto – SP.

verbo veicula muito menos informação. Essa característica está vinculada a outro princípio estrutural que não permite categorias vazias em posição de sujeito, com a liberdade que línguas como espanhol e português permitem. Línguas como o inglês e o francês pertencem ao parâmetro das línguas não *pro-drop*, ao contrário do português, do espanhol e do italiano, que pertencem ao parâmetro *pro-drop*. A característica mais marcante dessa distinção tipológica consiste no fato de que nas línguas do parâmetro *pro-drop* o pronome sujeito e a concordância verbal são redundantes, de modo que elas podem prescindir comumente do SN na função de sujeito. A Teoria da Regência e da Vinculação desenvolveu uma propriedade que explica por que nas línguas do parâmetro *pro-drop* o sujeito pode ser nulo. Essa propriedade é a própria flexão verbal, desdobrada em tempo e concordância (marcas de gênero, número e pessoa), que funciona como um regente apropriado para a posição de sujeito (cf. Lobato, 1986). Isso parece explicar por que o inglês e o francês conservam a flexão de plural no SN.

O que pensar de línguas, como o português, que não necessitam da presença manifesta de um SN sujeito que, nesse caso, veicularia a marca de pluralidade, necessária para o processo de comunicação? O que pensar, sobretudo, se uma marca manifesta no verbo, a flexão relativa a 3ª pessoa, como em *levaram* e *devem*, por exemplo, inclui-se numa regra fonológica de simplificação e desnasalização de ditongo, na variedade não-padrão? O que dizer, ainda, do parâmetro *pro-drop*, se a ausência de marcação na forma verbal implicar a obrigatoriedade do SN sujeito? A supressão de marcas flexionais no verbo pode comprometer a informação de pluralidade na sentença.

Na variedade não-padrão, há evidência de relação entre estratégias de pronominalização e concordância verbal, na direção de processo funcional de natureza compensatória. O esvaziamento da concordância verbal implica uma tendência ao preenchimento da posição de sujeito, na modalidade falada não-culta (Rodrigues, 1989a). Já no espanhol porto-riquenho a perda da informação de pluralidade no SN é muito mais radical que no português, uma vez que mesmo o determinante é freqüentemente afetado pela regra de supressão de [s]. Há, nesse caso, uma tendência para a marcação do plural no SV, já que os fatores funcionais não mostram efeito maior na supressão de [s] do SN do que outros fatores abordados. Já no verbo ocorre efeito oposto: os fatores funcionais inibem ao máximo o apagamento da marca de plural (cf. Poplack, 1980).

Explicações funcionalistas para alguns dados, sobejamente conhecidos, sugerem a importância da preservação da marca de pluralidade. Na evolução do francês, uma mudança sonora descendo do Norte eliminou as oclusivas surdas e [s]. Quando o [s] final se perdeu, perdeu-se também o meio normal de distinguir o singular do plural nos constituintes do sintagma nominal, de modo que o artigo singular *la* não mais poderia opor-se ao plural *las*, exceto nos casos em que fosse seguido por uma vogal. Entretanto, outras mudanças radicais na forma de plural preservaram a distinção. Conforme mostra o *Atlas Linguistique de France*, uma área da Região

Sul-Central da França, próxima ao limite sulista da perda de [s] final, outra mudança ocorreu: o *a* átono foi mudando para *o*. Embora essa mudança envolvesse tanto as formas de singular quanto as de plural, numa sub-região considerável em direção ao Norte, em que [s] se perdeu, essa mudança vocálica se diferenciou, de modo que *a* tornou-se *o* somente na forma de singular (Labov, 1972).

Esse argumento pretende demonstrar que as funções gramaticais podem provocar diretamente uma mudança sonora para necessidades comunicativas. Tanto é que a diferenciação compensatória da mudança na qualidade vocálica ocorreu unicamente onde a perda de [s] tornou-se uma regra categórica e uniforme. Além de demonstrar a importância da marcação de pluralidade e o esforço por sua preservação, esse fato implica que, sendo regular, uma regra variável proporciona informação suficiente para preservar as distinções básicas e as formas subjacentes, o que parece ser o caso da marcação de pluralidade em português.

Há, entretanto, fortes razões para recusar explicações funcionalistas, em favor de processos estritamente lingüísticos de natureza mecânica, similar ao que Poplack descobriu no SN do espanhol porto-riquenho, mediante o princípio de que uma marca leva a outra. Similarmente, Guy (1981, apud Scherre, 1986) observa que um SN sujeito seguido por um verbo no plural apresenta maior probabilidade de aplicação da regra de concordância nominal. Desse modo, também no português, um procedimento mecânico sobrepuja os procedimentos funcionais que requerem marca de pluralidade, quando o processo de comunicação assim o exigir.

Investigando o espanhol cubano, em termos das condições funcionais da supressão do marcador de plural, Terrel (1975, apud Poplack, 1980) afirma que os falantes do espanhol evitam suprimir todos os traços de indicação morfológica de número, sendo persistentemente preservada a primeira forma da estrutura sentencial. Outros trabalhos confirmam que o determinante, geralmente ocupando a primeira posição no sintagma nominal, é a categoria em que mais se observa a retenção de [s] (cf. Ma & Herasimchuk, Guy & Braga, apud Poplack, 1980; Scherre, 1986). Já os resultados de Poplack para o porto-riquenho mostram um efeito oposto, de redundância local, que se traduz numa tendência para a concordância no nível da seqüência: a ausência de um marcador no segmento precedente à ocorrência favorece a supressão nesse elemento, enquanto a presença de uma marca imediatamente precedente favorece a retenção de uma marca na ocorrência. Isso significa que, se a cadeia manifestar a supressão de marcas nos dois primeiros constituintes, é alta a contribuição do fator *posição* para a probabilidade de supressão no terceiro elemento. Se a seqüência for realizada com marcas na primeira e na segunda posições, é bem baixo o efeito da supressão no constituinte da terceira posição. O resultado é, enfim, exatamente oposto ao que se descobriu em outros estudos, chocando-se frontalmente com qualquer afirmação de natureza funcionalista. É importante verificar, então, se, na interação dos processos nominal e verbal de marcação de pluralidade, causas estritamente estruturais afetam a retenção ou preservação da marca de plural na 3ª pessoa do verbo.

A concordância verbal no português brasileiro inclui-se no conjunto dos fenômenos gramaticais sujeitos à variação. Ainda que pese significativamente a influência da tradição normativa na escola, é possível afirmar que, nem mesmo no âmbito da variedade culta, esse processo sintático pode ser considerado regra categórica, que se aplique invariavelmente, independentemente de outras restrições de natureza sintático-semântica ou discursiva. Que sofre injunções de ordem externa, derivadas da diversidade sociocultural, é uma realidade óbvia e indiscutível. Não é, porém, esse aspecto do fenômeno que interessa aqui, e sim verificar, em primeiro lugar, se a ela se aplicam condições funcionais, tais como a da universalidade da topicalidade, como controlador em geral de concordância gramatical, mais especificamente neste caso da concordância verbal e, em segundo lugar, se causas funcionais interagem com exclusividade na aplicação da regra.

Os casos de concordância acham-se circunscritos, neste trabalho, unicamente à terceira pessoa verbal e à modalidade culta, por uma razão de caráter teórico e outra de natureza prática, vinculada ao tipo de dados em exame.

Examinemos, inicialmente, a segunda razão. Pelo exposto parece ser suficientemente óbvio que as variedades populares inibem com muita frequência a aplicação de concordância verbal e que, ao mesmo tempo, não parece ser uma regra categórica, obrigatória nas variedades cultas. É natural que o exame do fenômeno pareça ter tanta relevância nesse âmbito quanto no das variedades não-padrão, que, conforme Rodrigues (1989), é governado, em maior escala, por fatores de natureza extralingüística.

A razão teórica tem seu fundamento na hierarquia universal da topicalidade, fornecida por Givón (1976), que se refere à probabilidade de vários sintagmas nominais argumentos constituírem o tópico da sentença. Tal probabilidade está representada por relações hierárquicas binárias nos seguintes moldes:

- (1) a. humano > não-humano
- b. definido > indefinido
- c. participante mais envolvido > participante menos envolvido
- d. 1ª pessoa > 2ª pessoa > 3ª pessoa

Em (1), *a* reflete a tendência do ser humano de falar mais sobre seres humanos, em função da natureza ego/antropocêntrica do discurso; *b* traduz-se como um reflexo de a informação velha constituir o tópico e a informação nova, o comentário; *c* prediz uma hierarquia de caso do tipo agente > dativo > acusativo, que se origina de uma interdependência altamente universal da função tópico do discurso e da função semântica agente em uma função sujeito; essa hierarquia se sustenta, ainda, na composição predominantemente humana de agentes e dativos no discurso, correlacionada, por sua vez, com a alta frequência de definidade de argumentos agente e dativo, normalmente humanos, e na correlação mais vs menos envolvimento na ação no emparelhamento dativo vs. acusativo; *d*, finalmente, expressa o caráter egocêntrico do discurso, segundo o qual o falante tende a ser o ponto universal de referência e o argumento mais altamente pressuposto.

Conforme se observa, a categoria mais forte na hierarquia universal de topicalidade de Givón é justamente a 1ª pessoa. É certo que há estreita relação implicacional entre todas, dado que o caráter egocêntrico do discurso implica agentividade, definidade e humanidade. Ora, sendo o próprio falante o ponto universal de referência, é óbvio que a maior variação em termos das categorias, e daí o maior foco de interesse, reside justamente na 3ª pessoa.

Há, na literatura, evidência empírica que comprova haver diferença no grau de estigmatização entre concordância de 1ª e 3ª pessoas. Rodrigues entende que a variante não-padrão da regra de concordância verbal, seja ela referente a 1ª ou a 3ª pessoa, é uma característica da variedade popular da cidade de São Paulo. A ausência de concordância na 3ª pessoa, entretanto, tem frequência mais elevada que a de 1ª pessoa, diferença essa justificada por fatores extralingüísticos: "O erro de concordância na 1ª pessoa do plural é mais saliente, sob o ponto de vista social, nos grandes centros urbanos; ele é estigmatizado e identifica o falante do interior, da zona rural das diferentes regiões brasileiras" (Rodrigues, 1989, p. 586).

Há, todavia, sérias razões para crer que a causa motivadora da estigmatização mais elevada da concordância de 1ª pessoa tenha a ver também com a hierarquia universal da topicalidade de Givón. Com efeito, na variedade popular, que simplifica radicalmente o sistema de conjugação verbal, é a 1ª pessoa a mais preservada. De certa forma a variedade popular opõe a 1ª a todas as demais pessoas, de modo tal que uma sentença como (2) é de ocorrência altamente improvável, a não ser em dialetos de comunidades estrangeiras, especialmente de imigrantes italianos.

(2) Eu compra arroz.

Na maior parte das variedades do português, razões de ordem diacrônica aproximaram a 2ª da 3ª pessoa, impondo àquela as mesmas condições estruturais. Parece que a 3ª pessoa é a forma não-marcada, como se pode observar nos casos em que ou a impessoalidade ou a indeterminação do agente deslocam o foco, desviando-o para a não-pessoa:

(3) Há muitos carros no pátio das fábricas.

(4) Apertaram o cerco.

Esses fatos parecem mostrar evidência de que a concordância verbal é governada mais pela categoria da personalidade do que pela de número do sintagma nominal que constitui o tópico sentencial.

Com base nas considerações acima, examina-se neste trabalho um universo quantitativamente considerável referente à variedade culta do português falado na cidade de São Paulo. O material coletado constitui uma amostragem de um registro formal tenso e de um registro coloquial distenso, relativos, respectivamente, a dois levantamentos constantes do Projeto NURC: *elocuições formais*, correspondente à transcrição de 60 horas de gravação (cf. Castilho & Preti, 1986) e *diálogo entre dois*

informantes, constituído, por sua vez, de 140 horas de gravações (cf. Castilho & Preti, 1987). Os critérios de seleção dos informantes do Projeto NURC tinham como pré-requisito que eles possuísem formação universitária, fossem nascidos na cidade de São Paulo, fossem filhos de falantes nativos do português e estivessem numa faixa etária entre 25 e 56 anos.

Desse inventário selecionou-se um *corpus* correspondente a 25% do material transcrito no volume II, referente ao *diálogo entre dois informantes* (DID) e a 50% do volume I, referente às *elocuições formais* (EF), empregando-se, nesse caso, uma técnica de escolha aleatória através da qual fosse possível representar no *corpus* todo o material transcrito. O *corpus* total inclui 252 casos possíveis de concordância verbal de 3ª pessoa referentes às *elocuições formais* e 229 casos possíveis referentes ao *diálogo entre dois informantes*. É necessário esclarecer que não se leva em consideração na análise variáveis sociais, incluindo aí diferenças de registro, pressupostas naturalmente na distinção DID/EF do Projeto NURC, nem tampouco se dá relevância metodológica ao caráter quantitativo do levantamento, preferindo-se selecionar qualitativamente os dados mais pertinentes.

Nas seções seguintes, procura-se dar uma interpretação funcional para alguns dados selecionados de concordância verbal e, em contraposição, mostra-se, consecutivamente, a influência de condições mecânicas, de caráter estrutural; para finalizar, tecem-se algumas considerações mais gerais, de caráter teórico, a respeito da análise lingüística de fenômenos variáveis.

2. Uma explicação funcional

Usando argumentos muito convincentes, Givón (1976) empenha-se em derrubar dois mitos da teoria lingüística tradicional, um dos quais se refere ao fato de que a concordância gramatical, tradicionalmente identificada com a relação verbo/sujeito, é na realidade o resultado de uma estrutura subjacente em que o tópico, e não o sujeito gramatical, é o elemento controlador desse tipo de processo gramatical. O outro mito, que não nos interessa diretamente, diz respeito à pressuposição tácita de que concordância e pronominalização sejam processos distintos e desvinculados um do outro.

Tais processos constituem um único e mesmo fenômeno de modo tal que não é possível traçar entre eles um limite rigoroso, nem de uma perspectiva sincrônica nem de uma perspectiva diacrônica. E, com efeito, Givón demonstra, primeiramente em termos diacrônicos, que a concordância gramatical é o resultado de construções de mudança de tópico em que o sintagma nominal topicalizado é correferencial a um dos argumentos do verbo. A relação estreita entre esse processo e o da pronominalização se baseia no fato de que o substantivo correferencial é substituído por um

pronome anafórico, e é justamente esse pronome que deve ser tratado como concordância de tópico.

Em termos sincrônicos, os antigos pronomes devem, segundo Givón (1976), ser reanalisados como morfemas de concordância, continuando a exercer muito comumente sua função anafórica. Sendo assim, línguas com um paradigma viável de concordância verbo/sujeito podem suprimir anaforicamente o sintagma nominal sujeito, sem necessariamente substituí-lo por um pronome independente.

Embora os argumentos de Givón considerem processos de concordância gramatical em que a pronominalização anafórica em construções de mudança de tópico tenha deixado vestígios sincrônicos sob a forma de morfemas prefixais e sufixais de concordância com o tópico, é possível encontrar no português brasileiro indícios semelhantes desse processo cruzado em construções como:

- (5) Agora o ladrão ele desapareceu correndo.

Não parece haver, entretanto, qualquer indicação segura de que o português possa estar desenvolvendo o fenômeno de concordância gramatical nos termos acima desenvolvidos. É pertinente, nesse caso, a idéia de que o tópico, e não o sujeito gramatical, é o principal elemento no controle da concordância gramatical, não como uma relação entre processos de mudança de tópico e pronominalização anafórica, mas em relação a um tipo específico de concordância gramatical – a que se dá entre o verbo e seu sujeito.

Examinando agora os dados coletados, é óbvio afirmar que os resultados gerais apresentam alta incidência de casos de aplicação da regra de concordância verbal, com diferença correspondente à diferença mínima de registro observada. De fato, em 95,2% dos casos possíveis no registro coloquial tenso, houve aplicação positiva de concordância verbal, contra insignificantes 3,1% de ausência do processo. No registro coloquial distenso, 86,0% dos casos possíveis sofreram a ação da regra de concordância, em contraste com 11,7% de casos negativos. Há algumas incidências marginais de uma aplicação excessiva da regra, hipercorreção motivada, talvez, por pressão normativa, correspondentes a índices de 1,5% e 2,1%, respectivamente. Interessa mais aqui, entretanto, discutir qualitativamente, mais do que quantitativamente, os casos de não-observância desse processo gramatical, relativos, em sua maioria, a ocorrências de estrutura sentencial com verbos existenciais. Observem-se os exemplos abaixo:

- (6) era os cavadores esse nome (EF-SP-153, p. 95)
(7) bateu seis horas (DID-SP-343, p. 44)
(8) vai milhões (de lemingues) para o mar (DID-SP- 343, p. 52)
(9) o fato de em um segundo morrer duas mil pe/ahn duzentas mil pessoas apavora (DID-SP-343, p. 56)
(10) então sai as brigas em família (DID-SP-343, p. 48)
(11) diz que falta elementos técnicos na empresa que eu trabalho que é de eletricidade (DID-SP-62, p. 84)

- (12) era assim profundo conhecedor de de do quem era os ministros e de atos de governo (DID-SP-255, p. 116)
- (13) a não ser quando era as estudantes que iam para a escola (DID-SP-396, p. 184)
- (14) como vai os B. como vai? (DID-SP-396, p. 196)
- (15) nesse tempo existia...também já existia suas modistas grandes aqui como... (DID-SP-396, p. 200)
- (16) era só...só :: operários que usavam (lá) para o trabalho (DID-SP-396, p. 220)

As estruturas sentenciais acima incluem tanto verbos de natureza existencial e/ou apresentacional, como os tradicionais, *ser* e *existir*, e intransitivos, como *faltar*, *morrer*, quanto outros tipos, como *ir* locativo ou de processo, que, por permitirem posposição de sujeito, podem ser incluídos no mesmo paradigma gramatical.

A construção existencial constitui o principal mecanismo de que dispõem as línguas para a introdução de elementos novos no discurso, razão por que é comumente denominado também apresentacional. Há muitas línguas em que é condição fundamental empregar construções existenciais na apresentação de substantivos indefinidos não-genéricos. É reduzido o número de verbos que podem ser usados nessas construções: são, em sua maioria, verbos apresentacionais, do tipo existencial, como *ser* e *existir*; intransitivos, como *viver*, *vir*, *ficar*; e outros de ação e locativos, com um emprego mais restrito, desde que exerçam a função pragmática de introduzir o elemento novo na cena física ou, metaforicamente, no cenário da ação relatada (cf. Givón, 1976).

De um ponto de vista formal, o novo é introduzido na função de sujeito do verbo apresentacional. De um ponto de vista funcional, as construções existenciais recebem duas diferentes marcas, se comparadas à sentença declarativa, em que o sujeito constitui a informação pressuposta, exercendo papel de tópico. Uma marca consiste, então, no deslocamento do verbo para a posição inicial da sentença, em termos gerativo-transformacionalistas; em termos funcionalistas, no emprego de uma sintaxe do tipo *verbo-em-primeiro*. Pode-se avaliar a força dessa construção, em comparação à tendência universal de apresentar a informação velha em primeiro lugar nas sentenças.² A outra marca de construções existenciais consiste numa tendência igualmente forte das línguas de retirar do sujeito lógico o controle da concordância gramatical dos verbos existenciais/apresentacionais, neutralizando-a completamente, como parece ser o caso do português, ou de mudar o controle, atribuindo-o a um locativo, processo comum também no português, como é possível verificar em sentenças como, por exemplo, *Hoje é domingo*; *Lá tem aquelas noites prateadas*; *Aqui é um advogado*.

Em termos funcionais, é possível afirmar que a concordância locativa e/ou a variação na ordem dos constituintes serve para marcar a construção existencial,

2. Relativamente ao português falado, é ainda relevante considerar aqui a posição diversa defendida por Pezatti (1992), segundo a qual construções apresentacionais com verbos existenciais não constituem formas marcadas, mas seqüências tão naturais quanto as de ordem SV(O).

distinguindo-a, assim, da construção declarativa, cujo sujeito controla normalmente a concordância. Comparando esse mecanismo à tendência das línguas de rejeitar sujeitos locativos em construções declarativas normais, é ainda mais notável a eficiência da estratégia de concordância locativa nas construções existenciais.

Givón dá a seguinte justificativa para o fato de ser o locativo, em vez de qualquer outro elemento do caso oblíquo, usado no início de construções existenciais: o cenário é montado antes de serem introduzidos os atores humanos, ou seja, o tempo e o lugar são mencionados primeiro, constituindo, nesse caso, os elementos mais altos da escala de topicalidade, antes de serem apresentados os atores reais. Pode, por conseguinte, não ser um acidente que tais mecanismos aliados à variação de ordem sejam comumente usados para neutralizar a concordância de sujeito nessas construções.

Enfocando especificamente a interação entre os processos sintáticos de concordância sujeito-verbo, topicalização e posposição do sujeito, Decat (1983) confirma a hipótese, também desenvolvida por Pontes (1987), de que a ausência de concordância em estruturas sentenciais com sintagma nominal posposto, tradicionalmente considerado sujeito, decorre de serem elas desprovidas de tópico, que é tratado aí como o verdadeiro controlador da concordância verbal.

Há um ponto questionável no trabalho de Decat que merece discussão, devido a excesso de generalização. As evidências, derivadas fundamentalmente de casos de variedade culta falada e da variedade escrita, levam-nas a concluir que a concordância verbal é obrigatória ao aplicar-se para trás, circunstâncias em que é o sintagma nominal em função de tópico, imediatamente anterior ao verbo, que controla o processo; é optativa ao aplicar-se para frente, quando o controlador da concordância está posposto ao verbo. O que é criticável, nesse aspecto da questão, é o tratamento igual dado às variedades culta e popular e às modalidades oral e escrita. Parece não ser possível englobar todos esses fatores variáveis numa mesma e única gramática. No mais, a hipótese da topicalidade como controladora da concordância verbal parece coincidir com os dados aqui examinados.

Esse condicionamento funcional é, inclusive, o indício mais forte do caráter variável da regra de concordância verbal, ainda que se considerem os limites da variedade culta. Rodrigues (1989a) reforça o aspecto funcional, ao mencionar o fato de que, no caso da variedade não-padrão, a ausência de marca de plural na forma verbal é funcionalmente compensada por uma estratégia de pronominalização que preenche a posição de sujeito na estrutura da sentença. Vê-se, então, que pronominalização e anáfora zero são mecanismos que interagem sintática e semanticamente com a supressão de marcas de pluralidade.

Pode-se agregar a esses dados uma explicação similar para o bloqueio de sentenças como (17) *b*, a seguir. As sentenças que cumprem rigorosamente as injunções normativas apresentam alta taxa de redundância, já que a variedade padrão marca o plural em cada elemento do sintagma nominal, copiando-o também na pessoa verbal. Aplicando-se, todavia, os processos fonéticos de redução e desnasalização de ditongos e de supressão de segmentos consonantais, mais afeitos às variedades

não-padrão, ter-se-ia, hipoteticamente, como caso oposto, a ambigüidade referencial. Entretanto, não parece viável a ocorrência de (17) a, em lugar de (17) b.

- (17) a. Aquele menino pequeno come lanche no recreio.
- b. Aqueles meninos pequenos comem lanche no recreio.

Uma explicação possível para o bloqueio de (17) a tem apoio na condição de distintividade de Kiparsky (1972), segundo a qual há uma tendência à retenção de informação semanticamente relevante. Nesse caso, a aplicação de fatores fonológicos seria bloqueada nos casos em que o processo envolvesse o apagamento de distinções morfológicas e, ao contrário, seria favorecida nos contextos em que houvesse a presença de fatores desambigüizadores, que enfraqueceriam a carga funcional de tais distinções.

3. Uma explicação estrutural

Examinando, agora, os casos estatisticamente menos significativos, em que o SN controlador do processo está à esquerda do verbo, é possível verificar não apenas que a concordância verbal não é obrigatória "para trás", obrigatoriedade afirmada por Decat (1983), mas também que as condições estruturais impedem de buscar nos dados qualquer explicação de caráter funcionalista. Observem-se as sentenças (18-24).

- (18) ... ela depende do que as pessoas esperam ganhar no futuro... e do que deixaram de ganhar no presente... especulando sobre o futuro, certo? *está* especulando no fim... no fundo sobre a rentabilidade futura... (EF-SP-338, p. 43)
- (19) ... aquele preço que eles cobram... porque precisam... *senão morre* de fome. (DID-SP-62, p. 92)
- (20) ... como os grandes quadros de Joseph (Vermeer)... que *representa* no século dezoito... (EF-SP-156, p. 87)
- (21) ... agora mil carros andando *causa* um problema. (DID-SP-343, p. 24)
- (22) ... a documentação das confrarias religiosas... que *eram* um manancial riquíssimo... (EF-SP-156, p. 85)
- (23) ele imagina um casal de jovens que *vão* assistir um filme americano médio... (EF-SP-153, p. 109)
- (24) os pontos de referência *é* a arte popular. (EF-SP-156, p. 87)

Dos casos acima, (18) e (19) são exemplos de anáfora zero, (20) a (23) são exemplos de SNs controladores antepostos ao verbo e distantes dele, já que o relativo rompe a adjacência entre o sujeito e o verbo; (24), finalmente, constitui um caso de sujeito pré-verbal adjacente ao verbo. Observe-se, ainda, que (22) e (23) representam casos de hipercorreção, tendência quase exclusiva de falantes cultos, considerando-se aqui como termo de comparação a forma padrão tal como se apresenta nas gramáticas normativas.

Considerando primeiramente a anáfora zero, observa-se que, nesses casos, o falante, em seu monitoramento da estrutura sentencial, perde o SN controlador, em razão de estar distante do verbo. Como, entretanto, explicar os outros casos de não-adjacência, em que o SN controlador da concordância não está tão distante que o falante tenha dificuldade de controlar o processo, sobretudo no caso da concordância, cuja variante não-padrão é extremamente estigmatizada?

O que ocorre nas sentenças (20) e (24) é que, havendo um SN complexo, cujo núcleo seja seguido por algum modificador, nem sempre é o núcleo do SN que exerce a função de controlador da concordância verbal, mas a flexão do constituinte mais adjacente ao verbo, não importa a categoria gramatical. Isso explica por que em (20), (21) e (24) o verbo está no singular e por que em (22) e (23) está no plural.

Embora estatisticamente pouco significativos para conclusões mais definitivas, os dados analisados parecem indicar que o processo de concordância verbal consiste numa regra variável, mesmo quando o constituinte controlador está para trás, ou à esquerda do verbo. É também importante observar que as condições estruturais que exercem influência na variação são de natureza diversa, de modo que nem sempre é possível creditar a elas alguma explicação funcional relevante.

4. Algumas considerações teóricas

Que lições teórico-metodológicas podem propiciar os resultados acima discutidos, é o que passamos agora a examinar, estendendo a discussão para a questão da seleção de perspectiva de abordagem, que permeia o trabalho lingüístico.

Explicações de natureza funcional, como a de Kiparsky (1972) e a de Givón (1976), aplicadas aos dados de concordância verbal, acham-se estreitamente vinculadas à comunicação e à distribuição de informação, e suas perspectivas variam de acordo com a extensão do contexto lingüístico. É possível distinguir, pelo menos, cinco posições funcionais, que diferem entre si por considerarem conceitos de contexto funcional progressivamente mais abrangentes.

A primeira diz respeito à eficiência comunicativa das unidades estruturais de Martinet, segundo a qual a carga funcional de um elemento se define pela quantidade de traços que o opõe aos demais elementos do mesmo paradigma. A segunda posição se refere às condições de distintividade de Kiparsky, já mencionadas, em que o conceito de função envolvido não se refere à oposição de um membro de um sistema aos demais, mas ao relacionamento direto entre uma dada forma e seu significado referencial. A terceira posição concerne à motivação discursiva da estrutura sentencial, que inclui a Escola de Praga e seguidores mais recentes, como Halliday e Kuno. A idéia de que a estrutura sintática deve ser explicada através de princípios comunicativos, desenvolvida principalmente por Givón, representa a quarta posição. O

conceito de competência comunicativa, de Hymes, que identifica o contexto social mais abrangente, representa a quinta posição (cf. Labov, 1987).

Assim, as condições de distintividade semântica de Kiparsky abrem um escopo mais abrangente que o enfoque de Martinet (1962, apud Labov, 1987), centralizado na eficiência informativa das unidades estruturais, no nível paradigmático, mas comparativamente menos abrangente que o enfoque da motivação discursiva da estrutura gramatical, que vincula a Escola de Praga a Halliday e a outras tendências funcionalistas mais recentes e extremamente fecundas, representadas por Chafe, Givón e outros. Há, como se viu acima, razões funcionais para justificar aspectos da concordância verbal, enquadrando-a, seja no modelo de Kiparsky, seja no de Givón.

A abordagem formalista, identificada pela corrente gerativista, representa, contrastivamente, a principal oposição às explicações de natureza funcionalista, sustentada em princípios teóricos e ideológicos essenciais já bastante conhecidos, que é possível resumir no seguinte: embora o objeto de estudo seja essencialmente a linguagem, os formalistas tendem a considerá-la por princípio um fenômeno mental, e os funcionalistas, um fenômeno social; os universais lingüísticos derivam-se, na concepção formalista, de uma herança lingüística geneticamente comum à espécie humana; já na concepção funcionalista, derivam-se da universalidade dos usos a que está sujeita a linguagem nas sociedades humanas. Enquanto os formalistas tendem a explicar a aquisição da linguagem em termos de uma capacidade inata da mente humana, os funcionalistas tendem a explicá-la como um desenvolvimento das necessidades e habilidades comunicativas da criança na sociedade. Para os formalistas, sobretudo, estudar o uso da língua significa algo radicalmente diferente de analisar sua estrutura; em consequência, os formalistas estudam a linguagem como um sistema autônomo, centralizado na sintaxe, em oposição aos funcionalistas, para os quais só é possível estudar a linguagem em sua relação com o contexto social.

É óbvio que uma das abordagens da linguagem no contexto social, a tendência variacionista, inclui-se, a partir dos aspectos em oposição acima mencionados, mais apropriadamente na área do funcionalismo do que na do formalismo. Em sua fase inicial, a sociolingüística sustenta, inclusive, posições teórico-metodológicas que a distanciam da tendência formalista, como uma abordagem alternativa. Defende, em sua fase inicial, a covariação sistemática entre fatores sociais e lingüísticos, reconhecendo, por conseguinte, a possibilidade teórica de que fatores sistemáticos do contexto social interferem na estrutura lingüística, através da implementação, avaliação e transição de variáveis lingüísticas.

Os estudos variacionistas, já na fase funcionalista, voltaram-se especialmente para os componentes fonológico e morfológico e, numa etapa mais avançada, trataram também de aspectos sintáticos. Uma forte reação aos estudos sintáticos na abordagem variacionista, provocada por Lavandera (1978), Romaine (1981) e García (1985), causou uma crise no seu estatuto metodológico. O ataque de Romaine mirou o aspecto indutivista da teoria laboviana, enquanto os de Lavandera e García, o estatuto teórico de regra variável, quando aplicada à sintaxe. Nessa etapa, a tendência dos estudos

variacionistas passou a dar maior destaque às condições propriamente lingüísticas que às extralingüísticas. Weiner & Labov (1983) afirmam que a razão para restringir a extensão do termo *significado*, em vez de expandi-la, é compatível com o enfoque sociolingüístico, que procura evidência objetiva da diferenciação social e estilística das formas lingüísticas. Não decorre daí que toda variação lingüística subserve a função de identificar a posição social do falante e de ajustar-se à do interlocutor: algumas variáveis resultam de fatores articulatórios que condicionam processos gramaticais, algumas refletem o reconhecimento variável de fronteiras gramaticais e outras parecem representar resíduo de processos históricos que persistem, mesmo após terem desaparecido as condições que permitiram seu surgimento. Não há razão, portanto, para restringir o estudo da variação a modos alternativos de dizer a mesma coisa (Weiner & Labov, 1983, p. 31).

É, entretanto, a partir da década de 80 que, respondendo a críticas ao modelo explanatório até então desenvolvido, a sociolingüística laboviana discute mais explicitamente a questão do apagamento de segmentos e do compromisso da estrutura lingüística com a hipótese funcionalista, ainda que pese significativamente sua influência na explicação dos casos acima discutidos. Assim, se a supressão de um segmento, como, por exemplo, a variável (t,d) do inglês, em formas como *missed*, não causar prejuízo funcional é porque o sistema apresenta certas garantias estruturais de diversas ordens, de modo que o fenômeno em si não lhe compromete o funcionamento (Labov, 1984, apud Tarallo, 1990, p. 214). Busca-se um equilíbrio entre condições de ordem estrutural, mecânica, e condições de natureza funcional.

Examinando formas alternativas de passiva e ativa sem agente, Labov observa, inicialmente, haver independência entre fatores internos, estruturais e os fatores externos, de natureza social, de modo que todos os setores da população por ele investigada parecem tratar a escolha entre passiva e ativa do mesmo modo. Acrescenta, ainda, que, embora não deixe de ser relevante, o fator funcional, referente à distribuição de informação no discurso (dado vs. novo), tem importância menor, comparado à tendência mecânica de preservar o paralelismo estrutural, que mantém o mesmo referente na mesma posição (Weiner & Labov, 1983, p. 56).

Labov (1987) relativiza ainda mais o alcance das explicações funcionais, enumerando uma série de contra-argumentos, em favor da autonomia das condições de natureza estritamente lingüísticas. Antes de fazê-lo, contudo, mostra que a posição negativa aos argumentos funcionais apresenta três aspectos: a) como princípio de política geral, o estudo do uso da linguagem é um tanto diferente do estudo da estrutura e, possivelmente, não muito importante para o lingüista; em qualquer caso, só deveria ser estudado depois que o estudo da estrutura estivesse resolvido; b) como posições teóricas específicas, menciona Labov o princípio de que, sendo autônoma, a sintaxe pode ser estudada separadamente da semântica; a função contrastiva dos sons não determina o sistema fonológico, podendo, além disso, ser suspensa por algum tempo, sem romper o sistema; c) como posição ideológica, menciona o princípio de ser a faculdade de linguagem uma estrutura inata e, como tal, isolada da interação social.

É interessante anotar aqui que Labov considera que os estudos variacionistas baseiam-se em princípios contrários a (a) e (c), mas, surpreendentemente, não a (b):

Nos últimos cinco anos, tornei-me, entretanto, cada vez mais desconfiado de argumentos funcionais, por inúmeras razões, resumidas a seguir neste artigo. O exame cuidadoso de evidência quantitativa da língua em uso tende a sustentar com maior frequência a posição (b) acima. Argumentos funcionais são geralmente vagos; como já se afirmou, o tipo de informação veiculada é raramente especificado. Há, além disso, uma corrente de auto-satisfação em muitos argumentos funcionais: um mecanismo lingüístico é, em algum sentido, considerado melhor quando veicula mais informação e pior, quando não. Eu próprio me considero inerentemente desconfiado de algo inerentemente bom. (Labov, 1987, p. 313-4)³ [tradução nossa]

Parece relevante discutir, em vista dos dados acima examinados, e dos caminhos teóricos, como os que a sociolingüística vem trilhando, se alternativas teórico-metodológicas são, na verdade, mais relevantes que a explicação de dados lingüísticos e do funcionamento e evolução do sistema como um todo, ou, em outros termos, se a opção epistemológica deve necessariamente preceder a explicação dos dados.

Conquanto pareça salutar a divisão de uma disciplina científica em setores diversos, cada qual com sua própria perspectiva da natureza e dos limites dos fenômenos em observação, a complementaridade passa a ser uma exigência necessária. A tendência de Labov, nos estudos variacionistas, muito bem delineada por Tarallo (1990), pode significar uma seleção drástica que recuse qualquer possibilidade de intercâmbio, como o diálogo de surdos em que se interpõem funcionalistas e formalistas.

Parece que o princípio de que o ponto de vista determina o objeto, aparentemente desgastado, emerge frequentemente nos estudos lingüísticos. É necessário, entretanto, considerar prioritárias a descrição e a explicação dos fatos, sejam eles de natureza fonológica, morfossintática ou semântica. Não está absolutamente em questão a natureza do enfoque, se variacionista, funcionalista ou formalista, mas sua natureza explanatória e seu potencial na abordagem do dado em causa. Seria altamente positivo explorar todas as possibilidades analíticas, submetendo dados a todo tipo de variável que se mostrar pertinente, social, discursiva e intrinsecamente lingüística. É, pelo menos, o caminho que parecem indicar os dados de concordância verbal aqui examinados.

3. Cf. o original: "Yet over the past five years I have become increasingly doubtful of functional arguments for a number of reasons to be outlined in the paper to follow. Close examination of quantitative evidence on the use of language tends to support position (b) above more often than not. Functional arguments are often stated vaguely; as indicated above, the kind of information being communicated is rarely specified. Moreover, there is a current of self-satisfaction in many functional arguments: a linguistic device is considered better in some sense if it communicates more information, and worse if it does not. I find myself inherently suspicious of anything that is inherently good".

CAMACHO, R. G. Functional and structural aspects of subject-verb agreement in spoken Portuguese. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 101-116, 1993.

- **ABSTRACT:** *This paper examines linguistic constraints of subject-verb agreement in a sample from spoken standard dialect in São Paulo City. The results show that subject-verb agreement is a variable rule even in the standard dialect and it is determined by both functional and structural constraints. From a functional perspective, plural deletion is observed in existential, presentative verbs. From a structural perspective, the nominal phrase head does not always control agreement process, which is exerted by the element most adjacent to the verb. These observations lead to more general and theoretical considerations about linguistic analysis of variable phenomena.*
- **KEYWORDS:** *Plurality; subject-verb agreement; existential verb; presentative verb; topicality; functionalism; sociolinguistics.*

Referências bibliográficas

- BRAGA, M. L. *A concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro*. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- CASTILHO, A. T., PRETI, D. (Org.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz/Fapesp, 1986. v. 1.
- _____. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz/Fapesp, 1987. v. 2.
- DECAT, M. B. N. Concordância verbal, topicalização e posposição de sujeito. *Ensaios de lingüística*, v. 5, n. 9, p. 91-148, 1983.
- GARCÍA, E. Shifting variation. *Lingua.*, v. 67, p. 189-224, 1985.
- GIVÓN, T. Topic, pronoun and grammatical agreement. In: LI, Ch. N. (Ed.) *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976. p. 149-87.
- KIPARSKY, P. Explanation in phonology. In: PETERS, S. (Ed.) *Goals of linguistic theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972. p. 189-227.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. The overestimation of functionalism. In: DIRVEN, R., FRIED, V. (Ed.) *Functionalism in linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1987. p. 311-32.
- LAVANDERA, B. R. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in society*, v. 7, p. 171-82, 1978.
- LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro*, v. 53/54, p. 60-94, 1978.
- LOBATO, L. M. P. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.
- PEZATTI, E. G. *A ordem de palavras em português: aspectos tipológicos e funcionais*. Araraquara, 1992. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- PONTES, E. *O tópic no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.
- POPLACK, S. Deletion and disambiguation in Puerto Rican Spanish. *Language*, v. 56, n. 2, p. 371-85, 1980.

- RODRIGUES, A. C. S. Variação lingüística e contexto social: concordância verbal no português falado em São Paulo. *Estudos lingüísticos*, n. 17, p. 578-87, 1989.
- _____. Concordância verbal e estratégias de pronominalização. *Estudos Lingüísticos*, n. 18, p. 546-54, 1989a.
- ROMAINE, S. The status of variable rules in sociolinguistic theory. *Journal of Linguistics*, v. 17, p. 93-119, 1981.
- SCHERRE, M. M. P. Visão global de um fenômeno de variação em português: a regra de concordância de número entre os elementos do sintagma nominal. In: *Projeto subsídios sociolingüísticos do Projeto Censo à Educação*. Relatório final apresentado ao Finep, 1986. p. 144-231.
- TARALLO, F. A estrutura na variação: do falante-ouvinte real ao falante-ouvinte real. *Delta*, v. 6, n. 2, p. 195-222, 1990.
- WEINER, E. J., LABOV, W. Constraints on the agentless passive. *Journal of Linguistics*, v. 19, p. 29-58, 1983.

PROCESSOS FORMAIS DE PRODUÇÃO DA NEGATIVA EM DISCURSO ORAL

Mary Francisca do CARENO¹

- RESUMO: O artigo apresenta diferentes modalidades de estruturas frasais nas quais a negação se constrói explicitamente através de elementos lingüísticos formais. As estruturas foram retiradas de transcrição de gravações feitas com habitantes da zona rural da região sul-paulista. Discute-se também a possibilidade de que as estruturas com dupla ou tripla negação sejam de procedência africana.
- UNITERMOS: Advérbio; estrutura da negação; dupla negação; redundância; intensificação; comunidades negras.

1. Introdução

Definidos tradicionalmente através de critérios morfológicos (palavra invariável), sintáticos (palavra relacionada sintaticamente ao verbo, adjetivo ou a outro advérbio) e nocionais (palavra que indica circunstâncias e modificação), os advérbios posicionam-se, segundo a tradição gramatical, sistematicamente antes do verbo, não havendo referência, nas obras tradicionais consultadas, de que sejam acompanhados ou não por outras partículas que reafirmem a proposição exposta na frase. Lingüistas modernos tendem a reexaminar o conceito de advérbio, limitando-o seja do ponto de vista funcional, seja do ponto de vista semântico e descrevendo-o de acordo com seu uso.

De forma geral e resumidamente, essas unidades estruturais apresentam-se como elementos modificadores do verbo, exprimem as circunstâncias que cercam ou precisam a ação.

Este artigo retoma essas questões e procura apresentar algumas estruturas da negação que nem sempre se ajustam específica e tão-somente a esses critérios. As estruturas frásicas encontradas constituem, em sua maioria, operações de modificação que atuam quer no nível dos elementos constituintes da proposição, quer no nível sintático-semântico da frase expressa.

1. Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800-000 – Assis – SP.

Os dados apresentados foram extraídos de gravações transcritas e de inquéritos, resultantes de questionários aplicados em comunidades negras da região rural do município de Eldorado Paulista, localizado na região sul do Estado de São Paulo. A pesquisa, feita no período entre 1987 e 1991, resultou em minha tese de doutorado, defendida em 1992.²

Os critérios para a escolha das comunidades foram basicamente três: lugares isolados, distantes dos grandes centros, de vida pastoril e habitados basicamente por população da raça negra. Considerando-se a existência de mais de vinte bairros nessas condições na região do Vale do Ribeira, escolhemos três comunidades rurais: Abobral, Nhunguara e São Pedro.

Quanto às qualidades exigidas do informante, também seguimos alguns itens que tomaram os dados o mais transparentes possível, quais sejam: ser iletrado, ser pessoa nascida no lugar, filho de gente do lugar ou a ele ter chegado até os cinco anos de idade; se casado, deve o cônjuge ser da região; ter viajado pouco; ter trinta anos ou mais; ser negro.

Para a transcrição das dezesseis fitas cassetes, baseamo-nos nos critérios do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), feitas as devidas adaptações, considerando ser esta uma pesquisa de linguagem popular.

Algumas observações precisam ser feitas a partir dos critérios adotados pelo Projeto NURC, levando-se em conta os objetivos do trabalho:

a) na transcrição especificamente de experiências narradas, para captar peculiaridades de pronúncia, que contribuem para a identificação do registro, fugimos muitas vezes à ortografia oficial sem, contudo, optarmos por uma transcrição rigorosamente fonética, que nos pareceu desnecessária para toda a análise;

b) os aspectos fonéticos normais, já sobejamente tratados pela lingüística, mas que, no Vale, apresentam uma certa oscilação, foram caracterizados apenas quando contribuíam para detectar aspectos históricos. É o caso da oscilação existente na prolação das átonas finais *e* e *o*, que ora passam para *i* e *u*, respectivamente, ora se realizam plenamente. Logo, nas transcrições procuramos registrar a realização conforme era pronunciada e ouvida;

c) dentre as africadas interessaram-nos tão-somente as do tipo [dj], pois são africadas deste tipo as realizações que grafamos "dj" na palavra "gente", por exemplo. Fica evidente, para quem visita o local e ouve pela primeira vez a fala dos habitantes, essa realização diferenciada da pronúncia padrão brasileira. A oclusiva /t/ se realiza como normalmente o faz o paulista: africada, se diante de *i*, [tj]; mas oclusiva, se diante de outras vogais, [t]. Logo, não foi considerada relevante e teve sua transcrição sempre idêntica: [t];

2. Essa pesquisa de campo só foi possível com o auxílio financeiro que, por duas vezes, a FUNDUNESP (Fundação para o Desenvolvimento da UNESP) nos concedeu.

d) as interferências do transcritor ou da autora, para explicar melhor qualquer contexto, são colocadas entre colchetes, por exemplo:

– QUINZI noiti di posá djenti [com a viúva ou com o viúvo recente] ... mode a djenti ficá suzinha ... num ficá com MEdu ... (JO – 14A10 – NH);

e) a fala do documentador, assim como as do transcritor ou da autora, fica entre duas barras e é sempre transcrita em ortografia oficial, pois essas pronúncias não são pertinentes ao trabalho;

f) o diálogo para as gravações é sempre do tipo DID (Diálogo entre Informante(s) e Documentador(es));

g) a sigla entre parênteses, no final dos exemplos, indica a seguinte seqüência: (L – 17B19 – SP): letra inicial do primeiro nome ou apelido pelo qual o informante é mais conhecido, número da fita, lado da fita, página de onde foi retirado o exemplo, sigla de comunidade. Adotamos AB para Abobral, NH para Nhunguara e SP para a comunidade de São Pedro;

h) as normas de transcrição nos exemplos de língua falada são: () (incompreensão de segmentos); / (truncamentos); :: (alongamento que pode ser aumentado para ::: ou mais); ? (interrogação); ... (qualquer pausa); (()) (comentário descritivo do transcritor); — — (comentários que quebram a seqüência temática); | (simultaneidade de vozes).

Na entonação enfática usamos letra maiúscula. A hipótese do que se ouviu é colocada entre parênteses.

2. A estrutura negativa

1. A noção central para explicar a contribuição semântica mais típica dos advérbios é a de escopo, segundo Ilari et al. (1990, p. 104). Acrescentam ainda que, informalmente, pode-se caracterizar o escopo como o “conjunto de conteúdos afetados por algum operador”. Esse operador é o próprio advérbio e os conteúdos em questão são supridos por outras expressões que com ele interagem no mesmo co-texto. Essa noção permite, conforme afirmam os autores, distinguir uma negação de sentença e uma negação de constituinte, apesar de ainda não haver, em língua portuguesa, uma gramática do escopo dos advérbios e, talvez por isso, não tenha ficado ainda claro aos estudiosos da língua o que se deva entender pela afirmação de que o advérbio “afeta” determinados constituintes. A proposta deste artigo é trabalhar com a negação, entendida como uma estrutura formada por elementos formais que sempre contaminam os demais integrantes da frase. Ela surge, na pesquisa, ajudada, na maioria dos exemplos, por um segundo ou terceiro elemento que estende a idéia negativa por toda a expressão que o informante constrói.

Os informantes do Vale apresentam, assim, para formar as estruturas negativas, a marca lingüisticamente considerada geral, ou seja, o uso do operador negativo NÃO, apoiado, muitas vezes, por outros operadores discursivos. A presença desses elementos, de acordo com os citados autores (1990, p. 103), atenua a dificuldade que tem a partícula NÃO de se coordenar a qualquer constituinte da frase, possuindo, em consequência dessa característica, uma sintaxe bastante peculiar. A junção desses elementos à frase acrescenta à negação, informam os autores, um matiz de tempo, modo etc. Essas expressões só têm razão de ser, prosseguem eles, com a presença do NÃO antes do verbo.

Se considerarmos que todo enunciado, enquanto prática lingüística, apresenta um determinado grau de modalização, podemos afirmar que os locutores utilizam a unidade negativa NÃO quer em relação ao conteúdo proposicional que desejam expressar, quer em relação ao valor de verdade das idéias veiculadas através de seus enunciados e quer, às vezes, em relação a ambos.

2. As estruturas encontradas exprimem explicitamente uma afirmação contrária a outra expressa na mensagem e os elementos de explicitação da negativa surgem antepostos ao verbo (ver os exemplos abaixo), mas quase nunca sozinhos. Somente nos exemplos (1) e (2) a forma negativa surge desacompanhada. Nos demais, um elemento negativo posiciona-se anteriormente ao verbo e outro se coloca logo após o verbo, surgindo como reforço da idéia que o informante elaborou. Esse segundo elemento pode ser uma locução negativa, um advérbio ou um pronome indefinido, como vemos nos exemplos abaixo (3) a (7).

(1) "diz qui *num* podi discansá [o defunto]... diz que *num* podi arriá aquei caxão pa discansá" [senão surge visagem no local] (J-12B18-NH)

(2) "eu ... eu *num* tô bem a par si foi um tar di Lã/ Lâmarc aqui" (B-26A24-AB)

(3) "dia di duminhu nós *num* trabaiamu di jeitu *ninhu*" (I-1B5-AB)

(4) "essi eu *num* mi alembu *mais*" (I-1A6-AB)

(5) "cum essi (olho) eu *num* inxergu *nada*" (JO-14A1-NH)

(6) "/tem algum hospital aqui pertu?/ *num* tem *nada* ... só im Eldoradu" (J-12B25-NH)

(7) "agora... dessa djenti mais velhu que tinh'aqui eu *num* cunheçu *nenhu* delis" (JU-18B8-SP)

Observando esses exemplos, podemos inferir que todo advérbio, ao entrar em composição com outros elementos da oração e mesmo realçado por outro advérbio, afeta semanticamente uma determinada seqüência como um todo ou pode dirigir-se especificamente a um determinado constituinte. É o que temos nos exemplos (1) e (2), onde a negação, se tem por um lado o papel de declarar globalmente falso:

(1^a) [Diz-se] que [os carregadores *num* enterro] possam arriar [abaixar] aquele caixão para descansar [sem que surja] visagem no local];

(2^a) que eu esteja bem a par se foi um tal de Lamarca [que passou por] aqui.

por outro lado, e em consequência das afirmações anteriormente declaradas falsas pelo informante, demonstra que: em (1) o operador *NÃO* afeta todo o conteúdo da frase, caracterizando a noção de escopo; nega-se toda a informação contida na sentença subordinada; em (2), entretanto, a operação semântica realizada pelo advérbio parece incidir especificamente sobre o intensificador *BEM*. Apesar de o operador negativo negar os outros constituintes da frase, o elemento intensificador é mais negado que os outros, comportando-se como um elemento em relevo.

Outros elementos em destaque apresentam-se nos exemplos (4) e (6). No primeiro, a intensificação da negativa incide sobre o dêitico (*esse*). Pressupõe-se que o esquecimento seja total somente sobre o assunto em questão e não sobre outros. No exemplo (6), a negação, construindo-se através dos elementos formais (*não* (*num*) e *nada*), retrata a inexistência de qualquer coisa e não somente a do item proposto (*hospital*). Com o operador *NÃO*, o informante, efetivamente, nega aquilo que lhe foi questionado, mas o indefinido neutro *NADA* nega não só a existência do dado da informação solicitada como também qualquer outro fato que o interlocutor porventura desejasse saber, ou seja, *NADA* nega uma carga de informações maior do que a solicitada.

Nos exemplos (3), (5) e (7), consideramos que, por não haver nenhum elemento em relevo, a negação incide sobre todo o conteúdo proposto.

Esse processo de intensificação da idéia negativa foi estudado por Mira-Mateus (1983, p. 160), que assegura que esse tipo de estrutura ocorre quando o locutor tem como objetivo ou a desambiguação do escopo da negativa ou, por outro lado, a explicitação quer das intenções do locutor, quer da posição deste em relação ao estado de coisas a que se refere.

3. O fenômeno da dupla negação, em regiões habitadas por descendentes de africanos, motivou German de Granda (1988, p. 78) a afirmar a possibilidade de serem de procedência africana os fatores que causaram o desenvolvimento dessa estrutura sintática. O autor acredita em "*la derivación de condicionamientos lingüísticos africanos del fenómeno de la doble negación, que no sólo se da en el Chocó sino en toda el área pacífica de Colombia y en otras zonas americanas de población (actual o pasada) mayoritariamente de origen africano como Santo Domingo, Brasil [o grifo é nosso], San Basilio de Palenque etc. Parece difícil de impugnar la existencia de relación causal entre estos hechos y la utilización de esquemas sintácticos homólogos de negación en lenguas africanas del grupo Kwa, como el Ewe y el Yoruba, y en lenguas Bantu occidentales*".

Granda defende, nas duas obras consultadas, um modelo teórico diacrônico, criticado por alguns especialistas no assunto, no qual expõe que a) os primeiros africanos estabelecidos em áreas da América espanhola, do século XVI ao XIX, fizeram uso de um código lingüístico crioulo que depois evoluiu até chegar ao espanhol falado nas diversas áreas geográficas citadas; e b) as modalidades de crioulo, desenvolvidas e empregadas nas diferentes zonas hispano-americanas de população negra, provêm

do que o autor chama de "protodiasistema 'criollo' - português de África" (Granda, 1978, p. 510).

No Brasil, de um modo geral, vários autores que se ocuparam ou se ocupam do estudo da língua portuguesa e seu contato com as línguas dos africanos admitem ter existido, durante a colonização, alguns dialetos crioulos. Podem ser consultados, entre outros autores: Révah, (1963); Silva Neto (1976, p. 113); Melo (1975, p. 30, apud Careno, 1991, p. 96).

As condições especiais da zona trabalhada por Granda (o ocidente da Colômbia) parecem coincidir com as condições encontradas por nós no Vale do Ribeira, ou seja, zona de povoação eminentemente negra, região de difícil acesso, informantes analfabetos ou semi-analfabetos. Nesse território, chamou-nos a atenção, assim como a desse estudioso da fala hispano-americana, a obrigatoriedade do emprego, em várias proposições de sentido negativo, de uma dupla e até triplice negação. Este uso enfático, embora não absolutamente necessário, como veremos nos exemplos a serem apresentados, teve uma frequência alta nas gravações.

A identificação desse traço morfossintático, segundo Granda, justifica a hipótese do estágio lingüístico crioulo, devido ao fato de que tem homologia estrutural com outras falas que, na África e na própria Hispano-América, se mantêm até hoje. O autor cita a preservação dessa estrutura em áreas como Ano Bom e São Tomé, Príncipe, e em zonas negras colombianas.

Os exemplos com dupla negação, encontrados na fala dos habitantes do Vale do Ribeira, reforçam a idéia da procedência africana, ao nos atermos às características étnicas dos nossos informantes; todos eles pertencem a comunidades formadas essencialmente por pessoas da raça negra, cujas origens remontam a séculos anteriores. Os três bairros rurais envolvidos nesta pesquisa (Abobral, Nhunguara e São Pedro) são formados por grandes famílias negras, especialmente Nhunguara e São Pedro.

A hipótese de que sejam remanescentes de quilombos não pode ser descartada, se considerarmos alguns fatos históricos, citados abaixo, que aconteceram nessa região.

Essa grande concentração de negros num único local só pode ser explicada com uma pesquisa mais profunda que estude algumas questões da história antiga do Estado de São Paulo, tais como a exploração das minas de ouro por escravos durante os séculos XVII e XVIII e os desembarques clandestinos de escravos por todo o litoral paulista após a Lei Eusébio de Queiróz, de 1850, que proibia o tráfico de escravos a partir de então. Autores como Ellis Jr. (1944), Canabrava (1950), Fortes & Fortes (1988), Franco (s/d), Austregésilo (1950) etc.³ estudaram e refletiram sobre esses fatos históricos. A permanência na região desses elementos etnicamente agrupados,

3. Há vários autores que fazem referência a esses temas e que são citados em minha tese de doutoramento. Há também vários documentos, no Arquivo do Estado de São Paulo, que relatam fatos históricos do Vale do Ribeira referentes aos escravos.

formando verdadeiros clãs familiares, pode ser explicada, quando verificamos, além dos fatos históricos, pela formação geograficamente acidentada dos terrenos da região, com muitas elevações e inúmeras cavernas. Há também a considerar que, até a década de 1960, a região do Vale do Ribeira permaneceu isolada do desenvolvimento econômico e industrial de todo o Estado de São Paulo e praticamente desconhecida do resto do País.

4. Voltemos agora a outras estruturas da negação que também chamaram a nossa atenção ao desenvolvermos a pesquisa de campo.

Há um tipo de negação, no qual o elemento negativo encontra-se no sintagma nominal, permitindo negação do verbo por força da ênfase que o falante dá a sua fala.

(8) "*ninguém* trabaiava naquela somana" (J-12B7-NH)

(9) "*ninguém num* viu discutissão delis" (JU-18A9-SP)

(10) /Como são as festas de casamento por aqui?/ "*ninguém nem* fais..." (J-12B21-NH)

Nos exemplos (9) e (10), percebe-se que a quantidade e a posição dos elementos negativos antepostos ao verbo mudaram. Criou-se, também, a rigor, a redundância, mas o que prepondera sempre é o caráter de reforço negativo. Outros exemplos de negação pronominal anteposto ao elemento verbal foram encontrados durante as gravações, conforme o que se segue:

(11) "u nomi deli é Jusé Perera dus Santus... mais é só custumi dizê aqui (falá ansim) *ninguém num* sabi" (A-15A4-NH)

(12) "*ninguém* dicertu tamém *num* tem quexa di mim" (JO-16B16-SP)

Outra característica da estrutura negativa observada é a criação de mais elementos para reforçar a negação. Antes dupla, a estrutura torna-se tripla em algumas falas.

(13) "*não* ... naquela veis eu *num* fui a Iguapi *não* ... " (JU-16A41-SP)

(14) "*não* ... *num* é [visagem] *não...é djente né?*" (JO-16A23-SP)

O operador *NÃO*, revestido da forma popular *NUM*, nos exemplos (11) e (12), assegura o valor de verdade da mensagem, reforçando o conteúdo da expressão negativa que com ele interage nas frases; nos casos presentes (os exemplos de (9) a (12)), referimo-nos ao sintagma *NINGUÉM*. Neste último exemplo (12), há um constituinte em relevo: *DECERTO*.

A repetição da negativa numa só proposição linguística chega ao exagero no exemplo (14), no qual encontramos três elementos de negação em um enunciado de extensão mínima. A negação final, chamada TAG por Ilari et al. (1990), apresenta-se apenas para solicitar a adesão do interlocutor àquilo que expressa. A negativa inicial dos exemplos (13) e (14) encaixa-se no tipo "RESPOSTA NEGATIVA", conforme a classificação do autor.

Os dados do *corpus* nos permitem distinguir alguns contextos nos quais a negativa aparece. O operador *NÃO* (e suas variantes populares *NUM* e *NEM*), como primeiro elemento da estrutura, surge sempre imediatamente anteposto ao verbo. Fora dessa posição, mesmo sozinho, e considerado como segundo elemento da estrutura, fica ou no início da frase (resposta negativa) ou no final da frase como reduplicação ou triplicação da negativa.

Quando ocorre, o segundo elemento da estrutura negativa posiciona-se:

a) posposto ao verbo, seguindo-o imediatamente. Esse verbo funciona transitiva (ex. (4) e (7)) ou intransitivamente (ex. (3)). Essa posição é chamada de adjacência por Ilari.

b) anteposto ao verbo:

b1 – O segundo elemento vem após o sintagma nominal, junto ao verbo (ex. (9) a (11)).

b2 – O segundo elemento vem após o sintagma nominal, junto ao verbo, intercalado com outras unidades. No ex. (12), o *NÃO* vem separado do indefinido através de outro advérbio (de dúvida: *decerto*), seguido por uma partícula de inclusão (também).

3. Considerações finais

O levantamento e a análise das estruturas lingüísticas da negação surgidas na fala desses habitantes rurais são bastantes sedutores, na medida em que parecem ter a virtude de colocar em destaque estruturas que cotidianamente se ouvem aqui e ali, mas que a gramática tradicional nem sempre considera para análise. A tradição gramatical procura, isto sim, normativizar usos lingüísticos como se sempre deveriam ser deste e não de outro modo. As estruturas encontradas revelam a existência do uso dos operadores de que tratamos, além de demonstrarem que esse surgimento ocorre com muita naturalidade na fala dos informantes.

Esses exemplos apontam para a necessidade de se reformularem os critérios válidos da tradição gramatical, quando propõe apenas um tipo de estrutura para a construção da negativa. Constatamos tanto a diversidade de emprego das expressões de negação, que admitem usos bastante variados, quanto a diversidade das posições em que elas são encontradas.

Nos critérios adotados na tradição gramatical não há referências a partículas negativas que reafirmem a idéia veiculada pelo falante.

Com relação à hipótese de uma provável origem africana dessa estrutura morfossintática, caberia, indubitavelmente, uma pesquisa mais profunda do ponto de vista histórico e lingüístico. Não só desses tópicos, mas também uma investigação das outras influências lingüísticas e histórico-culturais que ainda permanecem nas

relações sociais existentes na região do Vale do Ribeira. Com o processo de nivelamento da linguagem, tendo em vista a atração, nos jovens, principalmente, pelos padrões urbanos, todas as variações lingüísticas dos habitantes acabarão por desaparecer, tornando-se para sempre inacessíveis à investigação.

CARENO, M. F. do. Formal processes for the negative structure in oral discourse. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 117-126, 1993.

- **ABSTRACT:** *This article presents different types of phrasal structures in which the negative is organized explicitly through formal linguistic units. The structures were obtained through record transcription from inhabitants of rural zone in the south of the State of São Paulo. It discusses also the possibility of double or triple negative structures having African origin.*
- **KEYWORDS:** *Adverb; negative structure; double negative; redundance; intensification; black communities.*

Referências bibliográficas

- CARENO, M. F. A. *Linguagem rural do Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras*. Assis, 1991. Tese (Doutoramento em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- CASTILHO, A. T., PRETI, D. (Org.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987. 198 p.
- GRANDA, G. de. Algunos rasgos morfosintácticos de posible origen "criollo" en el habla de áreas hispanoamericanas de población negra. In: _____. *Estudios lingüísticos hispánicos, afrohispanicos y criollos*. Madrid: Gredos, 1978. p. 501-18.
- _____. Los esclavos del Chocó: su procedencia africana (siglo XVIII) y su posible incidencia lingüística en el español del área. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Bogotá, v. 43, p. 65-80, jan./abr., 1988.
- ILARI, R. et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. T. (Org.) *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP, 1990. p. 63-141.
- MIRA-MATEUS, M. H. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983. p. 19-35, 153-60.

Bibliografia consultada

- AUSTREGÉSILO, M. E. Pesquisas sobre a existência do ouro e da prata no planalto paulista nos séculos XVI e XVII. *Revista de História*, v. 1, p. 51-71, jan./mar., 1950.

- BOCCIA, A. M. M., MALERBI, E. M. O contrabando de escravos para São Paulo. *Revista de História*, v. 56, n. 112, p. 321-79, out./dez., 1977.
- CANABRAVA, A. P. Um desembarque clandestino de escravos em Cananéia. *Revista de História*, v. 1, n. 4, p. 559-62, out./dez., 1950.
- ELLIS JR., A. *Capítulos da história social de São Paulo*. São Paulo: Nacional, 1944.
- FORTES JR., O., FORTES, R. M. *Cem anos de abolição: estudo histórico sobre a escravidão no Vale do Ribeira*. Iguape, 1988. (apostila datilografada)
- FRANCO, F. A. C. *História das minas de São Paulo*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, s.d.

QUEM CONTA UM CONTO, ENTRELAÇA OS PONTOS: ELEMENTOS DE COESÃO TEXTUAL EM UM CONTO DE MACHADO DE ASSIS

Sandra Aparecida FERREIRA¹

- RESUMO: O artigo analisa o conto "Quem conta um conto", de Machado de Assis, à luz dos principais mecanismos de referência e seqüenciação sustentadores de sua coesão textual.
- UNITERMOS: Coesão textual; referência; seqüenciação; narrador; narrativa.

Qualquer texto coeso resulta de uma série de cuidados com os fatores de constituição textual, apresentando, enquanto unidade lingüística, propriedades estruturais específicas. Portanto, não é a mera justaposição de frases que o compõe, mas a concatenação de suas partes, através da seleção adequada de "elos coesivos" fornecidos pelo sistema léxico-gramatical de uma língua.

Sendo assim, torna-se patente a existência de elementos lingüísticos cuja função principal é estabelecer relações entre os componentes do texto. Tais elementos configuram um elenco de recursos mantenedores da coesão textual.

Segundo Koch (1990), a coesão textual diz respeito à totalidade dos processos de seqüencialização que possibilitam o estabelecimento de uma relação lingüística significativa entre os elementos de uma superfície textual. Se o conceito de coesão sublinha a importância do encadeamento lingüístico para a tessitura do texto, a explicitação dos mecanismos, através dos quais tal encadeamento é estabelecido, permite a apreciação do texto enquanto entrelaçamento de partes. Detectar os "elos coesivos" do texto parece ser um meio efetivo para se estabelecer o que distingue um texto de uma mera seqüência de frases desconectadas.

Certamente, a coesão não se institui como condição imprescindível para a existência de um texto, embora seja inquestionável que o uso eficaz de elementos coesivos assegure-lhe maior legibilidade, uma vez que explicita as relações estabelecidas entre seus componentes lingüísticos.

1. Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800-000 – Assis – SP.

A coesão textual, conforme Koch (1990), apresenta duas grandes modalidades, a "referenciação" e a "seqüenciação". A primeira consiste na remissão feita por um componente do texto a outros elementos do universo textual. A segunda trata das relações semânticas e pragmáticas que fazem o texto progredir.

A partir da localização de alguns dos mecanismos característicos das modalidades de coesão acima citadas, bem como da apreciação do efeito expressivo dos mesmos, será analisado o conto "Quem conta um conto", de Machado de Assis (1938).

Inserido em *Contos Fluminenses*, o conto em questão narra a busca frenética empreendida por um tio que vê a dignidade da sobrinha, e por extensão a dele, comprometida por boatos desarrazoados.

Como, ao se contar um conto, aumenta-se um ponto

"Quem conta um conto" inicia-se em tom de suspense, focalizando um empolgado "noveleiro" (pessoa dada a espalhar boatos), que conta a um grupo de pessoas uma notícia desconcertante, a fuga da sobrinha do Major Gouveia com um alferes. No grupo de ouvintes, encontra-se um desconhecido especialmente atento à história contada, pois era ninguém menos que o próprio Major Gouveia, tio da sobrinha que protagonizava a notícia de Luís da Silva, o noveleiro.

Indignadíssimo com o falso boato de Luís da Silva, o Major exige-lhe a revelação da pessoa que lhe contara tal despropósito. Após hesitar, Luís da Silva o leva ao Senhor Pires, que o leva ao bacharel Plácido, que o leva ao capitão Soares, que o leva ao desembargador Lucas, que se remete a uma declaração do Major Gouveia. Assim, fecha-se o círculo gerador do boato.

Uma declaração prosaica, de teor apenas hipotético, fora feita pelo Major Gouveia ao desembargador Lucas:

"Disse-lhe que era capaz de castigar minha sobrinha se ela, estando para casar, deitasse os olhos a algum alferes" (Machado de Assis, 1938, p. 83).

A partir disso, a declaração passou adiante, sofrendo acréscimos tantos que resultou numa história cheia de peripécias, como se mostrará a seguir.

Ouvida a declaração do Major, o desembargador Lucas diz ao capitão Soares que a sobrinha do Gouveia "piscara o olho a um alferes" (1938, p. 82). O capitão, tendo ouvido apenas isto, disse ao bacharel Plácido que "havia notícia de um namoro da sobrinha do Major com um alferes" (p. 79). O bacharel, por sua vez, disse ao Senhor Pires que "o namoro da sobrinha do Major Gouveia com um alferes era tal que até já se sabia de um projeto de rapto" (p. 74). O Pires, por seu turno, disse ao Luís da Silva que o rapto era fato e, por fim, o Silva, inveterado noveleiro, "falou de um namoro com um alferes, da oposição do Major ao casamento, do desespero dos pobres namorados, cujo coração, mais eloqüente do que a honra, adotara o alvitre de saltar por cima dos

moinhos" (p. 61). Neste ponto, completou-se a adição de argumentos falsos acerca dos referentes mencionados na declaração inicial do Major, a sobrinha e um alferes.

Os momentos da narrativa foram expostos anteriormente em progressão linear. O narrador, entretanto, os apresentou em ordem inversa, produzindo um efeito narrativo surpreendente, do qual emana toda a ironia da situação narrada, visto que o Major Gouveia, em busca da fonte do boato, encontra-se consigo mesmo.

Esse encontro singular revela o boato como modalidade criadora de "mundos possíveis", pois algo que poderia ser verdadeiro no mundo possível da sobrinha do Gouveia foi introduzido como se fosse verdadeiro, e não era verdadeiro (cf. Eco, 1984, p. 158). A intervenção do Major denuncia, portanto, a falsidade dos conteúdos postos pelos noveleiros, na medida em que estabelece uma inadequação completa entre sujeito (a sobrinha) e predicado (namoro com um alferes, projeto de rapto, rapto) em todos os enunciados formulados pelos boateiros.

Perpetrado entre senhores aparentemente respeitáveis e hierarquicamente bem colocados, o boato converteu em fato uma possibilidade. Ao comprimir a extensão do fato imaginário até reduzi-lo à insignificância que o engendrou, a via-sacra do Major sublinha o muito que houve de invenção entre o primeiro e o último a falar sobre uma mesma personagem.

Se o provérbio, como pretendeu Benjamin (1985), é uma narrativa em ruínas, o conto em análise poderia perfeitamente figurar como uma narrativa da qual ter-se-ia originado o velho e acertado provérbio "quem conta um conto, aumenta um ponto". Contudo, o provérbio é anterior ao conto, tanto que, tendo elíptica a segunda oração, aparece como título do mesmo. Na verdade, o conto apenas reafirma, ao parecer reconstituir-lhe as ruínas, a validade do provérbio citado.

Antes de apresentar o invencionismo dos noveleiros, o narrador teceu várias considerações acerca da natureza dos mesmos, a seguir analisadas.

Por que se aumenta um ponto ao se contar um conto

Partindo do princípio de que todos os processos de seqüencialização indicadores de uma ligação significativa entre os elementos de um texto são instrumentos de coesão, serão verificados alguns mecanismos através dos quais se estabeleceu a referenciação e a seqüenciação nas considerações feitas pelo narrador a respeito do noveleiro.

Segundo Halliday e Hasan, a coesão é parte do sistema de uma língua e estabelece uma relação semântica através do sistema léxico-gramatical (apud Koch, 1990, p. 17).

A cada vez que um componente da superfície textual faz remissão a outro elemento do universo textual ocorre a coesão referencial ou referenciação. No conto analisado, rastrear os processos de referenciação é uma tarefa que revela a unidade

de sentido do texto, no que diz respeito ao desmantelamento de uma notícia inverídica, como se verá adiante.

Existem três expedientes de coesão referencial: *formas não-referenciais presas*, *formas não-referenciais livres* e *formas remissivas referenciais*. As *formas não-referenciais* fornecem apenas instruções de conexão e, sendo presas, acompanham um nome (artigos, pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais acompanhados de nomes, pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas presos a elementos situacionais). São *formas não-referenciais* livres os pronomes pessoais de 3ª pessoa, os pronomes substantivos que exercem função pronominal propriamente dita e os advérbios pronominais. Por fim, as *formas remissivas referenciais* são aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, fornecem também instruções de sentido (grupos nominais definidos, expressões sinônimas, elipse etc.) (1990, p. 33).

No conto ora analisado, tem-se, fazendo referência ao episódio da fuga da sobrinha do Gouveia, os seguintes sintagmas: (1) "alguma notícia", (2) "a notícia", (3) "o negócio", (4) "o caso", (5) "o fato", (6) "tais invenções", (7) "aquilo que você me contou", (8) "o boato". Cada um desses sintagmas remete-se a um momento preciso do desenrolar do texto; (1), por exemplo, refere-se apenas ao discurso de Luiz da Costa, enquanto (8) retoma tudo que foi dito por todos os envolvidos no caso.

Observe-se o fragmento transcrito, a seguir:

Quando (1) o *alvissareiro* acabou, perguntou- (2) *lhe* (3) o *desconhecido*:
- E quando foi (4) *esse rapto*?
- Hoje de manhã.
- Oh!
- Das 8 para as 9 horas.
- (5) *Conhece* o (6) *Major Gouveia*?
- (7) De nome.
- Que idéia (8) *forma* (9) *dele*?
- Não (10) *formo* (11) *idéia nenhuma*. (12) *Menciono* (13) *o fato por duas circunstâncias*. (14) *A primeira* é que (15) *a rapariga* é muito bonita.
- (16) *Conhece*- (17) *a*?
- Ainda ontem (18) *a* (19) *vi*.
- Ah! (20) *A segunda circunstância*...
- (21) *A segunda circunstância* é a crueldade de certos homens em tolher os movimentos do coração da mocidade. (22) *O alferes* de que se trata dizem- (23) *me* que é (24) *um moço honesto*, e o casamento seria, creio (25) *eu*, excelente. Por que razão queria o Major impedir- (27) *lo*?
- (28) *O Major* tinha razões fortes, observou (29) o *desconhecido*.
- Ah! (30) *Conhece*- (31) *o*?
- Sou (32) *eu*.
(33) *Luiz da Costa* ficou petrificado. (34) *A cara* não se distinguia (35) *da* de um defunto, tão imóvel e pálida (36) *ficou*. (37) *As outras pessoas* olhavam para (38) *os dois* sem saber o que iria sair (39) *dali*. (40) *Deste modo*, correram cinco minutos. (Machado de Assis, p. 62)

Todos os elementos sublinhados no fragmento transcrito fazem remissão a outro elemento do texto. Assim, (1), (2), (5), (7), (8), (10), (12), (16), (19), (23), (25), (33), (34) e (36) fazem referência a Luiz da Costa, o inveterado noveleiro, enquanto (3), (29) e

(30) referem-se ao desconhecido que ouve atentamente a história contada por Luiz da Costa. (15), (17) e (18) remetem à sobrinha do Gouveia, protagonista da fuga referida em (4) e (13). (22) e (24) referem-se ao alferes com quem a moça teria fugido. (27) retoma o sintagma "o casamento", (35) remete ao vocábulo (defunto), (37) recupera os quatro ouvintes inicialmente mencionados, que circundavam o Major e Luiz da Costa e (38) remete a esses dois enquanto interlocutores. (39) recupera a situação como um todo e (40), por fim, remete ao embarço provocado pelo desenlace da situação. As referências ao Major Gouveia são feitas em (6), (9), (11), (26), (28), (31) e (32).

Através de *formas não-referenciais presas* (artigos definidos: "o", "as"; pronomes pessoais: "lhe", "a", "me", "o"; pronomes adjetivos: "esse", "outras"; numerais ordinais: "primeira", "segunda"), de *formas remissivas não-referenciais livres* (advérbios pronominais: "dali", expressões adverbiais: "desse modo") e de *formas remissivas referenciais* (grupo nominal definido: "o alvissareiro"; elipses: "(0) conhece o Major Gouveia?", "(0) De nome"; "a cara não se distinguia da (0) de um defunto"), estabeleceu-se a ligação entre os componentes do texto, permitindo-se que o mesmo se expandisse sem ambigüidades.

A progressão de um texto requer procedimentos lingüísticos que estabeleçam relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos do texto. Esses procedimentos dizem respeito à *coesão seqüencial* ou *seqüenciação*.

A progressão, segundo Koch (1990), pode-se fazer com ou sem elementos recorrentes. Pode-se falar em *seqüenciação frástica* quando não ocorrem procedimentos de recorrência estrita e em *seqüenciação parafrástica* quando ocorrem procedimentos de recorrência.

Enquadram-se entre os mecanismos de *seqüenciação frástica* os seguintes procedimentos: manutenção temática, progressão temática, progressão temática linear, progressão temática com um tema constante e encadeamento (por justaposição e por conexão).

Entre os mecanismos de *seqüenciação parafrástica* inserem-se procedimentos como: recorrência de termos, recorrência de estruturas, recorrência de conteúdos semânticos, recorrência de tempo e aspecto verbal.

Observe-se o fragmento:

Durante este discurso, o rosto do Sr. Pires apresentou todas as modificações do espanto e do medo. Um ator, um pintor ou um estatuário teria ali um livro inteiro para folhear e estudar. Acabado o discurso, era necessário responder-lhe, e o Sr. Pires o fazia de boa vontade, se se lembrasse do uso da língua. Mas não; ou não se lembrava, ou não sabia que uso faria dela. Assim correram uns três ou quatro minutos. (Machado de Assis, 1938, p. 71)

O tema da seqüência textual do fragmento acima é o desespero de Pires ao ser apresentado como a pessoa que transmitira o boato a Luiz da Costa. Trata-se de uma seqüenciação que apresenta um tema constante, ao qual são acrescentadas informações remáticas. O encadeamento se dá, em alguns momentos, por justaposição,

através da qual destacam-se os “marcadores da situação no tempo” (“durante este discurso”, “assim corra uns três a quatro minutos”, sendo que a partícula “assim” sumariza a seqüência textual). Ocorre também o encadeamento por conexão, através de juntores que estabelecem relação de condicionalidade (“se se lembrasse do uso da língua”), contrajunção (“mas não”) e alternância (“ou não se lembrava, ou não sabia que uso faria dela”). É por meio dos mecanismos de referenciação e seqüenciação rapidamente sumariados que o texto em análise foi tecido.

A referência em “Quem conta um conto” está sumariada no sintagma “o gosto de dar notícias”, uma vez que em torno dele gravitam as indagações e peripécias contidas no conto. Tanto é assim que, ao iniciar suas considerações, o narrador mostra-se intrigado diante da propensão humana para espalhar novas, declarando-se capaz de perceber a legitimidade de certos prazeres duvidosos, unicamente com a intenção de tornar mais incisiva a declaração seguinte: “O que eu não compreendo é o gosto de dar notícias” (1938, p. 57).

Por constituir a referência textual básica, o sintagma “o gosto de dar notícias” será continuamente retomado por meio de elos coesivos. A primeira retomada ocorre através do sintagma nominal “essa singular vocação”, em que o pronome adjetivo “essa”, além de determinar o nome e seu modificador, faz uma referência anafórica ao “gosto de dar notícias”, gosto este que engendra um tipo, o “noveleiro”, em relação ao qual o narrador declara: “Não é tipo muito vulgar, mas também não é tipo muito raro” (1938, p. 57), criando pressupostos desabonadores da singularidade de tal tipo.

Ao declarar que o noveleiro não é um tipo nem muito raro, nem muito vulgar, informa-se simultaneamente que o é em alguma medida. Sabendo-se que de “vulgar” a “raro” há uma considerável gradação de semas, pressupõe-se que, não sendo integralmente uma coisa nem outra, o noveleiro é um tipo médio, e até mesmo medíocre, porque poucos são realmente habilidosos e, contudo, existe grande número deles.

Um importante elo coesivo é o vocábulo “ofício” que remete ao vocábulo “noveleiro”, revelando o humor severo que move o narrador, visto que este compara as habilidades do noveleiro às do homem de Estado, uma vez que ambos precisam ser especialmente versados na técnica de subjugar seus interlocutores.

A seguir, o narrador retoma a questão preliminar, ou seja, a questão de sua perplexidade quanto ao “gosto de dar notícias”, estabelecendo o vínculo com a declaração inicial através da recorrência de estruturas sintáticas: “Não compreendo, como disse, o ofício noveleiro” (1938, p. 57), na qual o conector “como” e o pretérito perfeito do indicativo do verbo “dizer” retomam, reiterando, o aparente desconcerto do narrador diante do noveleiro.

Tendo o narrador feito tão detalhadas considerações acerca das características dos noveleiros, pode-se duvidar da veracidade do estranhamento que o tipo lhe causa. Mas, por enquanto, sejam acatadas as instruções de sentido apresentadas. O narrador, como disse, não compreende o ofício de noveleiro. Escapa-lhe ao entendimento que se encontre satisfação em contar, recriando, um episódio qualquer: “É coisa muito

natural que um homem diga o que sabe a respeito de algum objeto; *mas que tire satisfação* disso, lá me custa a entender" (1938, p. 57).

Através de uma oração adversativa, vinculou-se um novo sema a noveleiro, "que tira satisfação" de dar notícias. A seguir, o desvendamento do que motiva o noveleiro e, por que não dizer, o narrador, ganhará uma justificativa inquestionável: "Ganha-se sempre em conhecer-se os caprichos do espírito humano" (1938, p. 58).

Ao focalizar o "gosto de dar notícias" como um hipônimo de "caprichos do espírito humano", o narrador implicitamente admitiu a legitimidade do referido gosto, visto que o reconheceu como uma das tantas marcas características da condição humana.

Após tão empenhadas considerações, o narrador prega boa peça ao leitor, partindo para a narração das peripécias cujos personagens são noveleiros, sem, todavia, tecer maiores considerações sobre o inquietante "gosto de dar notícias". Maiores considerações, é certo, resultariam completamente supérfluas diante do modo exemplar com que o narrador mostrará como o contar uma notícia, em se tratando de tipos noveleiros, não poupa matizes mais vibrantes ao fato narrado e entrega-se à criação de "mundos possíveis".

Há alguma graça em contar que o Major Gouveia castigaria a sobrinha se esta sequer olhasse para um alferes? Para um noveleiro, nenhuma, visto que o mesmo, dado a contar histórias bombásticas, subverte qualquer compromisso com a realidade, dela mantendo apenas alguns referentes, a fim de assegurar a coerência da "notícia". O noveleiro, portanto, é alguém que não resiste à tentação de conferir dimensões alargadas a fatos banais, sucumbindo à provocação que o ato de contar faz ao parecer tornar a história propriedade de quem a conta.

O conto de Machado de Assis analisado operou uma intrincada rede de referências ao difundido gosto de fofocar. Para tanto, foi utilizado um procedimento narrativo bastante semelhante ao que se procurou decifrar, o dos noveleiros, visto que se procurou narrar o episódio de forma a obter certos efeitos, os mesmos que o noveleiro deseja obter ao se dirigir a seus ouvintes. Portanto, ainda que o narrador tenha declarado não compreender o ofício de noveleiro, conhece-lhe muito bem as habilidades ("o noveleiro deve saber quando lhe convém dar uma notícia abruptamente, ou quando o efeito lhe pede certos preparativos: deve esperar a ocasião e adaptar-lhe os meios" – 1938, p. 57) e utiliza-as com maestria.

Em síntese, "Quem conta um conto" apresenta uma sólida unidade de sentido, na qual os componentes da superfície lingüística do texto apresentam-se entrelaçados de maneira inequívoca, na medida em que visam a explorar o enredador "gosto de dar notícias". Este gosto, graças ao enquadramento preciso da situação narrada, revela-se um dos mais primários meios para a satisfação da humana necessidade de ficção e fantasia.

FERREIRA, S. A. Who tells a tale interrelates its details: elements of textual cohesion contained in a short story by Machado de Assis. *Alfa*. São Paulo, v. 37, p. 127-134, 1993.

- **ABSTRACT:** *Two elements of cohesion, the reference and the sequenciality, in the textual construction of the short story by Machado de Assis, "Quem conta um conto", have been studied.*
- **KEYWORDS:** *Textual cohesion; reference; sequenciality; narrator; narrative.*

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, 1)
- ECO, U. *Conceito de texto*. Trad. Carla de Queiroz. São Paulo: T. A. Queiroz / Edusp, 1984.
- KOCH, I. V. G. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. Quem conta um conto. In: _____. *Contos fluminenses*. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1938. v. 2.

Bibliografia consultada

- DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix/ UNICAMP, 1977.
- KOCH, I. V. G., TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

FALARA-SE MAIS-QUE-PERFEITO: ESTUDO PRESENTE DO TEMPO PRETÉRITO

Carlos Alexandre V. GONÇALVES¹

- *RESUMO*: Busca-se analisar o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, observando os contextos estruturais condicionadores de seu emprego na língua escrita e na língua falada, a fim de verificar se a forma simples deste tempo verbal está ou não em vias de extinção no português do Brasil.
- *UNITERMOS*: Mais-que-perfeito; língua escrita e língua oral; fatores condicionadores; implementação; mudança.

1. Introdução

Focalizando o pretérito mais-que-perfeito do indicativo no português do Brasil dos dias de hoje, objetiva-se analisar, neste artigo, três questões complementares. Primeiramente, compararemos o emprego desse tempo verbal, nas fontes consultadas, com a recomendação da tradição gramatical, atentando para o fato de como a orientação das gramáticas normativas se relaciona com os usos reais do mais-que-perfeito. Com isso, pretendemos desenvolver um questionamento crítico sobre a prescrição gramatical e as situações concretas de uso do mais-que-perfeito.

Em segundo lugar, focalizaremos os contextos estruturais mais favorecedores à ocorrência de mais-que-perfeito, tentando justificar o porquê de certos contextos condicionarem o emprego deste tempo verbal.

A seguir, testaremos a veracidade da hipótese de que o mais-que-perfeito simples é um tempo verbal em vias de extinção na língua portuguesa, mais precisamente na modalidade falada. Para tanto, utilizaremos amostras de dois tipos: a) de língua oral e b) de língua escrita.

A amostra de língua oral é composta de entrevistas de informantes universitários, considerados como detentores da norma culta, e de informantes não-universitários. Os universitários fazem parte do acervo de fala da amostra NURC e estão distribuídos

1. Departamento de Linguística e Filologia – Faculdade de Letras – UFRJ – 21941 – RJ.

em discursos de dois tipos: a) planejado (discurso formal) e b) não-planejado (discurso informal). O material falado dos informantes não-universitários foi extraído da Amostra Censo da Variação Lingüística (Naro, 1986), acervo caracterizado pela espontaneidade e semi-informalidade de seus registros. Deste acervo, selecionamos seis informantes, distribuídos, de dois a dois, em três grupos de escolaridade: primário, ginásial e 2º grau.

A amostra de língua escrita foi constituída de textos que fossem típicos de discursos narrativos de evento ou biografias de vultos históricos, a fim de que os tempos do passado tivessem maiores possibilidades de ocorrência. Assim, construímos nossos *corpora* de língua escrita com textos: a) de livros de História, de publicação recente; b) de revistas, como a *Veja* e a *Isto é*; e c) de jornais de diferentes seções (economia, política, esportes etc.), visando à correlação entre o emprego do mais-que-perfeito e o grau de oralidade da amostra escrita.

2. Prescrição gramatical e usos reais do mais-que-perfeito

As gramáticas tradicionais, normalmente seguidoras do roteiro oficial (NGB), pouco divergem na caracterização do pretérito mais-que-perfeito. A maioria delas, como a de Cunha (1976, p. 40), afirma que o *pretérito mais-que-perfeito é um tempo verbal de modo indicativo que faz referência a uma ação passada que ocorreu antes de outra ação já passada*. Morfologicamente, ele se estrutura marcado pela desinência modo-temporal /-ra/, com o alomorfe /-re/ na 2ª pessoa do plural. Por outro lado, também há a forma composta, paradigmaticamente conjugada com os auxiliares "haver" e "ter" no imperfeito do indicativo, acrescido do verbo principal no particípio passado. Denominamos, neste artigo, a forma com "ter" de 1º composto e a com "haver" de 2º composto. Vejam-se os exemplos a seguir:

(01) O monólogo tomara-se tão fastidioso que Barbaças se desinteressou. (apud Cunha, 1976, p. 43)

(02) Samuel se aproximou para avisar que o táxi já *tinha* chegado. (apud Cunha, 1976, p. 45)

(03) Samuel me disse que o táxi já *havia* chegado. (apud Cunha, 1976, p. 43)

Por outro lado, prescrevem as gramáticas normativas (cf. Bechara, 1976 e Luft, 1978, por exemplo) que há em português uma outra conjugação perifrástica do pretérito mais-que-perfeito formada pelos auxiliares "ter/haver" no mais-que-perfeito, seguida do verbo principal no particípio passado, como no exemplo (04). A essa construção, chamamos de "duplo mais-que-perfeito".

(04) Quando chegou o capitão, Cipriano já *tivera* partido. (apud Lima, 1976, p. 365)

A tradição gramatical acrescenta, ainda, que o pretérito mais-que-perfeito pode denotar, também, um fato vagamente situado no passado, como em (05), além de ser usado para situar um fato passado em relação ao presente, como em (06), a seguir:

- (05) *Cantara, dançara*, mas no fundo sempre ficara infeliz. (apud Lima, 1976, p. 367)
(06) Eu *viera* para convencê-lo de que ele é seu amigo. (apud Cunha, 1976, p. 445)

Advertem os gramáticos tradicionais (Luft, 1978 e Lima, 1976) que também se emprega o mais-que-perfeito em lugar do futuro do pretérito e do pretérito imperfeito do subjuntivo, como nos exemplos (07) e (08), respectivamente.

- (07) Caía o sol e *fora* sol. (apud Bechara, 1976, p. 140)
(08) *Devera* punir-me a multidão. (apud Bechara, 1976, p. 141)

Sobre os empregos reais das formas simples e compostas do pretérito mais-que-perfeito, as gramáticas nada nos dizem: elas prescrevem um padrão geral e arrolam alguns exemplos esporadicamente encontrados na língua literária, mas de nada informam sobre as diferenças entre as modalidades oral e escrita e diferenças discursivas e de formalidade. Posição contrária à dos gramáticos tradicionais, assume Câmara Jr. (1979, p. 168) acerca de alguns aspectos do pretérito mais-que-perfeito na língua oral: *o perfeito do pretérito coincide, em linhas gerais, com o pretérito-mais-que-perfeito (em que também se marca a conclusão do evento num dado momento passado); por isso o substitui de todo na língua usual, especialmente no Brasil.*

Compararemos nossos resultados com os usos prescritos pelas gramáticas. De fato, todos os dados de mais-que-perfeito simples dos nossos *corpora* são caracterizados pelo emprego mais geral previsto pela tradição gramatical: todos denotam um passado em relação a outro, como em (09), abaixo:

- (09) Machado trabalhava desde muito cedo. *Tomara-se* moço e independente e saíra de casa. (*Grandes Personagens*, 1988, p. 119)

Em (09), a noção de anterioridade em relação a um passado está claramente expressa. Acrescenta-se, por outro, a presença do marcador temporal (o advérbio “desde muito cedo”) reforçando o jogo “denotar um passado em relação a outro”. Porém, não é a sua presença no sintagma que define a noção de anterioridade, uma vez que em (10), a seguir, nenhum marcador adverbial se coloca e, ainda assim, a anterioridade temporal persiste:

- (10) Collor resolveu renegociar com os empresários. *Confirmara* os seus pontos de vista, mas estava aberto à discussão. (*Jornal do Brasil*, 16.7.1992, p. 5)

Se por um lado os dados dos *corpora* corroboram o uso previsto pelas gramáticas como o de maior frequência na língua, por outro, eles nada nos dizem dos demais usos arrolados pela NGB. Sem dúvida, os empregos “especiais” (assim denominados os casos de atenuação de pedidos, substituição por futuro do pretérito etc.) parecem não existir no português atual: são somente específicos de registros literários e nada têm a ver com o uso real do pretérito mais-que-perfeito.

Analisamos, ao lado das construções simples, também os empregos das formas compostas. Em nossos *corpora*, somente encontramos casos de perífrases com *ter* ou *haver* funcionando como auxiliares nas formas que denominamos, respectivamente, de 1º e 2º compostos, o que nos leva à conclusão de que inexistente no português do Brasil de hoje a forma que denominamos de “duplo composto”, tanto na modalidade escrita quanto na falada.

Apenas a título de curiosidade, na amostra de material falado, encontramos casos, como os do exemplo (11) abaixo, em que o *mais-que-perfeito* substituiu o futuro do pretérito, transgredindo a norma culta e se desviando da prescrição gramatical. Nesses casos, deveria ocorrer a forma “teria”.

(11) Acho que ele até *tinha me matado*. (SAM (12), p. 24, 1, 935)

3. Contextos condicionadores

Nesta seção, trataremos dos contextos morfossintáticos em que ocorreram as formas do tempo verbal analisado. Assim, os dados foram codificados segundo os tipos de orações e a pessoa gramatical em que se encontravam. Controlamos tanto as formas simples como as compostas, visando a comparar possíveis diferenças e a confirmar a influência de certos contextos estruturais para o emprego da forma simples do pretérito *mais-que-perfeito*.

3.1 Tipos de oração

Utilizaremos as classificações propostas pela NGB para codificar os dados do *corpus* segundo o tipo de oração em que se inseriram. Como nem todos os tipos de orações ocorreram, analisaremos apenas os resultados positivos da quantificação. Vejam-se os resultados na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Relação entre os tipos de orações e frequência de pretérito *mais-que-perfeito*

	or. abs.	coord. assin.	coord. sin.	obj. dir.	adj.	sub. cau.	sub. com.	sub. fin.	sub. tem.	or. pr.
1º/2º	104	50	15	14	206	26	10	5	15	49
composto	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
ter/haver	21%	10%	3%	3%	42%	5%	2%	1%	3%	10%
mais-que-	25	8	2	1	50	5	22	1	8	9
perfeito	111	111	111	111	111	111	111	111	111	111
simples	23%	8%	2%	1%	45%	4%	2%	1%	7%	9%

Considerando os números mais salientes da Tabela 1, podemos dizer que os tipos de orações mais condicionadores do tempo verbal que investigamos são, em ordem decrescente, as subordinadas adjetivas e as orações absolutas. Interessante observar o paralelo entre os resultados das formas simples e compostas, o que reforça a relevância do controle desse contexto condicionador.

O mais-que-perfeito marca fundamentalmente a anterioridade de um passado relacionado a outro. Assim, sua presença em orações adjetivas e absolutas se deve ao fato de ele ter um espaço nas narrativas quando se acrescenta, ao relato dos eventos, um marco anterior no tempo. Nesse caso, as orações adjetivas e as absolutas fornecem informações adicionais e não necessariamente essenciais para o desenrolar dos fatos narrados. Vejam-se (13) e (14), a seguir:

- (13) O presidente Fernando Collor assistiu à solenidade de formatura, *que fora marcada por controvérsias*. (*Jornal do Brasil*, 26.7.1992, p. 9)
- (14) Fato interessante foi a descoberta das diretrizes. *No dia anterior já premeditara suas estratégias*. (*Veja*, out., 1992, p. 105)

Através de (13) e (14), pode-se ver claramente que as orações que contêm o pretérito mais-que-perfeito adicionam uma informação paralela ao fio condutor da narração. Desta forma, podemos dizer que o emprego do mais-que-perfeito está correlacionado a certos tipos de orações, justamente pelo caráter de anterioridade/adicionalidade de informações que expressa. Assim, as orações que, por sua natureza, descrevem fatos paralelos ao fio condutor da narrativa são as que, conforme mostram os resultados da Tabela 1, mais se prestam contextualmente ao uso deste tempo verbal.

3.2 Pessoa gramatical

Os resultados da quantificação dos dados, segundo a pessoa gramatical, podem ser observados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Relação entre pessoa gramatical e frequência de uso do pretérito mais-que-perfeito

	1ª sing.	3ª sing.	1ª pl.	3ª pl.
1ª/2ª composto	62/483 13%	264/483 55%	58/483 12%	99/483 20%
forma simples	17/111 15%	88/111 80%	2/111 2%	4/111 3%

Pela Tabela 2, verificamos o baixo índice de ocorrência de dados referentes à 1ª e à 3ª p. do plural nas formas simples. De um lado, formas como “compráramos” e “discutíramos”, por exemplo, são demasiado “cultas” em relação às formas das demais

pessoas. Além disso, estruturalmente falando, a 1ª p. do plural é mais saliente do ponto de vista morfológico. Por outro lado, no caso da 3ª p. do plural, a neutralização com a forma do pretérito imperfeito (que recebe a mesma desinência que o mais-que-perfeito) parece atuar como agente inibidor de sua ocorrência.

É possível supor-se que por serem menos salientes morfológicamente, uma vez que sua DNP é 0, diferentemente das demais pessoas gramaticais, as formas de 3ª p. do singular no mais-que-perfeito simples sejam mais freqüentes que as demais.

4. Enfim, falara-se mais-que-perfeito?

Buscamos, nesta seção, verificar se realmente o pretérito mais-que-perfeito simples é um tempo em extinção no português do Brasil, especialmente na modalidade falada. Os resultados a que chegamos com a quantificação dos dados podem ser vistos na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Relação entre o mais-que-perfeito e o tipo de amostra analisada

	língua escrita	língua falada
1º/2º composto	76/313 23%	170/170 100%
mais-que-perfeito simples	237/313 77%	0/170 0%

Através da Tabela 3, pode-se observar a ausência de dados para a forma simples na língua falada, o que nos leva à conclusão de que este tempo verbal é pouco (ou nada) usado nos dias de hoje. Acrescente-se, ainda, que trabalhamos tanto com informantes ditos “detentores da norma culta” quanto com informantes semi-alfabetizados e, mesmo em *corpora* de fala em que se espera um ajuste maior em relação à norma, nenhuma ocorrência de mais-que-perfeito simples foi registrada, o que nos revela que mesmo em contextos formais – situações de aulas e conferências (Projeto NURC/EF) – não são empregadas as formas simples do mais-que-perfeito.

Resquícios da forma simples no português do Brasil são algumas interjeições, como, por exemplo, “tomara”, em (15) e “quisera”, em (16). Porém, no estágio atual da língua, tais expressões perderam totalmente a noção de tempo verbal nos contextos em que aparecem para exprimir sentimentos e volições. Essas expressões, congeladas pelo uso coloquial da língua, são mais freqüentes em contextos menos formais, aparecendo esporadicamente nos *corpora* do NURC (DID ou EF).

(15) *Tomara* que amanhã ela venha me fazer uma visita. (NIL (12), p. 4, 1. 215)

(16) *Quisera* eu ganhar na loteria! (SAM (06), p. 16, 1. 978)

Ainda com relação aos resultados da Tabela 3, a alta frequência de mais-que-perfeito simples na escrita nos levou a investigar os diferentes tipos de textos em que estas formas apareciam. Como vimos, a amostra de língua escrita é composta de livros, revistas e jornais. Os resultados podem ser vistos na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Relação entre uso de mais-que-perfeito e grau de oralidade da amostra escrita

	jornais	revistas	livros
1º/2º composto	50/73 69%	53/109 49%	19/131 14%
mais-que-perfeito simples	23/73 31%	53/109 51%	112/131 86%

Através dos resultados da Tabela 4, observamos que o mais-que-perfeito simples ocorre em textos escritos de maior durabilidade, pois eles se ajustam mais às prescrições gramaticais e neles há um distanciamento maior entre a fala e a escrita. Diferentemente, o mais-que-perfeito composto (tanto 1º quanto 2º) ocorre mais em textos de menor durabilidade (sobrevida), uma vez que eles se utilizam de estruturas mais próximas da língua falada. Desta forma, textos com maior grau de oralidade apresentam maiores índices de língua falada. Assim, o mais-que-perfeito simples tende a ocorrer em textos com menor grau de oralidade e maior durabilidade.

5. Conclusão

Com base nos resultados, podemos concluir que não só a forma simples do mais-que-perfeito se encontra em vias de extinção no português falado no Brasil, como na escrita seu uso está condicionado ao grau de estabilidade do texto. Textos que têm grande compromisso com a norma culta se caracterizam por um certo distanciamento da língua falada. Por isso, estão mais fortemente sujeitos ao uso da forma simples do mais-que-perfeito. Por outro lado, essa forma simples aparece, na língua oral, em algumas interjeições estruturadas morfologicamente pelo mais-que-perfeito, como “pudera” e “prouvera”, mas o valor semântico desse tempo verbal inexistente nessas expressões congeladas pelo uso coloquial.

Na escrita, o uso da forma simples está correlacionado, do ponto de vista morfossintático, com as pessoas gramaticais e com os tipos de orações em que ela aparece. Por outro lado, esse tempo verbal, quando empregado, é utilizado no padrão mais geral previsto pelos gramáticos tradicionais. Os casos por eles arrolados como especiais não foram encontrados nos *corpora*.

Os resultados que obtivemos nesta primeira versão do trabalho, ainda que constituam hipóteses e sejam provisórios, são merecedores de maiores reflexões, principalmente no que concerne à suposição de que, em um recorte diacrônico, deparamo-nos com uma mudança em progresso na modalidade falada do português do Brasil. Nesse caso, seriam também testadas variáveis discursivas, bem como outros possíveis fatores condicionadores do uso das formas simples e compostas do mais-que-perfeito.

GONÇALVES, C. A. V. A synchronic study of the plusperfect tense in Brazilian Portuguese. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 135-142, 1993.

- **ABSTRACT:** *Our purpose is the analysis of the plusperfect tense of the indicative mood, considering the structural contexts which may condition its employment in written and spoken language in order to check whether in Brazilian Portuguese the simple form of this verbal tense is in course of extinction or not.*
- **KEYWORDS:** *Plusperfect tense; classification; structural conditioning; implementation; linguistic change.*

Referências bibliográficas

- BECHARA, E. *Moderna gramática brasileira*. 21.ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- CUNHA, C. F. *Gramática da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1976.
- LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 18.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- LUFT, C. P. *Moderna gramática brasileira*. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1978.
- NARO, A. J. et al. *Subsídios sociolinguísticos do Projeto Censo à Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1986. (Mimeo.)

Amostras

- AMOSTRA CENSO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA. Acervo de dados do PEUL. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, entrevistas (01), (02), (08), (15), (22), (33) e (46).
- CASTILHO, A., PRETTI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986. v. 1-2.
- GRANDES personagens da História do Brasil. São Paulo: Abril Cultural, 1988. cap. 4-7.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 6-25 jul. 1992.
- VEJA. Rio de Janeiro, n. 1039-40, out. 1992.
- ISTO É. Rio de Janeiro, n. 612-3, out. 1992.

AS FORMAS "HESITANTES": A ALOMORFIA NA FORMAÇÃO DO PLURAL DOS SUBSTANTIVOS EM ALEMÃO

Wilma Patrícia Marzari Dinardo MAAS¹

- RESUMO: Analisam-se neste trabalho as ocorrências das chamadas "Schwankungen un Doppelformen" (formas variantes e formas duplas) enquanto manifestação da escolha subjetiva do falante da língua. Aponta-se para a "contaminação" do plano morfológico pela ambigüidade criada por essas mesmas formas variantes, resultando, por exemplo, nos diversos alomorfes do caso plural em alemão. Através do arcabouço teórico de E. Nida (1967), pretende-se averiguar a possibilidade de condicionamento nas diversas realizações do plural dos substantivos em alemão.
- UNITERMOS: Variantes; formas livres; formas presas; alomorfes; condicionamento; substantivo alemão; pluralidade.

O estruturalismo enfrenta controvérsias, nos dias de hoje, quanto à sua propriedade enquanto instrumental adequado à descrição de fenômenos pertencentes ao âmbito das ciências humanas. É inegável, porém, a contribuição do aparato estruturalista para a constituição da lingüística contemporânea.

Ao delimitar a existência de categorias universais, através das quais se podem descrever e compreender os mecanismos constitutivos de fenômenos nas mais diversas línguas, a lingüística, através da aplicação de princípios estruturais, uniformizou procedimentos e instituiu instrumentos econômicos de investigação, sem os quais a descrição dos diversos fatos peculiares a cada língua e ao conjunto destas seria extremamente longa e custosa.

Ao descrevermos fatos lingüísticos através do aparato estruturalista, lançamos mão de categorias que superam a normatização "desejável" imposta pela gramática tradicional, cujos critérios carecem muitas vezes de uniformização mais rigorosa (científica). A hierarquia constituída pelos diferentes níveis lingüísticos e pela integração destes coloca-nos ao abrigo da utilização dos critérios "empíricos" que a descrição empreendida pelas ditas gramáticas tradicionais faz muitas vezes pressupor.

1. Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP –14800-901 – Araraquara – SP.

As formas “hesitantes”

Um dos exemplos mais intranquilizadores (principalmente para o estudante de língua estrangeira) é a ocorrência das assim chamadas formas variantes. A *Duden Grammatik*, um dos mais respeitáveis e tradicionais manuais “normativos” da língua alemã, apresenta tais formas sob o título de *Schwankungen und Doppelformen*, literalmente, “oscilações” ou “hesitações” (!) e “formas duplas”.

A abordagem ali empreendida remete ao enquadramento por vezes “pouco científico” de fenômenos lingüísticos praticado pelas gramáticas tradicionais, na medida em que pleiteia a *normativização* de ocorrências determinadas por variantes tão pouco objetivas como *estilo* (de época, de autor) ou condicionamento social e/ou geográfico. Na maior parte dos casos, é uma diferenciação *semântica* que irá, de forma algo arbitrária, determinar a utilização de uma forma em detrimento de outra.

Tomando-se quase que aleatoriamente, em meio ao imenso repertório abrangido pela *Duden*, exemplos de alternância de formas, deparamo-nos com um primeiro caso apropriado à ilustração do processo acima aludido. A “Lista de todos os verbos irregulares” (*Liste aller unregelmäßigen Verben*) oferece-nos, já em seu primeiro verbete, pressupostos para uma primeira oposição entre os critérios descritivos “tradicionais” e os critérios próprios da lingüística descritiva.

Na lista dos verbos irregulares contida na *Duden Grammatik*, as formas encontram-se alinhadas em três grupos distintos. A “1ª forma do radical” (1. *Stammform*) contém a 2ª e a 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, bem como o imperativo, ou seja, as formas onde ocorre alternância vocálica na utilização desse tempo verbal; na “2ª forma do radical” encontra-se a 1ª pessoa do singular no “Indikativ Präteritum”, ou seja, do nosso pretérito imperfeito, fornecendo o padrão da alternância vocálica para a conjugação. É ali também apresentada a 1ª pessoa do “Konjunktiv II” (equivalente em sentido ao futuro do pretérito em português, *grosso modo*), que também fornece o padrão da alternância vocálica; a “3ª forma do radical” engloba as formas do participio perfeito:

1. Stammform	2. Stammform	3. Stammform
backen*	backte/buk (älter)	hat gebacken
du bäckst/er bäckt (häufig schon:) du backst, er backt	büke	

* In der Bedeutung “kleben” regelmäßig: Der Schnee backt/backte/hat gebackt. (*Duden Grammatik*, 1984, p. 133)

Sem levarmos em consideração se está correta a divisão em três formas do radical, bem como os critérios desse alinhamento, salientam-se as formas da 2ª e 3ª pessoas do singular (“du” e “er”, respectivamente), onde as formas “bäckst”, “bäckt”

coexistem com suas variantes "backst, backt" (e aqui o termo "variante" pode ser utilizado na mesma acepção que possuem no português termos como "aluguel/aluguer", por exemplo). O exemplo aponta para a existência de ambigüidade na articulação entre os planos da expressão e do conteúdo, na medida em que ambos os pares remetem a um mesmo significado, tido como o significado "primeiro" do verbo – "cozer, assar (no forno) através de calor seco (pão, bolos); cozer em gordura quente (na frigideira), fritar.²

Simultaneamente, a indicação pelo asterisco ("backen"*) remete a um significado diverso ("* No sentido de 'colar, grudar, tornar-se pegajoso' o verbo é regular: *Der Schnee [a neve] backt/backte/hat gebackt*"). Em sua forma regular, portanto, o verbo, apontando para uma significação totalmente diversa, confunde-se homograficamente com as formas sem alternância vocálica anteriormente enquadradas como formas variantes, referendadas pelo uso "já freqüente" (*häufig schon*), enquanto expressão do sentido aqui referido como sentido "primeiro" do verbo.

Caso semelhante ocorre com "wenden", descrito na mesma lista de verbos irregulares:

1. Stammform	2. Stammform	3. Stammform
wenden*	wandte/wendete wendete (selt.)	hat gewandt/ gewendet

* In der Bedeutung "einen Mantel, Heu, das Auto usw. wenden" nur regelmäßig (wendet, hat gewendet).
[*No sentido "(re)virar um casaco, feno, virar o carro etc." apenas regular (*wendet, hat gewendet*).] (*Duden Grammatik*, 1984, p. 142)

Deparamo-nos novamente com duas formas diferentes apontando para o mesmo significado do termo (aqui, "wandte/wendete" da 2ª forma do radical e "hat gewandt/gewendet" da 3ª), acrescidas da observação de que a ocorrência da forma regular na 2ª forma do radical é rara (*selt.*). Diga-se ainda que tal observação não diminui em nada a ambigüidade suscitada pela existência de duas formas variantes mesmo que uma delas (indicação por "*") possa delimitar um significado diverso através de seu uso exclusivo (*nur regelmäßig*, ou seja, "apenas na forma regular").

Acrescente-se ainda que o verbo "wenden", listado como verbete em dicionário, amplia a gama de sentidos expressos através da forma regular:

wenden I (V. t. 278) 1 umdrehen, auf die andere Seite drehen, drehen; in die entgegengesetzte Richtung stellen; ... 2 sich ~ sich drehen, umdrehen; das Wetter hat sich gewendet ist anders geworden; der Wind hat sich gewendet; ich kann das Auto hier nicht ~ ; ... Heu (zum schnelleren

2. "Durch trockne Hitze (im Ofen) gar machen (Brot, Kuchen); in heißen Fett (in der Pfanne) gar machen, braten."

Trockenen); "aber: 4 ... *ich habe viel Fleiß, viel Mühe daran gewendet dafür aufgebracht; ich habe viel Geld daran gewendet (dafür ausgegeben) ...*"³

Parece-nos, portanto, que a atribuição de diferenciações semânticas (sejam elas profundas ou apenas nuances, não importa) a partir da escolha entre uma ou outra forma assumida pelo termo "original" não é critério satisfatório para a descrição das ocorrências dessas mesmas formas, dado que as próprias distinções semânticas oscilam a cada ocorrência, sendo raras as ocasiões em que a expressão (forma) condiciona necessariamente um único uso delimitado e vice-versa. Acrescentemos ainda o exemplo do verbo "wenden" como verbete do *Duden Stilwörterbuch*, onde a oposição formal e semântica entre as variantes regular/irregular é praticamente neutralizada:

wenden: 1) trans. od. refl.: a) *den Braten wenden (umdrehen); ... Getreide, Heu w.; ... sich zur Flucht wenden; ubertr.: das Kriegsglück w.; sie hat sein Herz, seinen Sinn gewendet oder gewandt; der Wind, das Wetter, das Gespräch hat sich gewandt oder gewendet; die Lage wendete oder wandte sich zum Guten, Bösen, besten; ... b) er wendete oder wandte seine Schritte aus dem Haus, zum Hof, seine Blicke zum Himmel; sie wendte od. wandte sich an seinen, zu seinen Nachbar(n) ... 3) adj. Part.: der Gedanke ist hier ins Tragische gewendet oder gewandt.*⁴ (*Duden Stilwörterbuch*, 1984, p. 724-5 – grifos nossos)

Ilustra-se, através do exemplo acima, uma tendência bastante característica da língua alemã, a incorporação de formas ao léxico, desde que "validadas" através de seu emprego por um autor considerado "culto" ou "clássico". A própria existência (necessária!) de um "dicionário de estilo" (*Stilwörterbuch*) configura o predomínio da representação subjetiva do universo das assim chamadas "formas livres" em termos do uso de variantes. (Vale acrescentar que em edições mais antigas do *Duden Stilwörterbuch* predominavam basicamente exemplos retirados de Goethe e Schiller.)

Assim, a ocorrência de uma forma em detrimento de outra parece-nos ser muitas vezes resultado de um processo de escolha pessoal do falante, objeto de estudo apropriado antes à "parole" do que à "langue", ou seja, pertinente ao "nível textual da descrição linguística" (Lopes, 1976, p. 55).

3. wenden I (V. t. 278) 1 revirar, virar do outro lado, virar; assentar na direção oposta; ... 2 voltar-se, virar-se; o tempo virou ("hat sich gewendet"), modificou-se; o vento virou ("hat sich gewendet"); eu não consigo virar o carro aqui; ... (re)virar o feno (para que seque mais rapidamente); "mas: 4 eu empreguei ("habe gewendet") muito esforço, muito trabalho nisso; consumir, despender; eu empreguei ("habe gewendet") muito dinheiro nisso; gastar, consumir.

4. wenden: 1) trans. ou refl.: a) virar o assado (revirar); ... fig.: virar a fortuna, a sorte na guerra; ela corrigiu os rumos de seu coração, reviu suas disposições; ("hat ... gewendet ou gewandt") o vento, o tempo, a conversa virou; ("hat sich gewandt ou gewendet") a situação virou (alterou-se) para o bem, para o mal, para melhor; ("wendete" ou "wandte") ... b) ele dirigiu seus passos para fora, em direção ao pátio, dirigiu seu olhar para o céu; ela não desviou ("wendete" ou "wandte") os olhos de cima dele. Dirigir-se à porta; ele dirigiu-se ("wendete" ou "wandte") a seus, para seus vizinhos ... 3) adj. part.: os pensamentos tornaram-se ("hat gewendt" ou "gewandt") então trágicos.

A "contaminação" do nível morfológico

Embora expressem um grau considerável de ambigüidade, as formas variantes produzem, no plano dos lexemas, possibilidades saudáveis e frutíferas enquanto índice de escolha e de constituição de um discurso singular. Ocorre, porém, que tal ambigüidade pode impregnar efetivamente não apenas o plano da expressão, mas também o chamado nível morfológico da linguagem, onde, para o estudioso de língua estrangeira, pode-se tornar obstáculo a uma intentada compreensão "ordenada" dos fatos lingüísticos.

As gramáticas tradicionais da língua alemã, embora apresentem como diretriz principal a descrição normativa dos fatos lingüísticos, já *apontam* atualmente para a ambigüidade real e inevitável em um conjunto dinâmico e em permanente transformação. Tais descrições opõem-se, porém, ao tratamento especificamente morfológico de alguns aspectos lingüísticos, na medida em que conservam sua intenção de agrupar "regularidades". Ao passo que a descrição segmental e estrutural nos permite verificar a existência de arbitrariedade também na ocorrência das assim chamadas formas presas, a abordagem feita pelas gramáticas tradicionais tende a escamotear manifestações díspares que comprometam uma abordagem normativa e mais tranqüilizadora dos aspectos morfológicos e sintáticos.

Não é intenção deste trabalho delinear uma oposição cabal entre os métodos tradicionais de abordagem lingüística e os métodos da lingüística estrutural, mesmo porque alguns manuais respeitáveis como a *Duden* já comportam conceitos básicos como "fonema" e "morfema", indicando assim necessidades de renovação de procedimentos.

Queremos apenas chamar a atenção para o fato de que à abordagem normativa tradicional escapam particularidades tão recorrentes quanto representativas da própria "ideologia" da linguagem, particularidades essas atingíveis apenas através de um instrumental mais preciso e científico como o oferecido pela lingüística estrutural.

Munidos de tais pressupostos, acompanharemos então a descrição de um fenômeno lingüístico compreendido por uma gramática tradicional da língua alemã, apontando, sempre que possível, princípios estruturais passíveis de se aplicar. Ou seja, verificaremos quais as possibilidades de uma descrição estrutural, ao lado da descrição tradicional, acentuando-se os pontos em que as duas abordagens coincidam. Escolhemos como objeto de descrição a formação do plural dos substantivos em alemão, causa freqüente de controvérsia e dúvida para o estudante estrangeiro.

Diferentemente da obra literária, cuja singularidade só se deixa compreender através da relação com as anteriores em seu gênero e do encadeamento com sua recepção através dos diferentes contextos históricos realizada por grupos sociais diversos, o fenômeno lingüístico pode ser isolado em sua instância imanente, com a finalidade de se averiguar sua natureza e mecanismos de realização. Ao dizermos "isolado", não queremos com isso destituí-lo de suas relações dentro do próprio sistema lingüístico, dentro da própria estrutura da qual é elemento constituinte e onde

interage com níveis que lhe são imediatamente anteriores e posteriores. Tal “isolamento” significa antes delimitar o fenômeno lingüístico através de um entrecruzamento de informações, onde o aspecto semântico atua *pari passu* com o critério da segmentação.

A definição de morfema por Bloomfield articula esse tipo de atuação conjunta dos aspectos intra e extralingüístico:⁵ “Uma forma lingüística que não comporte qualquer tipo de *semelhança fonético-semântica* com qualquer outra forma é ... um morfema” (apud Nida, 1967, p. 7 – grifos meus).⁶ Apenas nessas poucas linhas já encontramos a noção de entrelaçamento de pelo menos três níveis: dois intralingüísticos (através dos termos “fonético-” e “morfema”) e um extralingüístico (“-semântica”). Ou melhor dizendo: “fonético-” e “-semântica” concorrem para a constituição de “morfema”, categoria pertencente à assim chamada primeira articulação, cuja “função [dos morfemas] ... consiste na sua capacidade de poderem ser combinados para constituir frases ou orações e poderem ser segmentados em constituintes do nível inferior (unidades da segunda articulação ou fonemas)” (Lopes, 1976, p. 50).

É na morfologia, portanto, que vamos encontrar a configuração ideal da articulação entre *sentido* e *expressão*. A definição de morfema por Bloch & Trager (apud Lopes, 1976, p. 151) salienta o aspecto de “signo mínimo”, conceituando-o como “uma unidade composta de significante e significado indissolivelmente unidos”, o que nos poderia levar a pensar que, excluída em relação ao morfema a inevitável premissa da arbitrariedade dos signos, a identificação de seus significados far-se-ia de maneira imediata e absoluta. Definições de morfema como “qualquer forma, livre ou presa, que não possa ser dividida em partes menores dotadas de significado” ou como “a menor unidade que é gramaticalmente pertinente” (Bloch & Trager, apud Lopes, 1976, p. 151 e Gleason, apud Lopes, 1976, p. 152), embora delimitem com grande propriedade o conceito geral de morfema, podem intensificar a noção de que a circunscrição de um *significado determinado à sua forma respectiva* garante a possibilidade de identificação de um morfema, possibilitando assim a pressuposição de uma relação imediata e necessária entre o sentido veiculado e sua expressão.

O plural dos substantivos em alemão

Os estudantes e professores de alemão como língua estrangeira são unânimes em reconhecer a dificuldade de se apreender o processo de flexão do número dos

5. Torna-se necessário esclarecer o que entendemos aqui por aspectos intra e extralingüísticos: sob o primeiro termo alinham-se as categorias imediatamente expressas no discurso (texto escrito ou linguagem oral), ou seja, “significantes” grafados, proferidos, fisicamente presentes, enquanto por “extralingüísticos” entendemos aqui primordialmente os respectivos “significados” veiculados pelos primeiros. São também extralingüísticos os instrumentais de descrição diacrônicos e que remetem a outras disciplinas.

6. “A linguistic form which bears no partial *phonetic-semantic* resemblance to any other form is ... a morpheme.”

substantivos. Um primeiro contato com o idioma pode nos levar a construir algumas pequenas regras, em alguns casos eficientes, mas que caem por terra facilmente através da aquisição de um maior vocabulário. O velho processo é ainda o mais utilizado: manuais de gramática, assim como professores, desfilam infundáveis e inevitáveis listas de vocábulos e suas respectivas formações do plural, sempre na expectativa de que a aquisição seja realizada através da boa memória dos alunos e de sua capacidade de organizar o caos em regras de efeito rápido.

O enfoque da formação do plural nas gramáticas tradicionais obedece a um critério descritivo que pretende agrupar regularidades. Assinale-se, porém, que alguns guias respeitáveis como a *Duden*, por exemplo, já trazem, em suas edições mais recentes, conceitos básicos da lingüística estrutural como “fone”, “fonema” e “morfema” (1984, p. 23-4). É interessante determo-nos no conceito de “morfofonema” (p. 25):

“Quando se comparam os alomorfes de um morfema, pode-se verificar que eles se diferenciam em relação aos fonemas. Nos alofones [t] e [et] para o fonema /t/ o número de fonemas respectivos é diferente; por outro lado, para os alomorfes do morfema *lieb-* {li:b-} [gostar muito de alguém] são utilizados fonemas distintos:

1. /li:b/; p. ex. em “*liebe*” /’li:be/ e “*lieben*” /’li:ben/
2. /li:p/; p. ex. em “*liebst*” /li:pst/ e “*liebte*” /’li:pte/

Essa alternância de fonemas entre /b/ e /p/ denomina-se morfofonema... O morfofonema //b// (= troca de /b/ por /p/) é previsível: /b/ ocorre costumeiramente antes de um /e /, /p/ ocorre nas outras posições. Existem também morfofonemas que não são passíveis de condicionamento. É o caso por exemplo do morfema ‘fall-’ {fal} [perder o equilíbrio] com os alomorfes ‘fall-’ /fal-/, fäll- /fæl/ (como em ‘fällt’ / felt), ‘fiel’ /fi:l), onde a ocorrência do morfofonema //a// (= alternância entre /a/, /ε/, /i:/) não se deixa prever. Morfofonemas não previsíveis como esse //a// ocorrem especialmente nos casos de metafoia [*Umlaut*] e apofonia [*Ablaut*].”

Ao apontar para a existência de morfofonemas “previsíveis” e “não-previsíveis”, a *Duden* remete ao reconhecimento de alomorfes fonologicamente condicionados e alomorfes “cuja distribuição não pode ser fonologicamente definida”, respectivamente os princípios 2 e 3 contidos em “The Identification of Morphemes”, de Eugene Nida (1967).

Embora presente, já em sua introdução, o esboçar de conceitos que apontam para uma orientação estrutural, a *Duden Grammatik* mantém o tratamento generalizante e que busca a regularidade no enquadramento dos fenômenos lingüísticos, como é o caso da formação do plural dos substantivos: no capítulo intitulado “A declinação no plural” (1984, p. 238), são caracterizados 5 tipos diferentes de declinação do substantivo no plural:

- P1: plural em -e
- P2: plural \emptyset
- P3: plural em -(e)n
- P4: plural em -er
- P5: plural em -s

Claro está, já a partir da descrição anterior, que a gramática em questão se orienta por outros critérios na descrição do fenômeno que não o morfológico-estrutural (ou melhor, que não apenas o morfológico-estrutural, pois casos haverá, como perceberemos adiante, em que a abordagem tradicional e a essencialmente morfológico-estrutural coincidem). Ao incorporar as “marcas” de plural “-e” e “-(e)n” sob o mesmo tipo (P3), a descrição já expressa sua opção por critérios outros, pois destitui /en/ e /n/ da classificação de alomorfes de um mesmo morfema, {plural}. Ou ainda, poderíamos eleger qualquer uma das duas formas como morfema canônico, por exemplo, {en}, contrapondo-lhe a(s) outra(s) realizações como alomorfes. Para tanto, poderíamos fazer uso do princípio 1 de Nida: “Formas que contenham uma distinção semântica comum e uma configuração fonêmica idêntica em todas as suas ocorrências constituem um único morfema” (Nida, 1967, p. 7).⁷ Assim, poderíamos obter um *corpus* adequado que ilustrasse a aplicação do princípio:

Bär-en	Gebürh-en	Mensch-en	Schreck-en
Dorn-en	Gefahr-en	Nerv-en	Typ-en
Bank-en	Gegend-en	Null-en	Uhr-en
Bahn-en	Herr-en	Pfau-en	Zahl-en
Fleck-en	Klinik-en	Reform-en	Zeit-en
Frau-en	Mast-en	Schmerz-en	

A partir do *corpus* acima descrito poderíamos deduzir {en} como morfema de plural. A variante /n/ poderia ser considerada alomorfe:

Kammer-n	Bime-n	Nummer-n	Schlachtel-n
Bauer-n	Bitte-n	Rede-n	See-n
Mauer-n	Insel-n	Regel-n	Stachel-n
Steuer-n	Kartoffel-n	Muskel-n	Tafel-n
Regel-n	Mauer-n	Pantoffel-n	Vetter-n

Acompanhemos, porém, a descrição do plural dos substantivos conforme se encontra na *Duden Grammatik*: em vez de utilizar os termos “morfema” ou “alomorfe”, a *Duden* utiliza o termo “Endung” (terminação ou declinação) como marca indicadora de plural:

“Com exceção do tipo P2, que não apresenta terminação, os tipos de plural constroem sua oposição ao singular através de declinações [*Endungen*]: P1 acrescenta a terminação -e, P3 a terminação -(e)n, P4 a terminação -er e P5 a terminação -s. ... Nos tipos P1, P2 e P4, a terminação pode combinar-se com metáfora da vogal do radical ou da sílaba do sufixo [*Ableitungssilbe*] -tum (P4, ex. Reichtümer) como indicação de plural” (p. 238).

7. “Forms which have a common semantic distinctiveness and an identical phonemic form in all their occurrences constitute a single morpheme.”

Ao dizer que “Nos tipos P1, P2 e P4 a terminação pode combinar-se com metafoia da vogal do radical ... como indicação de plural”, a *Duden Grammatik* parece ser favorável à opinião de que a metafoia pode atuar como marca indicadora de plural, ao mesmo tempo em que “atenua” essa opinião ao atribuir sua atuação apenas enquanto em conjunto com uma terminação respectiva, bem como ao utilizar o verbo “pode” no enunciado (“*kann sich die Endung mit Umlaut als Pluralanzeiger verbinden*”), denotando através do modal uma certa “aleatoriedade” na manifestação do “Umlaut” enquanto marca indicadora de plural. Uma posição mais definida em relação a isso pode ser construída com base no princípio 4 instituído por E. Nida na série contida em *Morphology: the descriptive analysis of words* (1967, p. 54).

“Uma diferença formal externa em uma série estrutural constitui um morfema se, em todos os componentes da série, a diferença formal externa e uma diferença estrutural zero são as únicas características significativas para delimitar uma unidade mínima de distinção fonético-semântica”.⁸

Aplicado à formação do plural dos substantivos em alemão, o princípio 4 poderia levar-nos, em um primeiro momento, a pensar que a existência de metafoia nas formas do plural em oposição à sua ausência nas formas do singular já denotaria, em si, um morfema ou alomorfe significando “pluralidade”:

Vater	– Vater
Bruder	– Brüder
Apfe	– Apfel
Voge	– Vogel
Mange	– Mangel
Schaden	– Schaden

Formas como as acima listadas poderiam pois propiciar o entendimento de metafoia (a/ä, u/ü, o/ö) como marca de plural em si, pois aqui “a diferença formal externa e uma diferença estrutural zero são as únicas características significativas para se delimitar uma unidade mínima de distinção fonético-semântica” (e muitas vezes, em nome de uma economia e objetividade didáticas, as coisas são assim apresentadas).

Porém, as formas marcadas através de metafoia não ocorrem apenas na mesma série estrutural:

Vater	Vater	väterlich
Bruder	Brüder	brüderlich
Apfel	Apfel	Apfelchen
Vogel	Vogel	Vogelchen

8. “An overt formal difference in a structural series constitutes a morpheme if in any member of such a series, the overt formal difference and a zero structural difference are the only significant features for distinguishing a minimal unit of phonetic-semantic distinctiveness.”

Mangel	Mängel	Mängelrüge
Schaden	Schäden	schädlich

Assim, nas formas alinhadas na terceira coluna temos as ocorrências de metafonía atrelada a formas presas como os sufixos “-lich” (formador de advérbio) e “-chen” (formador de diminutivo), ou mesmo a outros radicais (Rüge), em um processo de justaposição. Ou seja, a série estrutural formada pelo substantivo no singular e no plural (horizontal) é interrompida pela ocorrência de metafonía desvinculada da distinção semântica “plural”, ou mesmo desvinculada de qualquer distinção semântica.

Ao lado de tais ocorrências, podemos listar também as formas em que a metafonía se manifesta combinada com uma verdadeira marca de plural, um morfema ou alomorfe como em “Haus/Häuser”, “Maus/Mäuse”, “Hand/Hände”; parece-nos portanto mais racional classificar essas ocorrências de metafonía como “alomorfes de base”, desatrelando-as de uma distinção semântica delimitada.

Acompanhando portanto a descrição da formação de plural dos substantivos levada a cabo pela *Duden Grammatik*, e adequando-a a uma abordagem especificamente morfológica, chegamos às seguintes marcas ou alomorfes: /e/, /ɛ/, /n/, /en/, /ø/ e /s/.

Nossa tarefa consiste agora em verificar a possível existência de “condicionamentos” (em nível intralingüístico), que porventura possam ditar a ocorrência de uma forma em detrimento da outra, ou seja, a possibilidade de alomorfia em distribuição complementar fonologicamente determinada.

A apresentação do plural dos substantivos na *Duden Grammatik* prevê duas possibilidades básicas de formação: aquela denominada “ordenações seguras” (*sichere Zuordnungen*), composta por substantivos com terminações características (*Substantive mit charakteristischem Wortausgang*), e aquela composta pelas chamadas “Tendenzen”, ou seja, por substantivos desprovidos de terminações características (*Substantive ohne charakteristischen Wortausgang – Kernwörter*).

Sob as “Tendenzen” encontram-se classificados cerca de 89% dos substantivos masculinos, 74% dos neutros e 25% dos femininos. Claro está que, para uma descrição que se pretenda econômica e “científica”, critérios como “tendências”, por mais expressivas que estas sejam, não podem ser considerados. Acima de tudo, tais tendências são constatações estatísticas e totalmente desprovidas de qualquer caráter lingüístico, sendo impossível ao falante/estudante de língua estrangeira traçar, a partir delas, um sistema de formação do plural dos substantivos em alemão de maneira menos aleatória. Didaticamente, portanto, as “Tendenzen” mostram-se extremamente incômodas e pouco atraentes para o estudante, que uma vez utilizando-se delas deveria então praticar infinitamente as possibilidades de tentativa e erro.

Resta-nos portanto verificar o que a *Duden* abrange sob o título de “ordenações seguras”, verificando que tipo de condicionamento poderia ser utilizado para orientar a formação do plural dos substantivos em alemão com um mínimo de hesitação.

Assim, o tipo denominado *P1*: plural em -e manifesta-se como “ordenação segura”, em relação a todos os substantivos (masculino, feminino, neutro) terminados em:

- bold (Trunkenbold-e)
- ig (König-e)
- ich (Teppich-e)
- ling (Findling-e)
- (e)rich (Gänserich-e)
- ian/-jan (Grobian-e, Dummerjan-e)
- nis (Kenntnis-e)
- sal (Schicksal-e)
- icht (Kehricht-e)

Um observador desavisado, ou destituído de conhecimento da língua alemã, poderia talvez levantar a possibilidade de condicionamento fonológico, dado haver terminações específicas. Uma análise mais atenta conduz porém à observação de que a maioria de tais terminações específicas é composta por *sufixos*, o que elimina a possibilidade de condicionamento fonológico. Oposições como “Kehricht-e/Licht-er”, onde a seqüência -VCCC que antecede o plural /e/ ou /ɐ/ é idêntica, ou mesmo “Trunkenbold-e/Kälb-er”, onde a seqüência -CVVV, embora não idêntica, é composta por fonemas do mesmo ponto e modo de articulação, eliminam a possibilidade de condicionamento fonológico ou fonêmico em relação ao tipo *P1* de plural, dado que a mesma seqüência de fonemas antecede diferentes alomorfes, dependendo de sua ocorrência como sufixo (“Kehricht-e”, “Trunkenbold-e”) ou como parte integrante do radical do termo (“Licht-er”, “Kälb-er”).

Com base no acima exposto, podemos concluir, em relação ao chamado plural “*P1*”, que a única forma possível de condicionamento, mesmo no que se refere às “ordenações seguras”, é um condicionamento do tipo *morfológico*. É apenas o conhecimento prévio do termo, de sua constituição em morfemas livres e presos (radicais e sufixos), que nos possibilitará “escolher” corretamente quanto à forma de plural a ser realizada.

Em relação ao plural “*P2*”, ou seja, /ø/, as “ordenações seguras” compreendem “todos os substantivos (*masculinos e neutros*) [grifo meu] terminados em

- ler (die Tisch-ler)
- ner (die Kursch-ner)
- le (die Kasper-le)
- en (die Wag-en)
- sel (die Schnip-sel)
- tel (die Gür-tel)
- chen (die Mad-chen)
- lein (die Blum-lein)
- erl (die Hash-erl)

masculinos e neutros terminados em

- el (die Vögel; exceções: Muskel-n, Pantoffel-n, Stachel-n)
- er (die Lager, die Splitter; exceções: Bauer-n, Gevatter-n, Vetter-n)

neutros (coletivos) da forma "Ge- ... -e" (die Gebirge, die Gewebe)" (*Duden Grammatik*, 1984, p. 239).

Assim, além do critério morfológico, aqui ainda mais evidente (vejam-se, por exemplo, os sufixos facilmente reconhecíveis do diminutivo, "-chen" e "-lein", bem como a formação dos substantivos neutros coletivos), atua ainda um critério a que poderíamos, sem dúvida, chamar aleatório, ou seja, o gênero gramatical dos substantivos em alemão. Ao delimitar sob as "ordenações seguras" apenas substantivos neutros e masculinos, a *Duden Grammatik* abriga-se da ambigüidade suscitada pela ocorrência de outras formas de plural que ocorrem após as mesmas seqüências fonéticas, em relação a substantivos do gênero feminino. Vejamos:

- das Kasperle (neutro)/die Kasperle (plural em /ø /), porém
- die Perle (femin.)/die Perle-n (plural em /n/)
- der Vogel (masc.)/die Vogel (plural em /ø /), porém
- die Regel (fem.)/die Regel-n (plural em /n/)
- das Schnipsel (neutro)/die Schnipsel (plural em /ø /), porém
- die Insel (fem.)/die Insel-n (plural em /n/)
- das Lager (neutro)/die Lager (plural em /ø /), porém
- die Feder (fem.)/die Feder-n (plural em /n/)

A inclusão de substantivos femininos no rol dos formadores de plural "P2" exclui, portanto, a possibilidade de uma escolha segura da forma plural fonológica ou morfológicamente determinada. Aqui, nem mesmo a diferenciação entre seqüência fonêmica pertencente ao radical ou ao sufixo pode atuar como critério, pois que nos grupos constituídos, de um lado, por substantivos neutros e masculinos, e, de outro, pelos femininos, radicais e sufixos se alternam como terminação.

O tipo de plural "P3" alinha, como "ordenações seguras", todos os substantivos (femininos) terminados em:

- rei/lei (Metzgerei-en)
- in (Lehrerin-(n)en)
- heit (Eigenheit-en)
- keit (Eitelkeit-en)
- schaft (Errungenschaft-en)
- ung (Ernennung-en)

Sob a forma /n/:

"Todos os substantivos femininos terminados em:

- el (Achsel-n, Schachtel-n)
- er (Feder-n; exceções: Mütter, Töchter)

masculinos e femininos terminados em:

-e (Bote-n, Straße-n; exceção: die Käse)

além disso alguns neutros:

Auge-n, Ende-n, Interesse-n". (*Duden Grammatik*, 1984, p. 239)

No primeiro grupo, pode-se mais uma vez falar com certeza de condicionamento morfológico. As terminações "-rei, "lei, -in, -heit, -keit, -schaft e -ung" são comprovadamente sufixos (e morfemas) formadores de substantivos femininos, constituindo talvez o único grupo sobre o qual se pode, didaticamente, falar de uma terminação "segura" do plural, desde que reconhecida a condição de *sufixos* das terminações.

No caso das terminações "-er" e "-el", seu reconhecimento poderia também levar ao condicionamento da formação de plural, embora ali já não seja tão fácil de se identificar sufixos ou partes do radical. Até mesmo em condicionamento fonológico se poderia falar, não fosse a existência de substantivos com a mesma terminação (como "der Vogel" e "der Tischler" do exemplo anterior) formando plural através de um outro alomorfe, (aqui o / \emptyset /) e pertencentes a gêneros outros que não o feminino. A possibilidade de condicionamento, portanto, no caso de ambas as terminações, só ocorre em sendo o substantivo do gênero feminino. Com isso, a apresentação do plural através da *Duden* abre espaço mais uma vez para critérios outros que não os exclusivamente lingüísticos.

Em relação ao plural denominado "P4" pela *Duden*, ou seja, o alomorfe /e/, as terminações seguras restringem-se a:
"derivações neutras terminadas em

-tum (Herzogtüm-er)

além disso, mais dois substantivos masculinos:

Irtüm-er, Reichtüm-er". (*Duden Grammatik*, p. 240)

Atua aqui novamente o critério morfológico, evidenciado pelo sufixo formador de substantivo "-tum". As chamadas "Tendenzen" englobam por sua vez cerca de 2% dos substantivos masculinos e 21% dos neutros, configurando assim a grande aleatoriedade da ocorrência do tipo "P4".

O plural "P5", ou seja, o alomorfe /s/, é apresentado através de uma variedade de critérios ainda maior. A classificação abre mão das "ordenações seguras" (*sichere Zuordnungen*) e das "Tendenzen", dando lugar a uma descrição de caráter misto:

"Substantivos, cuja *sílaba átona final* termine em vogal sonora ou em ditongo:

Näckedei-s, Ópas-s (porém, Papagei-en) – [critério morfológico/supra-segmental – inclusão minha].

Substantivos originários do inglês, francês ou baixo-alemão:

Deck-s, Haff-s, Knick-s ('Hecken'), Park-s, Pier-s, Wrack-s [critério 'geográfico' – inclusão minha].

Substantivos próprios (os Grimm-s) (critério semântico).

Abreviaturas e siglas (os PKW-s, os Sozi-s) [critério morfológico – inclusão minha].

Em alguns compostos:

die Lebewohl-s, die Schlagetot-s, die Stelldichein-s; (porém:) die Gernegross-e, die Habernichts-e, die Möchtegern-e, die Springinsfeld-e, die Störenfried-e, die Taugennichts-e, die Tunnichtgut-e, die Vergissmeinnicht-e [critério morfológico – inclusão minha].

Em alguns termos técnicos:

die Hoch-s, die Tief-s (meteorol.) (critério semântico)" (*Duden Grammatik*, 1984, p. 240).

Através do acima exposto, concluímos que a ocorrência de uma dentre as seis possibilidades alomórficas do plural dos substantivos em alemão é praticamente impossível de se determinar previamente, a não ser pelo conhecimento prévio da palavra. Isto é, é necessário que já "tenhamos visto" o substantivo devidamente flexionado em seu plural para podermos flexioná-lo novamente. (Alguns professores de alemão como língua estrangeira recomendam, ao se apresentar ao aluno um novo substantivo, que o façamos já acrescido de sua marca de plural, como já ocorre nos glossários dos manuais didáticos e nos dicionários.)

A inclusão de uma categoria denominada "Tendências" em um manual sério e rigoroso como a *Duden Grammatik* afirma-se como sintoma da baixa possibilidade de previsão da formação do plural dos substantivos a partir de características preexistentes. Mesmo dentre as ocorrências denominadas "seguras", averiguamos não ser possível um condicionamento prévio a partir dos constituintes mínimos da 2ª articulação, do contexto fonológico ou fonêmico. Quanto ao condicionamento morfológico, verificamos sua existência em uma série restrita de sufixos, desde que combinados com um determinado gênero gramatical (masculino, feminino ou neutro). Quanto ao mais, as "regras" apresentadas pela *Duden Grammatik*, assim como por outras gramáticas tradicionais, remetem à utilização de critérios variados, freqüentemente extrapolando os critérios próprios para o estudo e ordenação de material lingüístico.

Tal averiguação, porém, só se deixa realizar através do instrumental específico da lingüística estrutural, onde a análise por comparação e segmentação nos permite deduzir dados importantes como a própria existência de alomorfes de plural na língua alemã.

MAAS, W. P. M. D. The "hesitating" forms: allomorphy in the formation of plural nouns in German. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 143-157, 1993.

- **ABSTRACT:** *This work intends to present allomorphy in the plural nouns in German as a possible result of contamination of the morphological level through textual level ambiguity. Through E. Nida's theoretical resource we inquire some conditioning possibilities among allomorphs in the plural form of German nouns.*
- **KEYWORDS:** *Varying forms; free forms; bound forms; allomorphs; linguistical conditioning; German noun; plurality.*

Referências bibliográficas

LOPES, E. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1976.
NIDA, E. *Morphology: the descriptive analysis of words*. Michigan: Ann Arbor, 1967.

Dicionários e gramáticas

DUDEN. *Die Grammatik*. Mannheim: Meyers Lexikonverlag, 1984.
DUDEN. *Stilwörterbuch*. Mannheim: Meyers Lexikonverlag, 1984.
WAHRIG. *Deutsches Wörterbuch*. München: Mosaik, 1980.

A ORDEM DE PALAVRAS E O CARÁTER NOMINATIVO/ERGATIVO DO PORTUGUÊS FALADO¹

Erotilde Goreti PEZATTI²

- RESUMO: O português falado do Brasil, contrariamente à afirmação de que é uma língua SVO (sujeito-verbo-objeto), apresenta duas ordens predominantes: SV(O) (sujeito-verbo-(objeto)) e VS (verbo-sujeito). Essas duas ordens, na verdade, representam dois padrões de construção sintática, o nominativo e o ergativo. Do ponto de vista paradigmático-identificacional, a ordem SV(O) corresponde ao padrão nominativo, e a VS, ao ergativo, uma vez que o Si (sujeito de verbo intransitivo) da estrutura VS apresenta a mesma matriz de traços do O (objeto) da estrutura SV(O), em contraposição ao St (sujeito de verbo transitivo). Há assim um alinhamento Si-O, característico das línguas ergativas, em construções existenciais/apresentativas (com verbo de um lugar existencial - V1e), mas um alinhamento St-Si, característico das línguas nominativas, em construções com verbos de dois lugares (V2) e de um lugar não-existencial (V1~e). O português apresenta, portanto, com as estruturas intransitivas, uma ergatividade cindida.
- UNITERMOS: Ordem de palavras; línguas ergativa e nominativa; ergatividade cindida; caso absolutivo; construções existenciais/apresentacionais.

1. Duas ordens naturais em português

O português é comumente considerado uma língua acusativa, cuja ordem direta, não-marcada, é sujeito-verbo-objeto (SVO ou SV(O)) (cf. Andrade, 1987; Chaves, 1989). Essa ordem, conforme afirma Pádua (1960, p. 170), *distingue-se porque é tipicamente descendente, partindo do sujeito para o verbo e para o complemento, isto é, do conhecido para o desconhecido*. Segundo Decat (1989, p. 129), *da ordem SOV (característica do latim clássico), o português chegou à ordem SVO (das línguas românicas), passando, antes, pela fase TVO, com construções de tópico e enfraqueci-*

1. O presente trabalho é uma discussão resumida do assunto, amplamente discutido em nossa tese de doutorado. Para maiores detalhes, v. Pezatti, 1992.

2. Departamento de Letras Vernáculas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15054-000 – São José do Rio Preto – SP.

mento de clíticos. O enquadramento na tipologia SVO é resultado de uma mudança lingüística.

Observa-se que afirmações dessa natureza têm como base verbos de dois lugares, isto é, verbos transitivos que exigem dois argumentos nucleares: um deles é ativo, o sujeito, e o outro é inativo, o objeto. Não há dúvida de que a linearidade da sentença é um meio muito primitivo, por isso tende a refletir a ordem normal e natural dos fenômenos que ocorrem na realidade extralingüística. Ao iniciar uma ação, o ator preexiste necessariamente a ela. Só depois de realizada é que ela afeta ou atinge seu objeto ou produz algum outro. Não há dúvida também de que a tendência é colocar em primeiro lugar o que é conhecido do ouvinte (sujeito psicológico) e em último lugar o que é novo para ele (predicado psicológico) (cf. Vidos, 1967, p. 378), segundo uma perspectiva psicológica ou, mais recentemente, funcionalista da linguagem.

A classificação tipológica com base na ordem dos constituintes considera, ou a posição do verbo (V) e dos argumentos sujeito (S) e objeto (O), ou a posição do verbo e do objeto (VO e OV), desconsiderando, nesse caso, o sujeito, e pressupondo o caráter facultativo dele e o obrigatório do objeto. Toma, em outros termos, como ponto de referência, o verbo transitivo, de dois lugares, ou V2.

Uma investigação acurada das manifestações lingüísticas reais fornece, no entanto, suficiente base empírica para afirmar-se que as estruturas SVO são relativamente muito pouco freqüentes na língua portuguesa. O material³ que levantamos revela haver uma freqüência de 32,4% de ocorrências de sentenças com verbos de dois lugares (V2) (correspondentes a 448 em 1.379 casos possíveis), sendo significativamente predominantes as ocorrências de verbo de um único lugar (V1): verbos intransitivos e predicados estativos com cópula, cuja freqüência corresponde a 67,5%. Esses resultados coincidem não casualmente com o levantamento desenvolvido por Oliveira (1989, p.62), que acusa um índice de 39% de casos de estrutura SVO em seu *corpus*. A conclusão óbvia que tira, e com a qual concordamos, é que tal resultado não permite enquadrar com suficiência o português do Brasil numa classificação tipológica exclusiva de matriz SVO (cf. Tabela 1, abaixo).

Tabela 1 – Ocorrência dos dois tipos de verbo no total

	n.	%
V2	448	32,4
V1	923	67,5
Total	1.379	

Os dados coletados indicam que, se a ordem SVO depende por definição de um verbo de dois argumentos, ou V2, o índice de 32,4% de sentenças com esse tipo de

3. O levantamento de dados resumiu-se à amostra do Projeto NURC/SP, organizado por Castilho & Preti (1986).

verbo, ainda que apresente a maioria esmagadora de ordem SVO, não pode, em hipótese alguma, servir como sustentação de que o português tem como matriz única a ordem SVO. Com verbos de dois lugares há, sim, a incidência majoritária da estrutura SVO (62,3%), em comparação às seqüências VOS e SOV, subtraídas as 152 ocorrências de sujeito nulo, referentes a um índice de 33,9%, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Ocorrência e ordem de V2

	n.	%
SVO	275	61,3
VOS	5	1,1
OSV	16	3,5
S. NULO	152	33,9
Total	448	

Considerando agora as estruturas com verbos de um único argumento nuclear, ou V1,⁴ é possível separar as ocorrências em dois grupos, de acordo com a posição do argumento em relação ao verbo. Os dados reúnem, na Tabela 3, por um lado, 290 ocorrências, correspondendo a 21% do *corpus* total, de sentenças com o argumento único em posição pré-verbal (59,3%, retiradas as 103 ocorrências de sujeito nulo, correspondentes a 35,5%), e, por outro, 233 ocorrências, correspondentes a 16,8% do *corpus* total, cujo único argumento nuclear se posiciona radicalmente depois de verbo (94,7%).

Tabela 3 – Ocorrência e ordem dos dois tipos de V1

	SV		VS		nulo		Total
	n.	%	n.	%	n.	%	
V1 ~e	172	59,3	15	5,1	103	35,5	290
V1e	12	5,1	215	92,2	6	2,5	233

É necessário considerar, em nossa opinião, duas classes de V1: uma que inclua verbos intransitivos de estado, ação e processo, denominados verbos não-existenciais (doravante V1~e), e outra que abranja verbos como *ser*, *ter*, *existir*, *haver*, e *acontecer*, *ocorrer*, *aparecer*, *surgir*, que denotam existência positiva ou emergência de uma

4. Há ainda um outro grupo de V1, as estativas copulativas, que correspondem a 400 ocorrências, ou seja, 29% do *corpus*, que não foram consideradas para análise, por serem estruturas muito específicas em comparação aos dados considerados, que se restringem a estruturas com verbos nocionais.

entidade, e verbos como *faltar*, *falhar*, *pifar*, que indicam existência negativa, denominados, de agora em diante, verbos existenciais (V1e). Verifica-se, no entanto, que verbos de estado, ação ou processo, definidos aprioristicamente como não-existenciais, podem vir a pertencer a essa categoria, indicando existência positiva ou negativa de uma entidade, dependendo das circunstâncias de enunciação, ou, conforme diz Fillmore (1977), das cenas em que estão inseridos.

Desse modo, o falante seleciona o verbo de acordo com o que deseja trazer em cena. Seleciona, por conseguinte, V1~e se deseja expressar uma idéia de ação, processo ou estado não-existencial, ou opta por um V1e se deseja indicar a emergência ou existência positiva ou negativa de uma entidade. E, como afirma Chafe (1979, p. 97), é a natureza do verbo que determina as restrições de seleção dos elementos restantes que compõem a oração: que nomes o acompanham, qual é a relação desses nomes com o verbo e como tais nomes são semanticamente especificados. Enfim, o verbo é que dita a presença e a natureza do nome, e não vice-versa. Um verbo de processo pode ser empregado como existencial, de acordo com a cena vista da perspectiva do falante. É o que nos demonstram os seguintes exemplos:

- (1) João morreu
- (2) morreram os dois no mesmo dia

No exemplo (1), o falante escolhe indicar um processo, ou seja, a mudança de estado ocorrida com o referente *João*, e assim estrutura a frase colocando o SN em posição pré-verbal, como sujeito e também como tópico da sentença. Já em (2), ele opta por indicar o fato ocorrido de forma global, numa única unidade informacional. Colocando o SN em posição pós-verbal, descaracteriza-o, então, como sujeito e tópico da sentença, de modo que a sentença toda é a expressão do estado de coisas.

Um verbo de ação pode passar a indicar também a existência positiva de determinada entidade:

- (3) sai as brigas em família

O verbo *sair*, nesse caso, deixando de indicar movimento, que o caracteriza lexicalmente, passa a denotar surgimento de uma entidade. O SN que representa a entidade se posiciona depois do verbo e constitui com ele uma unidade fechada.

A escolha de um V1e obriga a colocação do argumento em posição pós-verbal, acarretando a ordem VS em 94,7% das ocorrências. Tal frequência percentual sugere que a chamada ordem "invertida" é, na verdade, perfeitamente natural.

A Tabela 4 distribui as estruturas com SN manifesto em relação à ordem dos constituintes.

Assim, consideradas apenas as classes de verbos V2 e V1~e com os argumentos manifestos (483 ocorrências, correspondendo a 65,2% do total, subtraídos os casos de sujeito nulo), observa-se que é justamente pela tendência em colocar o argumento-sujeito em posição pré-verbal que o português consistiria numa língua SV(O). Não se devem

desconsiderar, no entanto, os 33% de ordem VS, que indicam a existência de outra estrutura com incidência proporcionalmente tão significativa quanto aquela.

Tabela 4 – Ocorrência dos verbos com SN manifesto e a ordem dos constituintes

	SV(O)		VS		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%
V2/V1~e	463	95,8	20	4,1	483	68,0
V1e	12	5,2	215	94,7	227	31,9
Total	475	66,9	235	33,0	710	100,0

Defendemos, portanto, a existência de duas seqüências “naturais” no português que “se conformam à ordem com que nosso espírito concebe as coisas” (cf. Barbosa, 1830): uma, com verbos transitivos e intransitivos não-existenciais, em que o sujeito se posiciona imediatamente antes do verbo e o objeto (se houver) depois dele, caracterizando a ordem SV(O) (66,9%); e outra, com verbo intransitivo existencial, cujo único argumento se posiciona depois do verbo – ordem VS (30,2%). Os 2,8% de ordem VS restantes correspondem a outras estruturas que serão devidamente discutidas mais adiante.

2. Os verbos e seus argumentos

De acordo com a visão funcionalista de Chafe (1979, p. 97), todo universo conceitual humano é dicotomizado inicialmente em duas grandes áreas: a do verbo, que engloba estados (condições, qualidades) e eventos, e a do nome, que engloba “coisas”, sejam objetos físicos ou abstrações coisificadas. É central a área do verbo, e periférica a do nome, pois é a natureza do verbo que determina a seleção dos constituintes restantes da oração: que nomes o acompanham, qual será a relação dos nomes com o verbo, e como esses nomes serão semanticamente especificados. É o verbo que dita a presença e a natureza do nome e não o contrário.

Baseando-se, então, nessa perspectiva conceitual, analisa-se cada argumento dos três tipos de verbos aqui enfocados – V2, V1~e e V1e –, para detectar-se a matriz de traços preferenciais dos argumentos de cada classe: verbo de dois argumentos, de um argumento não-existencial e de um argumento existencial. São os seguintes os fatores observados nos argumentos:

1. *papel sintático*: St – sujeito de verbo transitivo; Si – sujeito de verbo intransitivo; O – objeto; e Obl – oblíquo. Oblíquo se refere a qualquer outra função que não seja a de S e O;

2. *papel semântico*: *A* – agente – especifica algo que realiza uma ação, algo que tem o poder de fazer alguma coisa, que tem uma força própria, que é automotivado (Chafe, 1979, p. 110);
P – paciente – entidade que se move ou sofre mudança de um estado, condição ou posição para outro estado, condição ou posição, ou, em outros termos, entidade cujo estado de existência é afetado pela ação expressa pelo predicado (1979, p. 100);
B – beneficiário – é o elemento que se beneficia daquilo que foi comunicado no resto da oração, ou o elemento que está em estado de posse ou que sofre ganho ou perda na transferência de um objeto (1979, p. 152);
E – experienciador – participante que está mentalmente disposto de algum modo, que sofre um evento psicológico de sensação, emoção ou cognição (1979, p.149);
Rec – *receptivo* – é o elemento que, embora afetado de algum modo pela ação, não muda seu estado ou condição como resultado, não podendo ser classificado, portanto, como Paciente (1979, p. 107);
Res – *resultativo* – representa uma entidade que vem à existência em decorrência da ação identificada pelo verbo (Lima, 1985, p. 110);
Esp – *especificador* – é o argumento que não é afetado pela ação verbal, mas completa ou especifica o sentido do verbo (1985, p. 113);
Loc – *locativo* – especifica a noção de espaço de que se revestem o estado, o processo ou a ação expressos na oração (1985, p. 126);
N – *neutro* – é o argumento de verbo estativo, assim denominado por ter função semântica zero (cf. Dik, 1981, p. 38-9), sendo apenas o suporte de uma propriedade, condição ou situação expressa pelo predicado;
3. *forma de manifestação*: lexical (SN pleno), não-lexical (pronome) ou nulo (elíptico);
4. *definidade*: nos termos de Chafe (1976, p. 39), é definido o elemento cujo referente, o falante, assume que o ouvinte já conhece ou pode identificar, dentre os referentes que podem ser caracterizados do mesmo modo, aquele que o falante tem em mente. Definido, assim, equivale a identificável, e indefinido, a não-identificável;
5. *categoria semântica*: humano/não-humano e animado/não-animado;
6. *status informacional*: *dado* – conhecimento que o falante assume estar na consciência do destinatário no momento da enunciação, e *novo* – informação que o falante assume que está introduzindo na consciência do ouvinte com o que diz (Chafe, 1976, p. 30);
7. *posição*: *Pré* – posição antes do verbo, e *Pós* – posição depois do verbo.

A Tabela 5 fornece um quadro geral dos resultados obtidos da relação entre o tipo de verbo e os argumentos.

Tabela 5 – Tipos de argumentos e fatores analisados

Tipo de verbo		V2				V1~e		V1e	
Tipo de argum. →		St		O		Si		Si	
Fator		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
papel semântico	A	223	49,7	-	-	161	55,5	-	-
	P	-	-	225	50,2	38	13,1	42	18,0
	B	111	24,7	-	-	12	4,1	-	-
	E	108	24,1	-	-	53	18,2	-	-
	Rec	-	-	03	0,6	-	-	-	-
	Res	-	-	48	10,7	-	-	-	-
	Esp	-	-	172	38,3	-	-	-	-
	Loc	-	-	-	-	-	-	-	-
	N	6	1,3	-	-	26	8,9	191	81,9
forma	+ lex	109	24,3	366	81,6	105	36,2	214	91,8
	- lex	181	41,0	40	8,9	82	28,2	13	5,5
	nulo	148	33,9	42	9,3	103	35,5	6	2,5
defin.	+ def	368	82,1	201	44,8	203	79,3	71	30,4
	- def	80	17,8	247	55,1	60	20,6	162	69,5
human.	+ hum	360	80,3	44	9,8	233	76,8	28	12,0
	- hum	88	19,6	404	90,1	67	23,1	205	87,9
animac.	+ ani	365	81,4	46	10,2	228	78,6	31	13,3
	- ani	83	18,5	402	89,7	62	21,3	202	86,6
status inform.	dado	409	91,2	194	43,3	260	89,6	86	36,9
	novo	39	8,7	254	56,6	30	10,3	147	63,3
posição	pré	291	98,3	16	3,9	172	91,9	12	5,2
	pós	05	1,1	389	96,0	15	8,0	215	94,7

Os verbos de dois lugares, V2, como vimos observando, apresentam geralmente um argumento a eles anteposto, o sujeito (St), e outro posposto, o objeto (O).

Os argumentos Sts predominam no papel de agente com verbos de ação; beneficiário e experienciador, com verbos de estado e processo. Os seis casos de argumento neutro, ou seja, o depositário da predicação, ocorrem com verbos estativos.

Há uma alta freqüência percentual de St nulo, principalmente com os verbos de ação, e a predominância de SN pronominal. Com relação aos traços humano/não-hu-

mano e animado/não-animado, os dados mostraram o predomínio dos traços [+hum] e [+ani]. Quanto ao *status* informacional, observamos que o St é geralmente dado.

A partir desses dados, é possível determinar a matriz de traços que caracteriza o argumento St, em termos de predominância:

$$\text{St} = \{A, -\text{lex}, +\text{def}, +\text{hum}, +\text{ani}, +\text{dado}, \text{Pré}\}$$

O outro argumento nuclear de V2, O, predomina com o papel semântico de paciente, o afetado pela ação verbal. Quanto à forma, verifica-se ser ele sempre lexical, raramente nulo ou pronominal. A definidade não parece ser um traço determinante, pois [-def] predomina por pequena margem. Os traços humano/não-humano e animado/não-animado indicam que o argumento O é predominantemente não-humano e não-animado. O *status* informacional desse argumento é geralmente novo. Quanto à posição ocupada, observa-se que, quando manifesto, sua posição é pós-verbal em 96,0% das ocorrências.

É possível determinar, com base nesses resultados, a matriz de traços que caracteriza predominantemente o argumento O de um V2:

$$\text{O} = \{P, +\text{lex}, -\text{def}, -\text{hum}, -\text{ani}, \text{novo}, \text{Pós}\}$$

Quanto ao tipo de V1~e, é possível detectar a seguinte distribuição de traços de seu único argumento.

Do ponto de vista semântico, esse argumento pode desempenhar os papéis de agente, paciente, experienciador e beneficiário, com a predominância do primeiro. Observa-se que os argumentos pacientes ocorrem com verbos de processo e, o neutro, com verbos de estado, acompanhados geralmente de um oblíquo ocupando a posição pós-verbal. Cf.:

- (4) vocês precisam de pessoal
- (5) eu dependo daquilo

assemelhando-se, deste modo, à estrutura de V2: St V O = Si V Obl.

Quanto à forma do argumento, constata-se que, quando manifesto, predominam os SNs lexicais, tendo os nulos um percentual, assim mesmo, bem-representativo. A análise nos mostra ainda que o sujeito de V1~e é predominantemente definido. Com relação aos traços semânticos humano/animado, esse argumento é geralmente marcado positivamente. Informacionalmente, é dado em 89,6% das ocorrências, colocando-se em posição inicial dentro da oração. Os quinze casos desse argumento em posição pós-verbal podem ser separados em dois grupos:

1. os casos de antitópico, como *Evoluiu muito o teatro principalmente no Brasil*;
2. os casos em que o verbo e o argumento são enunciados de uma só vez, constituindo um todo informacional, como se os dois elementos estivessem fundidos.

Esse tipo é exemplificado por: a) *vão dois para a escola*; b) *vai milhões para o mar*; c) *aumenta o controle*.

A partir desses dados, é possível definir as características preferidas do argumento Si do V1~e, ou SiPré:

SiPré = [A, +lex/∅, +def, +hum, +ani, dado]

Resta determinar, ainda, as características do argumento de V1e, que é geralmente posposto.

O papel semântico desempenhado pelo argumento desses verbos é predominantemente neutro, tendo o paciente uma frequência percentual de 18%. Quanto à forma, nota-se forte tendência para a seleção de SN lexical. Observa-se também a baixíssima frequência percentual desse argumento nulo, o que o equipara a O e o contrapõe a St e a SiPré.

Com relação ao traço definido, observa-se uma margem de vantagem para os referentes indefinidos. Normalmente, quando é [+def] é também [+dado]; quando não é dado, o argumento é especificado por um adjetivo ou é um nome próprio (cf. *Chegou o Estado Novo*). Tal argumento apresenta-se sempre na 3ª pessoa, diferentemente dos outros argumentos sujeitos, St e SiPré. Predominam as categorias semânticas não-humano e não-animado em mais de 80% das ocorrências e, quando é [+hum/+ani], é também [-def] ou genérico (indicando a classe) e [-dado], conforme indicam os exemplos: *aqui é um advogado*; *não apareceu ninguém*.

O *status* informacional de tal argumento é predominantemente novo. Quanto à posição, como já se notou, prevalece a posição pós-verbal; só é anteposto ao verbo quando possui mais traços próprios do SiPré, principalmente [+dado] e [+def] e algumas vezes [-lex], conforme mostram os exemplos: a) *essas ligações ocorrem com muita dificuldade*; b) *isso existe em todo local né?*; c) *o Mappin também já existia*.

É possível definir então a matriz de traços predominantes do argumento do V1e, ou SiPós:

SiPós = [N, +lex, -def, -hum, -ani, novo]

A comparação dos argumentos, em relação ao papel semântico, revela que St e SiPré são basicamente agente, beneficiário e experienciador, enquanto O e SiPós são essencialmente paciente, especificador e neutro. É possível detectar aí duas classes de papéis semânticos ou, mais especificamente, dois hiperpapéis. Agente, beneficiário e experienciador constituem uma classe natural que indica o participante principal, que atua de alguma forma no processo verbal; constituem, portanto, o hiperpapel *ativo*. Paciente, especificador e neutro, por outro lado, indicam o participante não atuante, o afetado ou, pelo menos, passivo; constituem, então, o hiperpapel *inativo*.

Considerando os hiperpapéis, comparem-se agora as quatro matrizes de traços predominantes:

St	SiPré	SiPós	O
ativo	ativo	inativo	inativo
-lex	+lex/∅	+lex	+lex
+def	+def	-def	-def
+hum	+hum	-hum	-hum
+ani	+ani	-ani	-ani
dado	dado	novo	novo
Pré	Pré	Pós	Pós

Observa-se que O e SiPós apresentam exatamente os mesmos traços, contrapondo-se a St e a SiPré.

O que caracteriza o objeto (O) e o sujeito do verbo existencial (SiPós) são os traços inativo, lexical, não-definido, não-humano, não-animado e novo. O sujeito do verbo não-existencial (SiPré) e o de verbo transitivo (St), por outro lado, apresentam um conjunto de traços opostos aos dos primeiros. Isso nos possibilita afirmar que há uma marcação fluida com tais argumentos. SiPós e O alinham-se opondo-se a St e a SiPré, caracterizando, desse modo, o que se denomina de comportamento ergativo de uma língua, segundo a abordagem paradigmático-identificacional.⁵ O português apresenta, por conseguinte, uma *ergatividade cindida*, já que o argumento de verbos intransitivos se alinha ora a St ora a O, dependendo do tipo de verbo: V1~e ou V1e, conforme o esquema abaixo:

V2 = S V O
V1~e = S V
V1e = V S

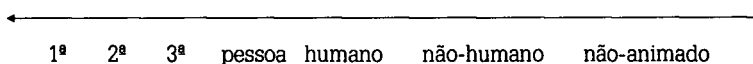
3. Ergatividade cindida

O fenômeno denominado ergatividade cindida (*split ergativity*, conforme Comrie, 1978, Dixon, 1979 e Dutra, 1987) refere-se ao fato de uma mesma língua operar em alguns aspectos sobre base ergativo-absolutiva e, em outros, sobre base nominativo-acusativa. Há três fatores que determinam a *ergatividade cindida*, dentre os quais dois

5. Segundo Plank (1979, p. 4), um padrão gramatical apresenta um alinhamento ergativo se ele identifica o sujeito intransitivo (Si) e o objeto transitivo (O) como opostos ao sujeito transitivo (St): Si=O e diferente de St. Um padrão gramatical exibe um alinhamento nominativo se identifica St e Si como opostos a O: Si=St e diferente de O.

se ajustam ao português: a natureza semântica do SN e a do verbo. O terceiro fator se refere ao tempo e ao aspecto verbal.

Com relação à *natureza semântica do SN*, a literatura tem mostrado que a maioria dos discursos, em qualquer língua, está obviamente orientada, em primeiro lugar, para o falante. Em sua visão de mundo, é o falante o agente por excelência. O agente mais próximo é o destinatário, depois, a terceira pessoa humana (primeiramente nomes próprios e depois comuns), a seguir, animados não-humanos e, por último, os inanimados. Tal ordenação constitui a hierarquia de animacidade em que as primeira e segunda pessoas se sobrepõem à terceira pessoa humana, que se sobrepõe, por sua vez, a animados não-humanos, que predominam sobre os inanimados:



Línguas de ergatividade cindida, baseada na hierarquia de animacidade, tomam um ponto de referência na escala como termo divisor: os nomes à esquerda desse ponto são marcados de um modo, e os que ficam à direita, de outro.

Quanto à *natureza semântica do verbo*, sabe-se que verbos transitivos caracterizam-se por manifestar um evento controlado por um agente; o SN que representa o participante controlador está na função de St, e o outro SN nuclear, na função de O. Os verbos intransitivos referem-se a eventos que envolvem um único participante e se estendem por um vasto campo semântico. Seu único SN está sempre na função de S, podendo sua natureza semântica variar de agente controlador a não-controlador da ação. As línguas tendem, no entanto, a ignorar esses refinamentos semânticos dos SNs em função de S, assinalando com uma única e mesma marca gramatical o SN nuclear de verbo intransitivo: com a mesma forma e função de O ou de St das sentenças transitivas.

Para evitar ambigüidade, usa-se marcação diferente para os SNs na função de St e na de O. Uma vez estabelecidos os dois tipos de marcação morfológica, a natureza semântica de uma sentença intransitiva pode ser representada, marcando-se S igualmente a St, se o evento ocorre como resultado da ação ou não-ação do sujeito, se ele é o controlador (ex.: *Maria saiu*), e igualmente a O, se a causa do evento é inteiramente externa ao sujeito, se ele não exerce controle de atividade (ex.: *Sai as brigas em família*).

O português falado é um sistema de ergatividade cindida, motivada por dois fatores: a natureza semântica do verbo, verbo de dois lugares e de um lugar não-existencial ou verbo de um lugar existencial, e, conseqüentemente, a natureza do SN que o acompanha, como se observa a partir da seguinte distribuição:

- St, sujeito de V2, SN ativo, sempre em posição pré-verbal;
- O, objeto de V2, SN inativo, sempre em posição pós-verbal;
- Si, sujeito de V1~e, SN ativo, sempre em posição pré-verbal;
- Si, sujeito de V1e, SN inativo, sempre em posição pós-verbal.

O sujeito intransitivo recebe marcação igual ao sujeito transitivo (posição pré-verbal), se o evento ocorre como resultado de ação ou não-ação do sujeito (ex.: *As crianças entraram em casa*), e igual ao objeto transitivo (posição pós-verbal), se a causa do evento for inteiramente externa ao sujeito (ex.: *Em casa entra muita revista em quadrinho*). Da escala de animacidade, o português elege, assim, como ponto de referência, o traço animado. Os nomes à direita desse ponto tendem a posicionar-se antes do verbo, sendo normalmente marcados como nominativos; os que ficam à esquerda tendem a posicionar-se depois do verbo, e recebem marca de absolutivos. Desse modo, em predicados de dois lugares, ocupa a posição de sujeito (pré) o SN que se coloca mais à esquerda da escala, e a posição de objeto (pós), o SN mais à direita. Já em predicados de um lugar, há uma divisão: sendo o nome ativo, ele se posiciona antes do verbo; se afetado ou inativo, depois do verbo.

Com base na definição paradigmático-identificacional de alinhamentos ergativo (-absolutivo) e nominativo (-acusativo),⁶ podem-se distinguir no português os dois padrões: o padrão nominativo com verbos de dois lugares (V2) e verbos de um lugar não-existencial (V1~e), cujos argumentos, St e SiPré, opõem-se a O (alinhamento St = SiPré), pois apresentam, além da posição pré-verbal, os traços ativo, definido, animado e dado, e exibem a ordem SV(O); e o padrão ergativo com verbo intransitivo existencial (V1e), que alinha SiPós e O, opondo-os a St, já que o único argumento desse verbo se caracteriza por ser inativo, pós-verbal, não-definido, não-animado e novo, tal qual o argumento O de V2.

4. A ordem SV(O) e o caráter nominativo do português

O padrão nominativo caracteriza-se por apresentar, em algum nível, o alinhamento de St com Si oposto a O, ou seja, uma única marca para o sujeito, seja de verbo transitivo ou intransitivo, e outra para o objeto. Os elementos estruturais expressam diretamente as relações de sujeito e objeto, atribuindo, respectivamente, o caso nominativo ao sujeito e o acusativo ao objeto. O caso mais importante, o nominativo, é geralmente marcado por zero. É empregado em citações, além de ser o pivô sintático e muitas vezes mais freqüente no texto do que o acusativo. Sua morfologia, pragmaticamente orientada, codifica a função discursivo-pragmática de sujeito/tópico, desconsiderando o papel semântico (agente, beneficiário, paciente) e o *status* de transitividade da sentença (cf. Cooreman et al., 1984). A transitividade é expressa na estrutura da sentença e não no verbo, por meio de três propriedades da oração: dois participantes – o agente e o paciente – e uma ação, o verbo (cf. Hopper & Thompson, 1980).

6. Ver nota 5.

Uma oração pode ser mais ou menos transitiva, dependentemente da efetividade de transferência da ação de um agente para um paciente. Essa efetividade é o resultado da atualização de dez componentes envolvidos na ação verbal, que covariam e coexistem nas línguas, determinando o grau relativo de transitividade da oração: número de participantes, cinesia, aspecto, punctualidade, volitividade, polaridade, modalidade, agentividade, individuação e afetamento do objeto. A transitividade não afeta, no entanto, a função discursiva de tópico atribuída ao sujeito, uma vez que tanto as orações transitivas quanto as intransitivas (com V1~e) apresentam a relação tópico/comentário, tendo o sujeito o papel discursivo de tópico (ponto de partida), e o predicado, o de comentário, o objetivo da comunicação.

Afirmar que o português é uma língua nominativa implica que o sujeito de verbo de dois lugares (V2) e de verbo de um lugar não-existencial (V1~e) se coloca antes do verbo, quer dizer, é marcado da mesma maneira, e o objeto se coloca depois do verbo (é marcado de outro modo), conforme já demonstrado acima. Corresponde, portanto, à ordem SV(O).

Segundo Lehmann (1978), as línguas SVO requerem a manifestação de seus três constituintes: o sujeito, o verbo e o objeto, o que pressupõe não só o emprego de substitutos de nomes, como os pronomes, mas também os de verbos e orações. Van Valin (1980) observa que nas línguas nominativas, como o alemão, o sujeito tem um papel muito importante, pois permite um número de processos gramaticais como o apagamento correferencial. Também, em português, apaga-se o sujeito da oração subsequente se ele é idêntico e correferencial ao da antecedente, conforme se observa em:

(6) Mário veio aqui e entregou o livro a Joana

O SiPré da oração intransitiva inicial é idêntico e correferencial ao St da oração transitiva, por isso pode ser apagado. Mesmo com a inversão da posição das orações, o apagamento é necessário:

(7) Mário entregou o livro a Joana e saiu

São ambíguas, no português, sentenças como:

(8) *Mário veio aqui e ele entregou o livro a Joana

(9) *Mário entregou o livro a Joana e ele saiu

A posição de sujeito, nos sistemas nominativos, deve ser sempre preenchida, uma vez que essa função é decisiva para a estrutura da sentença. Tal afirmação poderia, a princípio, negar a nominatividade do português, que tem sido enquadrado por alguns pesquisadores (Tarallo & Kato, 1989; Lobato, 1986) no parâmetro das línguas *pró-drop*, que apresentam, como principal propriedade, a possibilidade de sujeito nulo, isto é, em razão de uma morfologia verbal muito rica, torna-se dispensável a manifestação fonética do pronome sujeito. Oliveira (1986, 1989), no entanto, aborda

a questão da ordem sob o ponto de vista da manifestação do sujeito e do objeto, concluindo que o português possa estar perdendo o caráter de opcionalidade do sujeito, ou seja, a presença do sujeito está se tornando obrigatória, enquanto prolifera a ausência do objeto. Parece, portanto, que as conclusões de Oliveira vêm ratificar o caráter nominativo do português, na medida em que assinala a obrigatoriedade de preenchimento do sujeito, a despeito de seu caráter *pró-drop*.

No alinhamento nominativo, o agente comumente assume a relação (primária) St, o paciente, a relação (secundária) O, e o único actante de uma oração intransitiva, a relação Si, mas não há a obrigatoriedade de papel semântico específico para esses argumentos. Assim, no padrão nominativo do português, embora desempenhem preferencialmente o papel semântico de agente (com verbos de ação), os argumentos sujeitos de V2 e V1~e podem exercer também o papel de paciente, beneficiário e neutro (com verbos de estado), experienciador (com verbos de processo) e instrumental. As sentenças seguintes, extraídas do *corpus*, atestam essa afirmação:

- (10) *ele* fazia um jornal cinematográfico (V2 – agente)
- (11) *muitos desses filmes* tiveram grande êxito (V2 – beneficiário)
- (12) *o preço* flutua no mercado externo (V1 – paciente)
- (13) *you* não conhece a taxa de juros futura (V2 – experienciador)
- (14) *ela* mora numa casinha (V1 – neutro)

É claro que a posição mais alta na escala de animacidade tem um claro privilégio na escolha do sujeito nos sistemas nominativos. Em virtude de se classificarem em posição alta da escala, agentes, experienciadores e beneficiários são, assim, tipicamente escolhidos como sujeito em contraste a seus opostos – paciente, estímulo e objeto possuído –, que geralmente são selecionados como objeto.

O padrão nominativo do português, representado na ordem SV(O), participa muito na estruturação de sentenças discursivamente organizadas em tópico/comentário, sendo o tópico o ponto de partida da comunicação, e comentário, o material novo. Como o sujeito está geralmente ligado às sentenças precedentes, torna-se menos enfático, acarretando a posição remática do verbo e seu complemento. O SN agente (ou voluntário) é obrigatório, exerce principalmente a função de sujeito e é o tópico. Tais características são predominantes em orações do português com V2 e V1~e, conforme os exemplos (15) – (18) do *corpus*:

- (15) *a gente* vai para a cidade
- (16) *o pessoal* assiste televisão
- (17) *ela* pede concordata
- (18) *minha senhora* chamou a mãe

Uma das principais características das línguas SVO é apresentar construções especiais como a passiva, que permitem tornar o objeto o tema. Nesses casos, uma estrutura transitiva ativa constituída de agente-verbo-paciente, como *x colhe o café manualmente*, corresponde a uma passiva, paciente-verbo, *o café é colhido manual-*

mente, sem necessidade de explicitar o agente, que, quando aparece, está no caso oblíquo.

O português possui uma estrutura passiva em contraposição à ativa, embora não apresente uma ocorrência muito grande dessas estruturas como, por exemplo, o inglês. A passivização é restrita a alguns tipos de verbos, e sua ocorrência é limitada, correspondendo a apenas 9,1% das ocorrências de V2 do corpus.

5. A ordem VS e o caráter ergativo do português

De acordo com uma definição paradigmático-identificacional (cf. nota 5, p. 14), o sistema ergativo caracteriza-se pelo alinhamento formal entre o sujeito intransitivo e o objeto transitivo, contraposto ao sujeito transitivo; possui, em outros termos, uma marca para os sujeitos transitivos e outra para os sujeitos intransitivos e objetos.

Conforme já demonstramos anteriormente, postulamos neste trabalho a existência de um padrão ergativo no português, porque, além de alinhar-se a O em oposição a St e a SiPré, o sujeito de V1e, SiPós, define-se pelo mesmo conjunto de traços de construções transitivas que caracteriza O. Parece conclusivo que a ergatividade do português é determinada pela natureza do verbo (V1e) e do SN que o acompanha.

No padrão ergativo, o sujeito de verbo intransitivo e o objeto de verbo transitivo constituem uma classe, já que apresentam as mesmas características: mesmo comportamento sintático, mesmo conjunto de traços e mesma marca. São denominados *absolutivos*.

No sistema ergativo do português, são absolutivos o sujeito do verbo intransitivo existencial (SiPós) e o objeto transitivo (O). Caracterizam-se por apresentar uma bateria de propriedades semânticas que os distingue do sujeito transitivo (cf. Keenan, 1984), dentre as quais destaca-se uma forte dependência do verbo, atestada pelos seguintes fatos.

O referente do sujeito transitivo (St) tem normalmente existência independente da atividade expressa pelo predicado, conforme atestam as sentenças (19) e (20):

(19) *os jornais baianos* fizeram editoriais a respeito de Gabriela
(20) e *ele* nos convida

Já o referente do SN absolutivo, ao contrário, passa a existir, muitas vezes, em conseqüência da atividade expressa pelo predicado (cf. as sentenças (21) e (24), abaixo). Esse fato indica que os argumentos absolutivos constituem com o predicado uma unidade mais fechada do que os Sts.

(21) *acontece uma série de coisas*
(22) *vinha um novo anticristo*

- (23) mas eu não faço *comentários*
(24) o Mackenzie criou *cursos técnicos*

O processo sintático de incorporação de nomes, com muita probabilidade de ocorrência no português, só reforça a evidência acima mencionada de vinculação estreita dos absolutivos a seu predicado. Na incorporação de nome, um SN é fisicamente incorporado à estrutura do verbo, constituindo com ele uma unidade semântica e possibilitando, assim, a redução da valência verbal, pois um verbo transitivo torna-se, com esse processo, intransitivo. Um St não pode ser incorporado ao verbo. Observem-se os exemplos do português:

- (25) *tomei um lanche ontem*
(26) *lanchei ontem*

Os absolutivos possuem também propriedades de papel temático que os diferenciam dos Sts, já que são comumente pacientes no sentido em que seu estado de existência é afetado pela ação expressa pelo predicado:

- (27) *bateu seis horas*
(28) *o padeiro assassinou a amante*

Além disso, os argumentos absolutivos incluem-se freqüentemente entre os SNs cujo percurso é especificado pelos locativos de origem e meta com verbos de movimento. Já Sts somente são afetados se o argumento O também o for. Observem-se as sentenças (29) – (31):

- (29) *boto a família no carro*
(30) *vem um montão de coisa* diante de mim
(31) *Mário levou Joana* até a sala.

Até aqui apresentamos evidências para a ergatividade do português, com base na definição paradigmático-identificacional dos alinhamentos ergativo/absolutivo e nominativo/acusativo. A ergatividade e a nominatividade, no entanto, podem ser definidas com uma base sintagmático-construcional, sem necessidade de comparações paradigmáticas de construções de um ou de dois lugares. Com efeito, Plank (1979) define a construção ergativa como a que se caracteriza por ter o paciente transitivo como Si, e o agente transitivo por nunca ser O, enquanto a nominativa se caracteriza por apresentar paciente transitivo O, e o agente como St, conforme o esquema:

- a) Construção ergativa:
o agente transitivo é diferente de St, talvez oblíquo, mas não O
o paciente transitivo é Si

- b) Construção nominativa:
o agente transitivo é St
o paciente transitivo é O

Para reforçar a tese da estruturação ergativa no português, argumentaremos a seguir, fornecendo evidência empírica de apoio com base na abordagem sintagmático-construcional.

As construções ergativas do português, definidas com base sintagmático-construcional, são construções resultantes de uma operação, utilizada pelas línguas para reduzir a valência de verbos, que deriva predicados de um lugar de predicados de dois lugares. É claramente uma operação que preserva os absolutivos, conservando-lhes as propriedades primitivas no Si derivado. São comuns no português estruturas como (33), derivadas de (32):

- (32) João abriu a porta
(33) a porta abriu

No caso acima ilustrado, descarta-se o argumento agente-sujeito de (32) e o absolutivo O, paciente transitivo, assume a posição de sujeito, conservando, porém, as características originais de absolutivo que é. Deste modo, o exemplo (32) é uma construção nominativa, enquanto (33) é ergativa, numa base sintagmático-construcional.

A construção nominativa e a ergativa, definidas com base sintagmático-construcional, diferem uma da outra na escolha do papel semântico para sujeito gramatical básico: a primeira seleciona o agente, e a segunda, o paciente. Isso quer dizer que, em construções ergativas, só o SN afetado é obrigatório, enquanto o SN agente ocupa uma posição secundária, a de oblíquo, quando manifesto. O argumento absolutivo assume toda a importância.

Ora, o português exibe um número considerável de construções, usadas quando não é relevante a explicitação do agente para os propósitos do discurso.

Uma delas é a construção *pseudo-reflexiva*, que se constitui numa operação muito semelhante à da construção ergativa acima referida, em que o objeto transitivo assume ao mesmo tempo as características de agente e paciente e se desloca para a posição de sujeito, preservando sua propriedade de absolutivo:

- (34) a porta se fechou
(35) o vaso quebrou-se

São comuns ainda construções paralelas em que uma prototipicamente nominativa tem um St agente e um O paciente, implicando alta transitividade, e a outra, a ergativa correspondente, tem o único argumento ocupando a posição de sujeito, mas no papel semântico de paciente. Nos exemplos a seguir, podemos observar a correlação entre as sentenças (36)–(37) e entre (38)–(39):

- (36) Paulo matou João
- (37) João morreu
- (38) o menino derrubou o vaso
- (39) o vaso caiu

Na verdade, a nominatividade e a ergatividade dessas estruturas paralelas repousam na escolha do elemento que deverá ser tomado como ponto de vista, ou sujeito da sentença. Assim, com orações transitivas, quando o paciente é o sujeito gramaticalizado, ou ponto de vista, a construção é ergativa, enquanto na nominativa, o agente é que é gramaticalizado como sujeito.

6. Considerações finais

Uma das propostas mais significativas deste trabalho foi empreender uma descrição mais adequada da questão da ordem de constituintes na estrutura sentencial do português falado, relacionando dados empíricos a bases teóricas de natureza funcionalista.

Acreditamos ter demonstrado a inadequação dos estudos de ordem disponíveis, principalmente os que abordam a seqüência VS, por não considerarem uma distinção relevante entre os verbos de um único argumento. Incluí-los numa única classe conduz a descrições pouco condizentes com os dados reais e a afirmações equivocadas, como a de que a ordem VS é uma ordem marcada e pouco freqüente. Há, na verdade, três classes de verbos nocionais no português: verbos de dois lugares, ou seja, verbos com dois argumentos nucleares (V2), que podem ser de ação, processo e estado; verbos de um único argumento nuclear não-existenciais (V1~e), de ação, processo ou estado; e verbos de um único lugar existenciais (V1e), de estado ou processo, que indicam a existência positiva ou negativa de uma entidade. É, conseqüentemente, equivocado classificar o português como uma língua SVO, pois os dados empíricos mostram haver duas ordens predominantes de acordo com o tipo de verbo: SV(O), com verbos transitivos e intransitivos não-existenciais, e VS, com intransitivos existenciais. A cada uma dessas seqüências corresponde um padrão de construção: a ordem SV(O) marca o padrão nominativo, enquanto a VS indica o ergativo, tendo cada um funções específicas dentro da língua.

No padrão nominativo, a categoria S dos verbos de dois lugares e dos verbos não-existenciais (St e SiPré) é representada por um argumento ativo, na medida em que participa de alguma forma da atividade verbal, ocupando geralmente uma posição alta na escala de animacidade; é anteposto ao verbo e, normalmente, o tópico da comunicação. O objeto, por sua vez, é o elemento inativo ou afetado pela atividade verbal, ocupando, por isso mesmo, posição baixa na escala de animacidade; coloca-se depois do verbo, introduzindo o elemento novo. O padrão ergativo caracteriza-se por ter o único argumento do verbo intransitivo existencial, o SiPós, com os mesmos traços

do objeto transitivo, com o qual constitui a classe dos absolutivos. Além dessas construções ergativas, de base paradigmático-identificacional, o português apresenta construções também sintagmaticamente ergativas, em que o argumento sujeito, apesar da posição pré-verbal, é um absolutivo, já que é inativo (paciente ou neutro).

PEZATTI, E. G. Word order and nominative/ergative pattern of spoken Portuguese. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 159-178, 1993.

- **ABSTRACT:** *Brazilian spoken Portuguese presents two dominant orders, SV(O) and VS, in opposition to the statement that it is a SVO language. In fact, these two orders represent two syntactic constructions, the nominative and ergative patterns. According to the paradigmatic-identificational approach, SV(O) order corresponds to nominative pattern and VS order corresponds to ergative pattern since Si from VS structure and O from SV(O) structure show the same set of features in opposition to St. So this model displays an alignment Si-O that identifies ergative languages in existential/presentative constructions, but an alignment St-Si identifying nominative languages in two place verb constructions (V2) and in non-existencial one place verb constructions (V1~e). Therefore, the intransitive constructions of Portuguese show split ergativity.*
- **KEYWORDS:** *Word order; ergative and nominative languages; split ergativity; absolutive case; existential/presentative constructions.*

Referências bibliográficas

- ANDRADE, R. Variação de ordem de constituintes em sentenças do português. *Estudos Linguísticos*, v. 14, p. 57-73, 1987.
- BARBOSA, J. S. *Gramática filosófica da língua portuguesa*. 2.ed. Lisboa: Acad. Real de Ciências, 1830.
- CASTILHO, A. T., PRETI, D. (Org.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo* (Projeto NURC). São Paulo: T. A. Queiroz, 1986. v. 1-3
- CHAFE, W. L. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. In: LI, C. N. *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.
- _____. *Significado e estrutura linguística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- CHAVES, A. X. A ordem VS no português da fronteira. In: TARALLO, F. (Org.) *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989. p. 65-79.
- COMRIE, B. Ergativity. In: LEHMANN, W. P. (Ed.) *Syntactic typology*. Austin: University of Texas Press, 1978.
- COOREMAN, A., FOX, B., GIVON, T. The discourse definition of ergativity. *Studies in Language*, Philadelphia, v. 8, n. 1, p. 1-34, 1984.
- DECAT, M. B. N. Construções de tópicos em português: uma abordagem diacrônica à luz do encaixamento no sistema pronominal. In: TARALLO, F. (Org.) *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989.
- DIK, S. C. *Functional grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1981.

- DIXON, R. M. W. Ergativity. *Language*, Baltimore, v. 55, n. 1. p. 59-138, 1979.
- DUTRA, R. The hybrid S-category in Brazilian portuguese: some implications for word order. *Studies in Language*, Philadelphia, v. 11, n. 1, p. 163-80, 1987.
- FILLMORE, C. J. The case for case reopened. In: COLE, P., SADOCK, J. M. *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1977. v. 8.
- HOPPER, P. J., THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, Baltimore, v. 56, n. 2, p. 251-99, 1980.
- KEENAN, E. L. Semantic correlates of the ergative/absolute distinction. *Linguistics*, Amsterdam, v. 22, p. 197-223, 1984.
- LEHMANN, W. P. (Ed.) *Syntactic typology*. Sussex: The Harvester Press, 1978.
- LIMA, M. C. P. B. *A transitividade: contribuição para uma tipologia oracional*. Araraquara, 1985. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- LOBATO, M. L. P. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.
- OLIVEIRA, D. P. Sujeito in praesentia e objeto in absentia: balanceamento sintático no eixo do verbo. *Estudos Lingüísticos*, Araraquara, v. 13, p. 301-8, 1986.
- _____. O preenchimento, a supressão e a ordem do sujeito e do objeto em sentenças do português do Brasil: em estudo quantitativo. In: TARALLO, F. (Org.) *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Pontes, 1989.
- PADUA, M. P. C. M. *A ordem de palavras no português arcaico*. Coimbra: Instituto de Estudos Românicos, 1960.
- PEZATTI, E. G. *A ordem de palavras em português: aspectos tipológicos e funcionais*. Araraquara, 1992. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- PLANK, F. (Ed.) Ergativity, syntactic typology and universal grammar: some past and present viewpoints. In: *Ergativity*. London: Academic Press, 1979.
- TARALLO, F., KATO, M. Harmonia transistêmica: variação inter e intralingüística. In: *Preedição* – 5. Campinas: RG, 1989.
- VAN VALIN JR., R. D. On distribution of passive and antipassive constructions in universal grammar. *Língua*, v. 50, p. 303-27, 1980.
- VIDOS, B. E. *Manual de lingüística românica*. Madrid: Aguillar, 1967.

LINGÜÍSTICA APLICADA E TRADUÇÃO: ALGUMAS RELAÇÕES

Cristina Carneiro RODRIGUES¹

- RESUMO: O presente artigo aborda pontos de contato entre a lingüística aplicada e a tradução, enfatizando a importância da estreita relação entre teoria e prática para ambas as áreas.
- UNITERMOS: Lingüística aplicada; tradução; ensino de línguas estrangeiras; ensino de tradução.

A leitura do esboço feito por Schmitz sobre a situação da lingüística aplicada (doravante LA) no Brasil e no mundo mostra que a "disciplina está em pleno desenvolvimento com contribuições pertinentes para o ensino e aprendizagem de línguas" (Schmitz, 1992, p. 215). Por outro lado, mostra também que os limites entre a lingüística e a LA não estão bem-definidos, pois o que é incluído na área ou dela excluído depende de certos interesses institucionais. Alguns autores consideram que a LA inclui, como subáreas, a tradução, a aquisição da linguagem, a terminologia. Para outros, a disciplina está voltada exclusivamente para o ensino prático, limitando-se à aplicação de modelos lingüísticos. Outros, ainda, pensam que a LA é campo de pesquisa autônomo.

Com isso, Schmitz mostra que também não há consenso em relação a seus objetivos. Efetivamente, vemos Coste & Galison (1976), por exemplo, afirmarem que a LA deve limitar-se a responder à questão "o que ensinar?", excluindo de seu âmbito qualquer produção teórica, qualquer pesquisa fundamental.

Cavalcanti (1986), entretanto, não aceita a concepção de que a LA seja apenas o lugar de aplicação das teorias lingüísticas. Para a autora, o âmbito da LA é mais amplo, inclui a pesquisa sobre questões de uso da linguagem. Ainda que se saiba que é impossível dar conta do uso da linguagem em toda sua complexidade, a posição de Cavalcanti é exemplar no sentido de não restringir o campo da LA à aplicação de

1. Departamento de Teoria Lingüística e Literária – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15054.000 – São José do Rio Preto – SP.

teorias lingüísticas apenas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Para a autora, a LA é também o lugar de produção de pesquisa fundamental com o objetivo de identificar questões de uso e otimizar o desempenho do profissional, do usuário ou do aprendiz, colocando-se dentro ou fora do contexto escolar.

Widdowson levanta outro aspecto dessa questão: não considera que, necessariamente, o modo como a lingüística concebe a linguagem é o mais apropriado para os objetivos didáticos. Sugere, inclusive, que:

a principal ocupação da lingüística aplicada deveria ser o estabelecimento de conceitos ou modelos de linguagem próprios para o domínio pedagógico, sem pressupor que um modelo de linguagem relevante deva inevitavelmente originar-se de um modelo formal de descrição lingüística, no sentido técnico. (1984, p. 7)

A questão que Widdowson levanta relaciona-se, portanto, a diferentes maneiras de se conceber a linguagem. De acordo com o autor, o analista, ou seja, o lingüista, representa a linguagem em termos de um sistema abstrato visando à construção de modelos dentro dos padrões científicos da disciplina. Para Widdowson, o uso da linguagem não pode ser reduzido a regras lingüísticas idealizadas, rigorosas e precisas. O autor considera que a LA deve trabalhar com o conceito de linguagem em uso, com a experiência de linguagem do usuário, e buscar um modelo que seja compatível com a experiência do aprendiz, enquanto usuário da linguagem, não com modelos descritivos da lingüística.

Vê-se que a discussão em torno da LA envolve seus limites, suas áreas de atuação, seus objetivos e, até, com que concepção de linguagem lidar. Essas questões acabam tendo conseqüências também para a área da tradução, na medida em que em algumas instituições, como a UNICAMP e a PUC-SP, a Tradução é uma das áreas de concentração dos programas de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Realmente, verifica-se que, apesar de a tradução não ter o espaço institucional e acadêmico que tem a LA, nesta área podem-se levantar questões análogas.

A tradução, assim como o ensino e a aprendizagem de línguas, vem sendo praticada há milênios, mas, enquanto áreas de investigação teórica, ambas têm história recente.² Da mesma maneira que alguns vêem a LA como receptora passiva de teorias lingüísticas, alguns teóricos da tradução, como Mounin (1975) e Catford (1980), consideram que a lingüística deve fundamentar “cientificamente” o que consideram um modo de agir empírico e intuitivo – a tradução.

2. De acordo com Richards & Rodgers (1986), princípios compartilhados por Victor, Sweet e outros forneceram bases teóricas para o ensino de línguas que desencadearam o início da disciplina LA no final do século XIX. Entretanto, os estudos de métodos e procedimentos em ensino de língua só assumiram um papel central em LA a partir dos anos 40. Em relação à tradução, Steiner (1975) considera que o período de investigação teórica se inicia com a publicação de *Essay on the principles of translation*, de A. F. Tytler, em 1792. Para esse autor, a tentativa de aplicação da teoria lingüística à tradução começa no século XX, resultando na publicação dos livros de W. Arrowsmith & R. Shattuck (*The craft and context of translation*, 1964) e de R. A. Brower (*On translation*, 1966).

Por outro lado, enquanto sempre se praticou o ensino de línguas, o da tradução, pelo menos no Brasil, é recente.³ Além disso, há abundante bibliografia sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, mas sobre o ensino da tradução há pouco material publicado. A título de exemplo, entre 1968 e 1992 não há um único artigo sobre esse assunto publicado no *ELT Journal*, periódico destinado a professores de inglês como língua estrangeira.⁴ No entanto, é necessário refletir sobre a questão do método de ensino da tradução.

Delisle (1989) comenta que desde 1980 ressalta a importância da reflexão sobre a metodologia dos cursos de tradução, mas a primeira vez em que viu uma discussão conjunta sobre o assunto foi durante o 3º Encontro Nacional de Tradutores, cujo tema foi O Ensino da Tradução. A leitura dos Anais desse encontro revela, entretanto, que há muito o que discutir sobre o assunto. As comunicações que trataram do tema durante o encontro revelam pontos de vista variados, às vezes até conflitantes. Mas há um ponto que se salienta entre os demais: a colocação da importância das concepções sobre a natureza do processo tradutório, pois "a tradução não é disciplina na qual um conteúdo é transmitido ... é um fazer, um fazer *intelectual*" (Bordenave, 1989, p. 60).

Arrojo já havia salientado a importância das concepções teóricas para o tradutor/aprendiz, pois permitem a ele "compreender melhor e refletir criticamente sobre a natureza de seu trabalho", fornecendo um instrumental que o auxilia a resolver suas questões práticas (1986, p. 78).

Só que nem sempre é essa a postura dos que falam sobre tradução. Campos, por exemplo, em um volume de divulgação sobre tradução, deixa implícito que a teoria é contraditória e desnecessária para a prática. O primeiro item de *O que é tradução* – "O que se diz da tradução" – inicia-se com a seguinte afirmação:

Desde sempre, em todos os tempos e lugares, teóricos e praticantes têm dito o que pensam da tradução, do que ela é ou do que deveria ser. São opiniões que em muitos casos se contradizem, se desdizem, não só no acessório como no essencial; contradições que enfim não bastam para impedir que os tradutores continuem a fazer o seu trabalho, com a sua prática muitas vezes desmentindo a teoria. (Campos, 1987, p. 11)

O final do item leva o leitor a imaginar que qualquer reflexão sobre tradução acaba sendo estéril:

E por aí vão os teóricos da tradução, dizendo uns, desdizendo outros. Mas também os práticos da tradução – se assim se podem chamar aqueles para quem "traduzir se aprende traduzindo", assim como é nadando que se aprende a nadar – emitem vez por outra algumas opiniões, não menos discutíveis nem menos contraditórias que as dos mais renomados teóricos. (1987, p. 15)

3. De acordo com Bordenave (1989), em 1968 foi criado o primeiro curso universitário de tradução no Brasil.

4. Há, em *ELT*, apenas artigos sobre o uso da tradução como estratégia didática para o ensino de línguas.

Esse ponto de vista tenta ocultar que toda prática pressupõe uma base teórica. E isso não está apenas relacionado ao tradutor, aplica-se também ao professor de línguas. Entretanto, como ressalta Arrojo:

Mesmo o tradutor que pensa poder traduzir sem se preocupar com teorias, ou sem conhecê-las, implicitamente estará seguindo normas que pressupõem uma postura teórica – ou ideológica – ainda que não se dê conta disso. (1992, p. 109)

Poderíamos acrescentar que o professor de línguas que afirma sua despreocupação com a teoria está, da mesma maneira, assumindo uma postura teórica. O que ocorre é a falta de consciência sobre as relações estabelecidas entre a teoria e a prática. Widdowson (1984) sugere que uma das questões a ser pensada sobre o ensino de línguas é se a abordagem derivada de um modelo formal de descrição linguística pode ser adotada, tendo em vista seu caráter idealizante, em que se destacam as relações estabelecidas entre os signos, não as estabelecidas entre os signos e seus usuários em contextos reais. Da mesma maneira, os teóricos da tradução de linha linguística mantêm o mesmo tipo de posição idealizante, trabalham com exemplos descontextualizados, tentam explicar o processo ou o produto de modo a deixar de lado questões importantes, como o sujeito que traduz e a ideologia.

Só que, enquanto em LA a tendência parece ser a de seguir o caminho da pesquisa autônoma (Schmitz, 1992), em tradução acaba prevalecendo a postura de que o material e a pesquisa básica devem provir de outras áreas e/ou de que a teoria é desnecessária para a prática. Isso é comprovado por algumas publicações sobre tradução existentes no mercado nacional.

Há trabalhos de tradutores experientes, como os de Rónai (1981 e 1987) e de Paes (1990), que tendem a separar a experiência vivida da reflexão teórica. Há trabalhos, como o de Barbosa (1990), que se dedicam à descrição de passos que o tradutor deve seguir em seu trabalho, reportando-se a características formais das línguas envolvidas como "procedimentos que efetivamente recobrem o que acontece no ato de tradução" (Barbosa, 1990, p. 64). Esses procedimentos são considerados, pela autora, diretrizes que podem ser úteis "para tradutores, professores e alunos de tradução e pesquisadores da área" (p. 110). Em seu trabalho, entretanto, não se encontra essa abrangência. Isso porque o enfoque que a autora dá à tradução é o de algo fixo, estático, independente da leitura de um ser humano, de influências sociais, de ideologias. O próprio realizador do processo de tradução – o tradutor – parece ser visto como um ente idealizado, descontextualizado, e que deve seguir regras prescritivas sem ter que refletir sobre o processo.

Theodor (1986), por outro lado, considera importante a fundamentação teórica para a orientação do tradutor na prática. Só que, para esse autor, o papel da universidade em sua formação seria o de fornecedora de bases científicas, enfatizando os métodos tradutórios e cuidando da qualificação linguística do aprendiz. À teoria caberia, assim, a mera formulação de regras básicas de tradução para resolver as dificuldades dos alunos.

Com isso, prevalece a ruptura entre essa teoria e a prática efetivamente realizada. E o teórico acaba sendo visto como um idealista totalmente dissociado do que ocorre na prática – tanto em relação ao fazer tradutório, quanto à sala de aula de cursos de tradução.

Esse não é um problema apenas da tradução. McDonough & McDonough (1990), em artigo sobre o papel e a natureza da pesquisa em ensino de línguas, buscam esclarecer qual é a implicação da pesquisa para qualquer mudança na prática em sala de aula. A conclusão a que chegam pode perfeitamente ser aplicada à tradução. Dizem que é comum ver a teoria rejeitada por professores de língua estrangeira, que acabam preferindo técnicas, dicas e novas idéias que possam ser aplicadas diretamente em classe. De acordo com os autores, essa atitude “reforça a dicotomia entre teoria e prática, construindo um mundo no qual professores conversam com professores sobre técnicas e pesquisadores conversam com pesquisadores sobre pesquisa e teoria” (McDonough & McDonough, 1990, p. 103). Poderíamos acrescentar que tradutores falam com tradutores sobre traduções.

Alguns diriam que esse quadro é consequência da alienação ou do despreparo dos professores ou, no caso da tradução, dos tradutores. Mas não estariam tocando no ponto nevrálgico da questão. Este, pelo menos em relação à tradução, é o afastamento entre a teoria e a prática, devido à tentativa de certos teóricos quererem regular “cientificamente” a prática, ou seja, formular regras tradutórias.

Snell-Hornby (1988) denomina “tradutologia” a linha de pesquisa baseada na lingüística que tem como objetivo fazer com que o estudo da tradução seja rigorosamente científico e transparente. De acordo com a autora, o que essa abordagem prioriza é a busca de equivalentes de tradução. Entretanto, a análise que faz de trabalhos nessa linha revela que:

O termo *equivalência*, além de ser impreciso e mal-definido (mesmo depois de calorosos debates por cerca de 20 anos), indica uma ilusão de simetria entre línguas que mal vai além de aproximações vagas e que distorce os problemas básicos da tradução (Snell-Hornby, 1988, p. 22)

Conclui que essa abordagem “não forneceu qualquer contribuição substancial para o desenvolvimento dos estudos de tradução” (p. 26). E é fácil identificar o porquê. Em geral, são trabalhos prescritivos, descontextualizados, que se distanciam do fazer tradutório. Buscam explicar objetivamente o que é tradução, mas usam como meio procedimentos tradutórios, que não descrevem o produto e congelam um processo dinâmico que não pode ser normativizado por regras universais e atemporais. O processo de tradução é dependente de um sujeito-tradutor e relacionado a diretrizes que não são universais nem eternas, mas transitórias e vinculadas às instituições sociais. A tradução é um processo complexo e sempre dependente de uma leitura contextualizada. Mas, na literatura sobre tradução, acaba prevalecendo a visão baseada na lingüística, que procura congelar e dissecar o processo, assim como estabelecer normas gerais para a boa tradução.

Alguns pesquisadores tendem a reforçar essas noções. Por exemplo, Zanotto (1992, p. 125) comenta que “a Teoria da Tradução, acompanhando o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, atingiu um grau de sofisticação didática e metodológica extraordinário”. No entanto, o que chama de “desenvolvimento teórico” refere-se à aplicação de certos conceitos da lingüística textual e a pesquisas sobre procedimentos ou modalidades tradutórias, calcadas no modelo de Vinay e Darbelnet, que se relacionam mais a estudos contrastivos entre línguas do que à própria tradução. Zanotto (1992), como outros pesquisadores, deixa passar a idéia de que a tradução depende de algumas técnicas e que seria mais fácil ou mais difícil dependendo do grau de convergência ou de divergência entre as línguas envolvidas. Essa postura é indesejável para um curso de tradução, pois desenvolve no aprendiz a idéia de que ele é um mero intermediário de um processo em que a equivalência se daria pelo mero conhecimento de uma série de regras mais ou menos complexas.

Além de desvalorizar o trabalho do tradutor/aprendiz, enquanto sujeito de um fazer, atitudes como essa tendem a criar, no aprendiz, a expectativa de que um curso de tradução, especialmente o de teoria, forneça a resposta pronta e correta para todas as questões que surgem em sua prática. Nesse sentido, os alunos tendem a esperar que a teoria da tradução seja uma continuação de cursos de lingüística e que formule todas as regras e normas para a tradução perfeita. Esperam, assim, que um curso de teoria forneça receitas e fórmulas para a boa tradução. No entanto, assim como o objetivo de um curso de língua não é fazer com que o aluno decore certas fórmulas comunicativas, o objetivo de um curso de tradução não pode ser a prescrição de procedimentos tradutórios. E da mesma maneira que não se podem cobrir todas as situações de uso de uma língua estrangeira, nenhum curso de tradução pode prever em que áreas e para que comunidades os aprendizes realizarão seus trabalhos. Nesse sentido, os cursos têm que cumprir seu papel de formadores, conscientizando o aluno de que a linguagem é indissociável de um contexto imediato e sócio-histórico.

A LA e a tradução podem, juntas, tentar modificar a estrutura de ensino, buscando uma abordagem que enfoque o uso real da linguagem. Essa abordagem não deve basear-se na noção de que a estrutura das línguas fornece uma “significação original”, que pode vir a ser alterada por condições externas ao sistema, relacionadas ao particular. E não deve passar a idéia de que, se o aluno aprender as normas, as regras abstratas, terá nas mãos a chave para a compreensão da língua e todo o restante seria acessório ou suplementar. Juntas, também, podem pensar sobre a questão do método de ensino de línguas em cursos de Tradução. É necessário refletir se deve ser o mesmo para um futuro tradutor e para um futuro professor. Afinal, os objetivos dos cursos de licenciatura (Letras) e de bacharelado (Tradução) são bastante diferentes, o que implica metodologias diversas.⁵

5. Apesar das especificidades de objetivos, encontram-se, no catálogo do curso de Letras da UNICAMP e no da UNESP – Araraquara, informações sobre a capacitação dos alunos, depois de formados, para fazer traduções e para treinar tradutores e intérpretes, mesmo que os dois cursos não ofereçam disciplinas obrigatórias na área.

Essa questão precisa ser discutida no âmbito da LA e no da tradução. Mas isso apenas significa que há pontos de contato entre as duas áreas, o que não leva a tradução à periferia da LA, nem à sua inclusão na área. O ponto de contato e algumas das relações entre as áreas aqui apontadas devem servir muito mais para reafirmar suas especificidades, o que levaria a confirmá-las como áreas de pesquisa em que deve haver estreita relação entre teoria e prática.

RODRIGUES, C. C. Applied linguistics and translation: some connections. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 179-186, 1993.

- **ABSTRACT:** *This paper investigates points of contact between applied linguistics and translation, with emphasis to the relevance of the narrow connection between theory and practice for both study areas.*
- **KEYWORDS:** *Applied linguistics; translation; foreign languages teaching; translation teaching.*

Referências bibliográficas

- ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios) _____ (Org.) *O signo desconstruído*. Campinas: Pontes, 1992.
- BARBOSA, H. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 1990.
- BORDENAVE, M. C. R. Fundamentos de uma metodologia de ensino da tradução. In: ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES, 3, 1989, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Instituto de Letras, 1989.
- CAMPOS, G. *O que é tradução*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos)
- CATFORD, J. C. *Uma teoria lingüística da tradução*. São Paulo: Cultrix, Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas, 1980.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de lingüística aplicada. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 7, p. 5-12, 1986.
- COSTE, D., GALISON, R. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976.
- DELISLE, J. A. A iniciação à tradução econômica. In: ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES, 3, 1989, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Instituto de Letras, 1989.
- McDONOUGH, J., McDONOUGH, S. What's the use of research? *ELT Journal*, Londres, v. 44, n. 2, p. 102-9, 1990.
- MOUNIN, G. *Os problemas teóricos da tradução*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- PAES, J. P. *Tradução: a ponte necessária*. São Paulo: Ática, 1990.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- RÓNAI, P. *A tradução vivida*. 2.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- _____. *Escola de tradutores*. 5.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

- SCHMITZ, J. R. *Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil*. *Alfa*, v. 36, p. 213-36, 1992.
- SNELL-HORNBY, M. *Translation studies: an integrated approach*. Amsterdam: Johns Benjamins, 1988.
- STEINER, G. *After Babel: aspects of languages and translation*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- THEODOR, E. *Tradução: ofício e arte*. 3.ed. rev. São Paulo: Cultrix, 1986.
- WIDDOWSON, H. G. *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- ZANOTTO, P. F. Uma abordagem pragmático-textual no ensino da tradução. *Alfa*, v. 36, p. 119-26, 1992.

ORDINE DELLE PAROLE E STRUTTURA DELLA FRASE NELLE LINGUE ROMANZE ANTICHE¹

Giampaolo SALVI²

- **SOMMARIO:** Le caratteristiche dell'ordine delle parole nelle lingue romanze antiche sono studiate a partire dalle indicazioni tradizionalmente conosciute e dalle analisi generative recenti. Per risolvere i problemi empirici che ne sorgono, l'autore ci mostra che alcuni dei costituenti preverbal si trovano strutturalmente in periferia della frase propriamente detta (elementi dislocati a sinistra), e che questi elementi periferici non sono contati per quanto riguarda alla marcatura dell'ordine degli elementi della frase. L'analisi prende in considerazione la correlazione tra la posizione dei clitici e la posizione dell'elemento immediatamente preverbale. (Resumo elaborado por Maria Helena de Moura Neves – FCL/Unesp/Araraquara; versão para o italiano de Marilei Amadeu – IBILCE/Unesp/São José do Rio Preto)
- **UNITERMINI:** Ordine delle parole; lingue romanze antiche; posizione dei clitici.

1. Ordine delle parole

L'ordine delle parole nelle lingue romanze antiche presenta un certo numero di caratteristiche che sono comuni ai diversi idiomi e che, allo stesso tempo, li differenziano dalle varietà moderne.³ Si tratta principalmente dei seguenti tratti:

a) nelle frasi principali, il verbo occupa generalmente la seconda posizione ed è preceduto da un costituente che ha normalmente la funzione pragmatica di tema (o, più raramente, di fuoco), indipendentemente dalla sua funzione grammaticale (soggetto (1), oggetto diretto (2) o indiretto, argomento preposizionale (3), ecc.).⁴

1. Conferenza tenuta presso la Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, nel 23 Settembre 1992.

2. Università di Budapest – Ungheria – Bartók Béla út 30 H-1111 Budapest.

3. Cfr. prima di tutto Thumeyssen (1892). Per la bibliografia successiva cfr. De Kok (1985), sul francese, e le indicazioni sommarie di Salvi (1991).

4. Useremo ess. tratti da testi galego-portoghesi medievali. Per l'indicazione esatta delle fonti cfr. la Bibliografia.

- (1) E el-rrei ouve d'esto grande menencoria (*D. Pedro* 18.27)
 (2) todo o que uos queredes quero eu fazer de grado (*TG* 87.23)
 (3) aa minha destra sei (*Vidas* 3.18)

Il verbo può però comparire anche in prima posizione:

- (4) Conta a estoria que [...](*Crónica* 273.6)

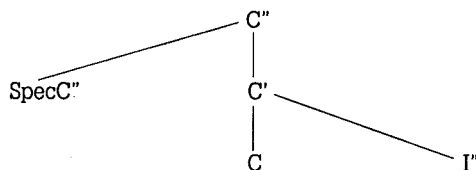
b) il soggetto, quando non precede il verbo, in genere segue immediatamente il verbo, come mostrano gli ess. (2) e (4). In particolare, se abbiamo una forma composta di ausiliare e participio-gerundio-infinito, il soggetto segue immediatamente l'ausiliare (es. (2));

c) di contro all'ordine $X_{\text{tema}}-V-\dots$ delle principali, le subordinate mostrano spesso un sistema diverso: p.es. in francese antico hanno un ordine SV... più rigido; in galego portoghese il verbo può essere preceduto da più di un costituente:⁵

- (5) sse alguu bem ou cortesia em mim achastes (*D. Fernando* 22.45)

Possiamo rendere conto di queste proprietà dell'ordine delle parole nelle lingue romanze antiche assumendo, all'interno di un quadro generativo, una struttura frasale come quella rappresentata in (6),⁶ dove C' e C'' sono le proiezioni, secondo la teoria X-barra, della categoria funzionale C (complementatore) e dove SpecC'' e I'' rappresentano rispettivamente lo specificatore di C'' e il complemento della testa C:

(6)



Secondo un'analisi che risale nelle sue linee essenziali a Benincà (1983- 84)⁷ e analogamente a quanto assunto per le lingue germaniche,⁸ nelle frasi principali il verbo finito si sposta obbligatoriamente, dalla sua posizione basica interna a I'', nella posizione C. Un'ulteriore regola di spostamento porta poi facoltativamente nella posizione SpecC'' uno qualsiasi dei costituenti della frase.

5. Per maggiori particolari cfr. Salvi (1989), (in stampa).

6. Cfr. Chomsky (1986).

7. Cfr., per ulteriori indicazioni, Salvi (1991).

8. Cfr. Haider-Prinzhorn (1986).

Così, assumendo come basilico, all'interno di I", l'ordine SVOX, questa ipotesi è in grado di spiegare gli ordini delle parole dominanti nei testi romanzati antichi⁹ e, più specificamente, rende conto dei tre punti fondamentali ricordati sopra:

a) il verbo occupa la seconda posizione nella frase principale (la posizione C) ed è preceduto da un elemento che non è necessariamente il soggetto (l'elemento in SpecC"; se questa posizione è vuota, il verbo è il primo elemento dell'ordine lineare);

b) il soggetto, se non precede il verbo, lo segue immediatamente: il verbo in C viene infatti a trovarsi nella posizione immediatamente precedente quella del soggetto di I"; siccome viene spostato solo il verbo finito, e quindi, nelle forme composte, l'ausiliare, si ottengono le caratteristiche separazioni di ausiliare e forma non finita per mezzo del soggetto interposto: SAusV_{non finito} → AusS-V_{non finito}...;

c) le subordinate si comportano diversamente rispetto alle principali: nelle subordinate la posizione C è occupata dal complementatore e non è quindi disponibile per l'anteposizione del verbo, che rimane all'interno di I" (in francese antico le subordinate presentano così generalmente l'ordine basilico SV...; per la situazione del galego-portoghese cfr. Salvi (in stampa)).

Una delle principali eccezioni alle generalizzazioni individuate sopra è costituita dal fatto che nei testi troviamo molti ess. in cui il verbo occupa, nell'ordine lineare dei costituenti, la terza (7), quarta (8), ecc. posizione:

(7) destu eu dou boo testemunho (D. Eduarte: *Leal Conselheiro* 67, cit. in Pádua 1960: p. 53)

(8) Enton a raynha, con grande pesar que ouve destu, nõ disse nada (*Crónica* 275.9)

Una spia che ci può guidare verso la soluzione di questo problema, ci è data da quei casi in cui il verbo è preceduto, ma non immediatamente, dall'oggetto diretto, secondo lo schema OXV (dove X = un elemento qualsiasi). In questi casi, se l'oggetto diretto è determinato, compare, accanto al verbo, nella generalità dei casi, un clitico di ripresa:

(9) Jhesus [...] Pilatus et os judeus o matarõ (*Mirages de Santiago* 54.8, cit. in Riiho 1988, p. 70)

Fraasi come questa hanno l'interessante caratteristica di avere uno dei loro ruoli semantici (qui quello di OGGETTO) rappresentati doppiamente: una volta dal SN_{oggetto diretto} Jhesus e una volta dal clitico accusativo o. Questo va contro il Criterio θ formulato da Chomsky (1981, p. 36) come condizione sulla buona formazione delle strutture sintattiche e che richiede che vi sia corrispondenza biunivoca tra argomenti realizzati sintatticamente e ruoli semantici. Per risolvere questa contraddizione, possiamo supporre che il SN Jhesus di (9) si trovi in realtà *fuori* della frase minima, in una

9. VSOX, con spostamento del solo V; SVOX, con spostamento di V e S; OVSX, con spostamento di V e O; XVSO, con spostamento di V e X.

posizione periferica. In tal modo viene eliminata sia la violazione del criterio θ , sia quella della generalizzazione che il verbo può occupare solo la prima o la seconda posizione della frase. Se infatti il SN *Jhesus* è fuori della frase minima, il ruolo di OGGETTO è rappresentato nella frase minima da un solo argomento realizzato sintatticamente, cioè dal clitico *o*, e il verbo occupa in (9) la seconda, e non la terza, posizione nella frase, perché nel computo gli elementi periferici non contano.

Parleremo, per costruzioni come quella di (9), di *dislocazione a sinistra*. Supponendo dunque che tutti gli elementi che precedono il verbo, eccetto eventualmente quello che lo precede immediatamente, siano dislocati a sinistra e quindi fuori della frase minima, possiamo mantenere la generalizzazione che il verbo occupa sempre la prima o la seconda posizione nella frase.

2. Posizione dei clitici

Un problema strettamente interrelato con quello dell'ordine dei costituenti maggiori è quello della posizione dei clitici. La generalizzazione fondamentale espressa a questo proposito dalla legge Tobler-Mussafia¹⁰ è che, nelle frasi principali, i clitici seguono il verbo quando questo è il primo elemento della frase, e lo precedono se il verbo non è il primo elemento della frase:

(10) *Prometeo-lh'o el-rrei assi* (*D. Pedro* 17.113)

(11a) *o bispo se partio d'ant'elle* (*id.* 7.63)

(11b) *isto sobre dito uos damos áatal preyto* (*Doc.* 120.7)

(11c) *depois o deu que o criasse a dom Nuno Freire d'Andrade* (*D. Pedro* 1.64)

(11d) *da mesa se levantava, se chegavom a tempo que el comesse* (*id.* 6.24)

Abbiamo cioè le seguenti possibilità:

(12a) V cl X X

(12b) X cl V X

In (12a) il verbo occupa la prima posizione nella frase, in (12b) esso occupa la seconda posizione (ricordiamo che, in base alla discussione della sez. precedente, sono queste le due posizioni che il verbo può normalmente occupare in una frase principale). Dallo schema in (12) appare come i clitici, nelle lingue romanze antiche, occupassero normalmente la posizione immediatamente seguente al primo elemento della frase.

Se i clitici si collocano dopo il primo elemento della frase, indipendentemente dalla sua natura categoriale, la posizione pre- o postverbale dei clitici romanzi è, in

10. Cfr. Benincà (1990).

origine, irrilevante; essa è solo una conseguenza del fatto che, nella struttura frasale, il verbo occupa sempre la prima o la seconda posizione ed è quindi sempre adiacente ai clitici, che si trovano dopo il primo elemento, come mostra lo schema in (12).¹¹

Che le cose stiano così è mostrato dal fatto che, nelle frasi subordinate, i clitici seguivano immediatamente il complementatore (o il sintagma interrogativo-relativo), primo elemento della frase subordinata, e potevano non essere adiacenti al verbo. Questa situazione è conservata parzialmente dal galego-portoghese e, in misura minore, dallo spagnolo antico, che, per Meyer-Lübke (1897), rappresentano una fase più conservativa dell'evoluzione romanza:

(13) *que lhe o bispo mandava poer* (*D. Pedro* 7.20)

Nelle frasi subordinate all'infinito introdotte da una preposizione, i clitici seguivano immediatamente la preposizione:

(14) *nom era bem de lh'o el-rrei fazer* (*D. Pedro* 4.55)

Avremo dunque la seguente situazione per le frasi principali (15a) e per le subordinate (15b) (dove 'que' simbolizza il complementatore o un sintagma interrogativo-relativo all'inizio della subordinata):

(15a) X_1 cl X_2 X_3 ...

(15b) 'que' cl X_1 X_2 ...

Questa è la situazione tradizionalmente descritta dalla legge di Wackernagel e che si incontra oggi, p.es., in alcune lingue slave.¹² In base a questa interpretazione dei fatti, la legge di Wackernagel può essere idealmente applicata anche alla situazione originaria delle lingue romanze. Il fatto che nelle principali i clitici siano generalmente avverbali è, come abbiamo detto, una conseguenza dell'ordine delle parole delle lingue romanze antiche, che prevedevano per il verbo, come uniche posizioni possibili, quelle indicate in (15a) con X_1 e X_2 .

Si noti che, nelle frasi principali, i clitici non seguono sempre l'elemento che compare per primo nell'ordine lineare, ma possono trovarsi anche dopo il secondo (16), il terzo (17), ecc.:

(16a) *el-rrei mandou-ho segurar* (*D. Pedro* 17.104)

(16b) *el assi o mandou em seu testamento* (*id.* 17.158)

(17) *elles com medo disserom-no assi* (*id.* 16.93)

Quello che è essenziale in questi ess., è che il clitico è sempre adiacente al verbo. Il fatto sarà quindi da mettere in relazione, in qualche maniera, con quanto notato nella

11. Cfr. Salvi (1990).

12. Cfr. Benacchio-Renzi (1987).

sez. precedente, e cioè con il fatto che il verbo non occupa sempre, nell'ordine lineare, la prima o seconda posizione.

3. Ordine delle parole e posizione dei clitici

Il fatto che i clitici, in frase principale, possano comparire anche dopo il secondo, terzo, ecc. costituente nell'ordine lineare, si spiega in base all'ipotesi (sez. 1) che i costituenti che precedono il verbo, eccetto eventualmente l'ultimo, sono fuori della frase minima, secondo la struttura:

(18) (X...) [c*(Y) V...]

Se questa è la struttura della frase, i clitici, che secondo la nostra ipotesi devono seguire il primo elemento della frase minima, precederanno V se Y è presente, e lo seguiranno se Y è assente, ma saranno sempre in ogni caso adiacenti al verbo, qualsiasi sia la sua posizione nell'ordine lineare. L'essenziale è che gli elementi X in (18) si trovino fuori della frase minima e che si possa dimostrare che l'elemento che precede immediatamente il verbo si trova dentro la frase minima solo quando il clitico precede il verbo.

Evidenza in questo senso ci è offerta di nuovo dalla sintassi dell'oggetto diretto in posizione preverbale. Si osservino i seguenti contrasti:¹³

- (19a) a donzela leixarom-na (*A Demanda do Santo Graal* 120, cit. in Riiho 1988: p.63)
(19b) *a donzela a leixarom
(20a) isto sobre dito uos damos áatal preyto (= (11b))
(20b) *isto sobre dito damos-vos a tal preito

L'es. (19a) è un caso di dislocazione a sinistra, come mostra la presenza del clitico di ripresa: il SN_{oggetto} a donzela è fuori della frase minima, che comincia quindi con il verbo; e il clitico si trova infatti sempre dopo il verbo in ess. di questo tipo e mai prima (19b). In (20a), invece, il SN_{oggetto} isto sobre dito è interno alla frase, dato che è l'unico argomento sintatticamente realizzato con il ruolo semantico di OGGETTO; esso è quindi il primo elemento della frase e il clitico si trova infatti prima del verbo e non può seguirlo (20b).

Possiamo dunque generalizzare le nostre osservazioni riguardanti la sintassi degli oggetti diretti preverbalmente a tutti gli elementi preverbalmente: se il verbo è preceduto da un elemento dislocato a sinistra, i clitici saranno postverbalmente; se è preceduto da un

13. Osservati per la prima volta in maniera esplicita da Huber (1933: 338). Gli ess. con l'asterisco sono costruiti e indicano che frasi di questo tipo non sono attestate. L'argomento nel testo è sviluppato più ampiamente in Salvi (1991: sez. 5).

elemento interno alla frase minima (in SpecC''), i clitici saranno preverbal. E, viceversa, se i clitici sono postverbal, l'elemento che precede immediatamente il verbo è dislocato; se i clitici sono preverbal, l'elemento che precede immediatamente il verbo è interno alla frase minima (in SpecC'').

Possiamo così usare la posizione dei clitici per rivelare i casi di dislocazione in cui non appare un clitico di ripresa, come è p.es. il caso del soggetto (21) o di una frase subordinata. avverbiale (22):

(21) *el-rrei mandou-ho assi fazer (D. Pedro 16.120)*

(22a) *depois que sse el-rrei foi, partio-sse o conde dom Henrique pera Galiza (id.17. 185)*

(22b) *nom o podendo tomar, partio-sse d'alli (id. 17.116)*

In (21)-(22) la posizione postverbale del clitico mostra che l'elemento che precede il verbo si trova fuori della frase minima, in una posizione periferica.

4. Ipotesi alternative

Wanner (1990a,b) ha offerto una spiegazione dell'ordine delle parole e della posizione dei clitici in spagnolo antico sostanzialmente analoga a quella presentata qui in base ai dati del galego-portoghese antico. Le divergenze riguardano essenzialmente due punti: la spiegazione dell'ordine $SN_{\text{soggetto}}-V-cl$, che qui è considerato un caso di dislocazione a sinistra (v. sez. 3), mentre Wanner ne rende conto con una regola speciale supplementare; e i casi di distacco dei clitici dal verbo (*interpolazione*), che noi abbiamo considerato come la situazione fondamentale (v. sez. 2), mentre Wanner la considera invece un fenomeno secondario.

4.1 Il contesto $SN_{\text{soggetto}}-V$

Wanner (1990a) parte dalla constatazione che non esiste una corrispondenza biunivoca tra posizione dei clitici nel contesto $SN_{\text{soggetto}}-V$ e funzione comunicativa del soggetto nell'ambito del discorso. In particolare, se da una parte è vero che con un soggetto focalizzato preverbale abbiamo sempre i clitici davanti al verbo (Z3a) e con un soggetto *topic* marcato abbiamo i clitici dopo il verbo (Z3b), dall'altra, con un soggetto comunicativamente non marcato, possiamo avere i clitici sia in posizione preverbale che in posizione postverbale (24):¹⁴

(23a) *Almançor, Ehos uos lo gradesca el bien que me fezistes (= (7a))*

(23b) *ell omne quando los uio uenir fuxo para doña Llambla, et ella cogio/ so el su manto (= (7b))*

14. Tra parentesi indichiamo la numerazione dell'es. in Wanner (1990a).

- (24a) et el te mostrara una albuhera (= (6a))
(24b) E el respondi! (= (6b))

Wanner lega la dinamica comunicativa di un costituente a una determinata posizione strutturale: elementi marcati come *topic*, che introducono cioè un nuovo elemento tematico nel discorso, sono dislocati a sinistra; elementi comunicativamente non marcati sono invece interni a C".¹⁵ In base alla formulazione della legge di Wackernagel data da Wanner (simile, da questo punto di vista, a quella data informalmente sopra), ci aspettiamo la posizione postverbale per i clitici nel caso di un soggetto dislocato e la posizione preverbale nel caso di un soggetto preverbale interno a C". Siccome però, con soggetti che non rappresentano né un *topic* marcato, né un *focus*, i clitici possono apparire sia prima, sia dopo il verbo, ci troviamo di fronte a una contraddizione: in base alla loro funzione comunicativa questi soggetti devono essere interni a C"; ma se sono interni a C", i clitici dovrebbero precedere il verbo e non potrebbero seguirlo. Per risolvere questa contraddizione, Wanner introduce una regola stilistica che pospone facoltativamente i clitici preverbalis in quel determinato contesto sintattico.

Riassumendo, la soluzione di Wanner prevede quattro casi (cfr. il suo schema (51)):

- (25a) Soggetto dislocato – marcato + *topic* – clitici postverbalis per la legge di Wackernagel
(25b) Soggetto interno a C" – non marcato – clitici preverbalis per la legge di Wackernagel
(25c) Soggetto interno a C" – non marcato – clitici preverbalis per la legge di Wackernagel,
ma spostati in posizione postverbale dalla regola di aggiustamento stilistico
(25d) Soggetto interno a C" – marcato + *focus* – clitici preverbalis per la legge di Wackernagel

Questa soluzione è caratterizzata da una corrispondenza stretta tra funzioni comunicative e posizioni sintattiche e da una soluzione strettamente strutturale del problema della posizione dei clitici; essa deve quindi fare ricorso a una ipotesi ausiliaria (la regola stilistica) per risolvere la non perfetta corrispondenza tra funzioni comunicative e posizione dei clitici.

La soluzione da noi delineata sopra prevede due soli casi, che, precisando le funzioni comunicative, possiamo schematizzare nel modo seguente:

- (26a) Soggetto dislocato – tema – clitici postverbalis per la legge di Wackernagel
(26b) Soggetto interno a C" – tema o *focus* – clitici preverbalis per la legge di Wackernagel

Questa soluzione prevede una corrispondenza meno stretta (e di tipo leggermente diverso) tra funzioni comunicative e posizioni sintattiche, assieme a una soluzione strutturale della posizione dei clitici, e non ha bisogno di ipotesi ausiliarie. In particolare assumiamo che un soggetto preverbale interno a C" può avere, dal punto

15. Non ci occupiamo qui della trattazione che Wanner dà dei soggetti focalizzati, che comunque non tocca l'argomento in discussione.

di vista comunicativo, sia funzione di tema che di *focus*, mentre un soggetto dislocato a sinistra può avere solo la funzione di tema.¹⁶

La differenza essenziale tra le due soluzioni consiste nella diversa funzione comunicativa assegnata agli elementi dislocati: per Wanner essi servono a segnalare il cambiamento di *topic*, per noi essi hanno la stessa funzione di tema che normalmente hanno gli elementi in SpecC". Dato che, nel contesto studiato, la distinzione tra soggetti dislocati e soggetti non dislocati, nel sistema di Wanner, può essere effettuata solo in base alla funzione discorsiva del soggetto (superficialmente, le costruzioni (25a) e (25c) sono identiche), è utile rivolgerci ancora una volta a quei casi in cui si manifesta obbligatoriamente una differenza sintattica tra costruzione con dislocazione e costruzione con spostamento in SpecC", cioè al caso dell'oggetto diretto in posizione preverbale. Secondo l'ipotesi di Wanner, ci aspetteremmo di trovare il clitico di ripresa solo quando l'oggetto diretto preverbale introduce un nuovo *topic*, mentre secondo la nostra ipotesi non dovremmo avere differenze di struttura informativa tra casi con la ripresa e casi senza.

E' naturalmente difficile dare un criterio sicuro per distinguere, in un dato contesto, le funzioni comunicative dei vari costituenti, dato che queste dipendono essenzialmente dalle intenzioni del parlante-scrittore e non possiamo basarci, per testi antichi, su test di carattere introspettivo.

Le indicazioni che seguono non possono avere quindi un carattere probante assoluto, ma esse ci sembrano comunque sostenere significativamente la nostra ipotesi.

Abbiamo messo a confronto versioni spagnole e galego-portoghesi di uno stesso testo:¹⁷ in sette dei casi in cui abbiamo un oggetto diretto che precede immediatamente il verbo, abbiamo divergenza nell'uso o meno della ripresa pronominale:

(27a) estas cibdades [...] tenien ya estonces los cristianos pobladas (PCG 381a51)

(27b) Estas çidades [...] tijnãnas ya os cristiãos pobradas (TG 38.14)

(27c) Estas cidades [...] [tiinhanas os cristaãos entom pobradas (Crónica 287.3)

(28a) las otras tenien aun moros (PCG 381b4)

(28b) as outras fijnanas os moros (TG 38.17)

(29a) all otro juyz dizien Layn Caluo (PCG 387b16)

(29b) o outro juyz deziãlle Laym Caluo (TG 53.20)¹⁸

(30a) touieron que todos sus buenos fechos que los alli auien perdudos (PCG 397b 15)¹⁹

16. Condizioni supplementari diverse possono essere richieste, per gli elementi dislocati, in lingue diverse: così Vanelli (1986) dimostra che in italiano moderno un elemento dislocato deve essere anche Dato, mentre in italiano antico doveva essere un costituente pesante.

17. Si tratta della metà circa della traduzione galega della *Primera crónica general de España* (capp. 1-96 del testo galego), confrontati con l'originale spagnolo e con le eventuali parti comuni tradotte nella *Crónica Geral de Espanha de 1344*, e di tutte le parti comuni della *Crónica Geral de Espanha de 1344* (portoghese) e delle due versioni spagnole M e UQ (originale portoghese non conservato, di cui si conoscono due versioni: la più antica è conservata solo dalla traduzione spagnola M; la più recente dal testo portoghese e dalla traduzione spagnola UQ, che però non traduce il testo portoghese conservato, ma un capostipite comune).

18. Abbiamo qui un caso di Tema sospeso, che però, ai nostri fini, può essere assimilato alla dislocazione.

- (30b) teuerõ que todos seus boos ffeyctos aujã perdudos (TG 70 18)
 (31a) la segunda az manda entrar de parte de occident (PCG 401a23)
 (31b) a segunda aaz mandaa entrar de parte d'ouçiente (TG 73.55)
 (32a) todo lo que uos queredes querolo yo fazer de grado (PCG 414a21) (32b) todo o que
 uos queredes quero eu fazer de grado (TG 87.23)
 (33a) este Alhor enbio Mirabomeln por veedor (TE (M) 103. 1)
 (33b) este Alhor envyarao Miraamolm por veedor (Crónica 216. 1)
 (33c) este Allor enbiolo Miramoln por veedor (TE (UQ) 216. 1)

Questi ess. mostrano come nelle lingue antiche della Penisola Iberica la dislocazione a sinistra e l'anteposizione di un costituente in SpecC" potevano avere la stessa funzione discorsiva e potevano ricorrere negli stessi contesti all'interno di un testo. Se quello che è valido per l'oggetto diretto preverbale, è valido anche per il soggetto preverbale, un sistema come quello schematizzato in (26) è sufficiente a descrivere i fatti di spagnolo e galego-portoghese antichi: non abbiamo infatti bisogno di distinguere i tipi (25a) e (25c),²⁰ che nel sistema di Wanner sarebbero distinti solo dalla diversa funzione discorsiva. Possiamo quindi considerare i casi di ordine SN_{soggetto}-V-cl come casi di dislocazione a sinistra e non abbiamo bisogno della regola stilistica proposta da Wanner per spiegare (una parte di) questi ordini.²¹

4.2 L'interpolazione

Wanner (1990b: 8) considera come fondamentale, per lo spagnolo antico, la posizione adverbale dei clitici: i casi di interpolazione sono derivati da una regola stilistica che sposta i clitici nella posizione immediatamente dopo il complementatore o l'elemento interrogativo-relativo. Il principale argomento è di carattere diacronico: in base ai rilevamenti di Chenery (1905), Wanner mostra come il fenomeno sia relativamente raro nei primi testi e appaia massicciamente solo nella seconda metà

19. Abbiamo qui un caso di dislocazione in frase subordinata con ripetizione del complementatore (cfr. Salvi 1990: 2.2.2).

20. E, per quello che ci concerne qui, neanche (25b) e (25d).

21. Gli ess. (27)-(33) potrebbero non essere sufficienti per mostrare l'equivalenza dell'anteposizione in SpecC" e della dislocazione a sinistra: si noti infatti che in cinque degli ess. lo spagnolo presenta la costruzione senza ripresa, mentre portoghese e galego hanno la ripresa (ess. (27)-(29), (31) e (33) – (33c) è uguale all'originale portoghese e quindi non conta); nei due ess. in cui abbiamo la situazione inversa (ess. (30) e (32)), l'oggetto diretto è quantificato e in questi casi la ripresa con il clitico di un oggetto diretto non immediatamente preverbale non è obbligatoria in galego-portoghese, come mostra l'es. (i):

(i) estas cousas todas e cada ũa sobredictas o dicto porteyro entregou ao dicto Almozarife en nome e en logo del Rey (*Album* 6).

Gli ess. galeghi (30b) e (32b) potrebbero quindi anche essere casi di dislocazione a sinistra senza ripresa. In tal caso gli ess. (27)-(33) mostrerebbero non l'equivalenza delle due costruzioni in spagnolo e in galego-portoghese antichi, ma l'equivalenza tra la dislocazione a sinistra del galego-portoghese e l'anteposizione in SpecC" dello spagnolo. Questi ess. non confuterebbero quindi l'analisi che Wanner ha dato dello spagnolo (cfr. (25)), ma mostrerebbero in ogni caso che per il galego-portoghese è sufficiente l'analisi più semplice data in (26). Solo una raccolta più ampia di dati potrà dare una risposta a questo problema.

del XIII sec.: questo mostrerebbe che non si tratta della situazione originaria dello spagnolo antico, ma di una regola variabile sviluppatasi (e poi rientrata) nel corso della storia dello spagnolo.²²

Noi crediamo che il problema non possa venire risolto senza prendere in considerazione il fattore della variazione geografica: ancora oggi, per quanto riguarda la sintassi dei clitici, la sezione occidentale della Penisola Iberica, con il galego-portoghese e con una parte del dominio asturo-leonese,²³ si distingue per il suo carattere più arcaico, conservando un sistema che per molti aspetti è strettamente analogo a quello medievale. E differenze tra la situazione del galego-portoghese e quella dello spagnolo si riscontrano già nel periodo medievale: si tratta in genere di differenze nell'estensione di un certo fenomeno, ma si tratta sempre, se si accetta la nostra interpretazione dei fatti, di casi in cui il galego-portoghese mostra una maggiore estensione dei fenomeni conservativi rispetto allo spagnolo.

Se prendiamo in considerazione le traduzioni di testi spagnoli in galego o portoghese e viceversa (cfr. n. 15), due sono i tipi fondamentali di divergenza che si notano: la diversa estensione dell'interpolazione e la diversa percentuale di posizioni preverbal-postverbal dei clitici con l'infinito-gerundio preceduto da preposizione.

Vediamo dapprima i casi di interpolazione: nel caso della traduzione galega della *Primera crónica general de España*²⁴ abbiamo rilevato 209 casi di frasi subordinate con struttura sintattica perfettamente parallela e con possibilità di interpolazione; in 178 di questi casi i due testi hanno adottato la stessa soluzione (93 casi con interpolazione e 85 senza), mentre in 31 casi hanno adottato una soluzione diversa: ora in ben 28 di questi la traduzione galega ha l'interpolazione, mentre l'originale spagnolo non ce l'ha, e solo in tre casi troviamo la situazione inversa. Se ora consideriamo a parte i casi dove disponiamo anche del testo parallelo della *Crónica Geral de Espanha* de 1.344, in 57 dei 79 casi rilevati abbiamo accordo delle tre versioni (25 con interpolazione e 32 senza), in 9 casi la versione galega e quella portoghese hanno l'interpolazione, mentre quella spagnola non ce l'ha, in 8 casi l'interpolazione appare solo nel testo portoghese, in 4 casi solo nel testo galego; abbiamo per contro un unico caso in cui l'interpolazione appare solo nel testo spagnolo e in quello portoghese, e nessun esempio con interpolazione solo nel testo spagnolo o solo in quello spagnolo e in quello galego. Ess. caratteristici sono:

(34a) que Dios *le* otorgo (PCG 380b11)

(34b) que *lle* Deus outorgou (TG 36.14)

(35a) que Dios *le* comendara (PCG 367a39)

(35b) que *llj* Deus acomendara (TG 18.16)

(3Sc) que *lhe* Deus dera (Crónica 267.6)

22. Questa è anche l'opinione di Ramsden (1963: ch. IV).

23. Cfr. Salvi (1990).

24. La traduzione è stata effettuata su un manoscritto del tipo E; l'apparato remissivo dell'edizione Menéndez-Pidal, che si basa su un altro manoscritto, non permette di ricostruire la forma esatta del manoscritto di partenza. Questo è però senza importanza ai fini della nostra ricerca, che si propone di confrontare due sistemi linguistici.

- (36a) que omne *me* faga (PCG 407a17)
- (36b) que ome *me* faça (TG 77.22)
- (36c) que *me* home podesse fazer (Crónica 315.6)
- (37a) como Dio *le* auie fecho (PCG 380a51)
- (37b) como *lle* Deus avia feytos (TG 36.6)
- (37c) como Deus *lhe* avya feitos (Crónica 285.1)

Una situazione perfettamente analoga è presentata dalle diverse versioni della *Crónica Geral de Espanha de 1344*: un confronto tra la versione portoghese e il testo spagnolo del manoscritto U mostra, su 227 passi paralleli, 196 casi di concordanza (121 con interpolazione e 75 senza) e 31 casi di divergenza: in tutti questi casi il testo portoghese ha l'interpolazione, quello spagnolo no.²⁵ P. es.:

- (38a) per que *se* a terra nõ perdesse (Crónica 188.7)
- (38b) porque la tierra non *se* perdiere (TE 188.7)

Per quanto riguarda l'infinito preposizionale, se la legge di Wackernagel si applica alle proposizioni infinitive come si applica a quelle di modo finito, ci aspettiamo che i clitici si collochino dopo la preposizione e, in caso di adiacenza tra preposizione e infinito, prima del verbo (v. sez. 2). La posizione postverbale dei clitici richiede una rianalisi della sequenza P+*Infinito* come un elemento unico,²⁶ rianalisi che possiamo considerare una regola stilistica che si sovrappone alla situazione fondamentale.

La situazione nei testi analizzati è analoga a quella dell'interpolazione: dal confronto della traduzione galega della *Primera crónica general de España* con l'originale, abbiamo trovato 67 casi di infinito o gerundio preposizionale accompagnato da un clitico: in 45 casi i testi concordano (8 posizioni preverbal, 37 postverbal), in 22 discordano: in tutti i casi di disaccordo, in galego abbiamo i clitici davanti all'infinito, in spagnolo dopo. Se consideriamo a parte i casi in cui disponiamo anche del testo parallelo della *Crónica Geral de Espanha de 1344*, vediamo che su un totale di 30 esempi, abbiamo 11 casi di accordo tra le tre versioni (5 posizioni preverbal, 6 postverbal), in 12 casi i clitici precedono il verbo solo nella versione portoghese, in 5 casi in quella galega e in quella portoghese, ma non in quella spagnola, in 2 casi solo in quella galega; non abbiamo neanche un caso, per contro, in cui i clitici siano preverbal solo nel testo spagnolo, o solo in quello spagnolo e in quello galego, o solo in quello spagnolo e in quello portoghese. Ess. caratteristici sono:

25. Nel caso del manoscritto Q, più fedele all'originale portoghese, i casi di divergenza sono solo 24, ma sono sempre nello stesso senso. Il manoscritto M, che rappresenta una versione diversa, nei passi in cui presenta un testo paragonabile a quello dell'altra versione, mostra una percentuale ancora maggiore di divergenze, tutte nello stesso senso.

26. Cfr. Salvi (1990: n. 30). Questo è dimostrato dal fatto che, quando tra la preposizione e l'infinito si trovano altri elementi e quindi la ristrutturazione del gruppo P+*Infinito* non è possibile, in galego-portoghese i clitici non possono trovarsi in posizione postverbale.

- (39a) *pora defenderla* (PCG 36Sa28)
- (39b) *polla defender* (TG 13.6)
- (40a) *por darle batalla* (PCG 364b28)
- (40b) *por darle batalla* (TG 12.19)
- (40c) *por lhe dar batalha* (Crónica 261.9)
- (41a) *por ayudarte* (PCG 360b8)
- (41b) *por te ajudar* (TG 3.16)
- (41c) *por te ajudar* (Crónica 252.14)
- (42a) *de fazerle grand danno* (PCG 391b9)
- (42b) *de lle fazer gran dâno* (TG 61.9)
- (42c) *de fazerlhe grande dampno* (Crónica 310.3)

Un confronto tra il testo portoghese e le versioni spagnole (gruppo UQ) della *Crónica Geral de Espanha de 1344* ci mostra lo stesso quadro: su 54 casi comuni, 51 presentano accordo (50 posizioni preverbali, 1 postverbale) e 3 disaccordo: in tutti e tre i casi il testo portoghese ha i clitici prima del verbo, quello spagnolo dopo. P. es.:

- (43a) *pera o fazer seu rey* (Crónica 156.13)
- (43b) *para fazerlo su rrey* (TE 156.13)

I fenomeni dell'interpolazione e dell'infinito preposizionale sono riconducibili a una spiegazione unica: in tutti e due i casi si tratta della collocazione dei clitici dopo il primo elemento della frase minima (il complementatore o il sintagma interrogativo-relativo²⁷ nel caso dell'interpolazione, la preposizione nel caso delle infinitive). E' dunque significativo che in tutti e due i casi le differenze tra spagnolo e galego-portoghese vadano nella stessa direzione: il galego-portoghese mostra una tendenza più spiccata a collocare i clitici dopo il primo elemento della frase minima.²⁸ Indicazioni in questo stesso senso si possono ricavare anche dai casi in cui le versioni spagnola e galego-portoghese non divergono: se il testo di base è portoghese avremo una maggior percentuale di interpolazioni che se il testo di base è spagnolo (60%ca. nel caso della *Crónica Geral de Espanha de 1344*, 50% ca. nel caso della *Primera crónica general de España*); così, per l'infinito preposizionale, se il testo base è portoghese, prevale la posizione preverbale dei clitici (praticamente il 100% nella *Crónica Geral de Espanha de 1344*), se il testo base è spagnolo, prevale la posizione postverbale (80%ca. nella *Primera crónica general de España*).

Ora, se la nostra interpretazione dei fatti è corretta (sez. 2), anche nel periodo medievale le varietà occidentali della Penisola Iberica si distinguevano per una sintassi dei clitici maggiormente conservativa rispetto alle varietà orientali. In questa

27. O la preposizione, nel caso di interpolazione in una infinitiva:

(ia) *por nos nõ quererdes creer* (Crónica 193.17);

(ib) *por non nos creer* (TE 193.17).

28. A questo si aggiunga anche che, come risulta dai materiali di Chenery (1905), gli elementi che possono essere interpolati, sono, in spagnolo, lessicalmente ristretti, segno di una cristallizzazione del fenomeno che non si osserva nel materiale galego-portoghese.

prospettiva è possibile reinterpretare i dati presentati da Wanner in chiave (parzialmente) geografica, secondo un'ipotesi avanzata già in Chenery (1905): i testi più antichi, che presentano una percentuale più scarsa di interpolazioni, provengono infatti in genere dalle varietà centro-orientali innovative, mentre l'aumento dei casi di interpolazione si localizza nel periodo alfonsino e corrisponderebbe all'affermarsi di un influsso occidentale sulla letteratura castigliana. Se questa interpretazione è sostenibile, i fatti presentati da Wanner, anche se validi nell'ambito ristretto della storia dello spagnolo, non inficierebbero la nostra ricostruzione dell'evoluzione romanza che vede nella sintassi dei clitici delle varietà occidentali uno stadio più arcaico di evoluzione.²⁹

5. Conclusione

Una lunga tradizione di studi, che risale almeno a Thurneysen (1892), ha individuato una serie di proprietà caratteristiche dell'ordine delle parole delle lingue romanze antiche, di cui le principali sono: 1) nelle frasi principali, il verbo occupa generalmente la seconda posizione (in alcuni tipi di frasi anche la prima) ed è preceduto da un costituente che ha normalmente la funzione pragmatica di tema, indipendentemente dalla sua funzione grammaticale; 2) il soggetto, quando non precede il verbo, in genere segue immediatamente il verbo stesso (nel caso di forme verbali composte, l'ausiliare); 3) le frasi subordinate mostrano spesso un sistema diverso rispetto alle principali.

Analisi generative recenti della struttura della frase nelle lingue romanze antiche (in particolare Benincà 1983/84) assumono come basilico l'ordine SVOX delle subordinate, mentre per le principali ipotizzano una regola che sposta il verbo finito nella posizione che nelle subordinate è occupata dal complementatore (C), e un'ulteriore regola che sposta facoltativamente in posizione preverbale (SpecC") uno qualsiasi dei costituenti della frase, in funzione dell'organizzazione pragmatica della frase stessa. Questa ipotesi è in grado di spiegare le principali caratteristiche dell'ordine delle parole nelle lingue romanze antiche.

La posizione delle forme pronominali clitiche nella frase è invece determinata da un principio diverso, che una tradizione di studi che risale ancora a Thurneysen (1892) e soprattutto a Meyer-Lübke (1897), identifica sostanzialmente con la legge di Wackernagel, secondo la quale i clitici sono collocati immediatamente dopo il primo elemento della frase, indipendentemente dalla sua natura categoriale. Secondo questa concezione, la posizione generalmente adverbale dei clitici romanzi è una

29. Vorremmo sottolineare che i fatti presentati in questa sezione non *dimostrano* che lo stadio rappresentato dal galego-portoghese sia quello più arcaico; una interpretazione in senso contrario sarebbe ugualmente possibile (così p.es. Ramsden 1963). Crediamo però che la coerenza della nostra ipotesi ricostruttiva possa corroborare questa assunzione.

conseguenza del fatto che il verbo, nelle lingue romanze antiche, occupa sempre la seconda (eventualmente la prima) posizione della frase, venendo così automaticamente a trovarsi immediatamente dopo (o prima) del clitico. Un importante argomento a sostegno di questa teoria è indicato da Meyer-Lübke nel fatto che, in galego-portoghese e, parzialmente, in spagnolo antico, i clitici possono trovarsi, nelle frasi subordinate, immediatamente dopo il complementatore (che è il primo elemento della subordinata) ed essere separati dal verbo per mezzo di uno o più elementi.

Queste due teorie si scontrano con numerosi problemi empirici, che abbiamo dovuto risolvere perché esse possano continuare a essere sostenute nella loro generalità. P. es.: 1) troviamo numerosi ess. in cui il verbo occupa, nell'ordine lineare dei costituenti, una posizione diversa dalla prima o dalla seconda; 2) i clitici non seguono sempre il primo elemento della frase: in particolare, nelle principali, essi sono in generale adiacenti al verbo, qualsiasi sia la sua posizione nell'ordine lineare (ma non possono mai precederlo se esso è il primo elemento della frase).

Per risolvere questi problemi, abbiamo mostrato come: a) alcuni dei costituenti preverbalmente possono o devono trovarsi strutturalmente fuori della frase vera e propria, alla sua periferia (elementi dislocati a sinistra); b) gli elementi periferici non contano nel computo del primo elemento della frase per la collocazione dei clitici. Gli argomenti che appoggiano questi due punti sono strettamente interrelati, ma abbiamo dimostrato che non esiste il vizio della circolarità (sez. 3).

Abbiamo infine preso in considerazione delle analisi alternative riguardo a due punti particolari della nostra analisi. La prima riguarda la correlazione tra posizione dei clitici e posizione dell'elemento immediatamente preverbale: contro un'analisi che nega l'esistenza di una simile correlazione, abbiamo mostrato che la correlazione può essere mantenuta nella sua forma assoluta (i clitici sono postverbalmente se e solo se l'elemento che precede immediatamente il verbo si trova fuori della frase minima, in posizione dislocata – sez. 4. 1). La seconda riguarda i casi di interpolazione: abbiamo mostrato che gli argomenti adottati per provare la seriorità del fenomeno, non sono probanti e che gli stessi fatti, all'interno di un quadro più vasto, possono ricevere una spiegazione che non contraddice l'interpretazione del fenomeno come arcaico (sez. 4).

SALVI, G. Word order and the structure of the sentence in the ancient Romance languages. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 187-203, 1993.

- **ABSTRACT:** *The characteristics of the word order in the ancient Romance languages are studied from the indications traditionally known and from the recent generative analyses. In order to solve the empirical problems that appear, the author shows that some of the pre-verbal constituents are structurally in the periphery of the sentence as such (left dislocation) and that these peripheral elements are not computed for the making of the word order in the sentence. The analysis takes into consideration the correlation between the position of the clitics and the position of the element immediately before the verb.* (Tradução do resumo elaborada pela Prof^a. Dr^a. Sonia Rodrigues Veasey da FCL – UNESP – Campus de Araraquara.)
- **KEYWORDS:** *Word order; ancient Romance languages; position of the clitics.*

Riferimenti bibliografici

- BENACCHIO, R., RENZI, L. *Clitici slavi e romanzi*. Padova: CLESP, 1987.
- BENINCÁ, P. Un'ipotesi sulla sintassi delle lingue romanze medievali. *Quaderni Patavini di Linguistica*, v. 4., p. 3-19, 1983/84.
- BENINCÁ, P. *Complement clitics in medieval romance: The Tobler-Mussafia Law*. Milano: Università di Milano, 1990.
- CHENERY, W. H. Object-pronouns in dependent clauses: a study in old Spanish word-order. *Publications of the Modern Language Association of America*, v. 20, p. 1-151, 1905.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. *Barriers*. Cambridge: MIT Press, 1986.
- DE KOK, A. C. *La place du pronom personnel régime conjoint en français: Une étude diachronique*. Amsterdam: Rodopi, 1985.
- HAIDER, H., PRINZHORN, M. (Ed.) *Verb second phenomena in Germanic languages*. Dordrecht: Foris, 1986.
- HUBER, J. *Altportugiesisches elementarbuch*. Heidelberg: s.n., 1933.
- MEYER-LÜBKE, W. *Zur Stellung der tonlosen Objektspronomina*. *Zeitschrift für romanische Philologie*, v. 21, p. 313-34, 1987.
- PÁDUA, M. P. C. M. *A ordem das palavras no português arcaico: frases de verbo transitivo*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1960.
- RAMSDEN, H. *Weak-pronoun position in the early Romance languages*. Manchester: Manchester University Press, 1963.
- RIIHO, T. *La redundancia pronominal en el iberorromance medieval*. Tübingen: Niemeyer, 1988.
- SALVI, G. L'ordine delle parole in galego-portoghese antico. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOXÍA ROMÁNICAS, 19, 1989, Santiago de Compostela.
- SALVI, G. La sopravvivenza della legge di Wackernagel nei dialetti occidentali della Penisola Iberica. *Medioevo Romanzo*, v. 15, p. 177-210, 1990.
- SALVI, G. Difesa e illustrazione della legge di Wackernagel applicata alle lingue romanze antiche: la posizione delle forme pronominali clitiche. In: PELLEGRINI, G. B. *Miscellanea*. Padova: Unipress, 1991.

- SALVI, G. L'ordine delle parole nella frase subordinata in galego-portoghese antico. In: HOMENAXE P. Vázquez Cuesta. (in stampa)
- THURNEYSEN, R. Zur Stellung des Verbuns im Altfranzösischen. *Zeitschrift für romanische Philologie*, v. 16, p. 289-307, 1892.
- VANELLI, L. Strutture tematiche in italiano antico. In: STAMMERJOHANN, H. (Ed.) *Tema-rema in italiano*. Tübingen: Narr, 1986. p. 249-73.
- WANNER, D. *Subjects in old Spanish: conflicts between Typology Syntax and Dynamics*. Columbus: The Ohio State University, 1990a.
- WANNER, D. *The Tobler-Mussafia law in old Spanish*. Columbus: The Ohio State University, 1990b.

Testi

- Album = DIAS, J. J. A., MARQUES, A. H. O., RODRIGUES, T. F. *Album de paleografia*. Lisboa: Estampa, 1987.
- Crônica = CINTRA, L. F. L. (Ed.). *Crônica geral de Espanha de 1344*. Lisboa: IN-CM, 1983.
- D. Fernando = MACCHI, G. (Ed.). Fernão Lopes: *Crônica de D. Fernando*. Lisboa: IN-CM, 1975.
- D. Pedro = MACCHI, G. (Ed.). Fernão Lopes: *Crônica de D. Pedro*. Roma: Ateneo, 1966.
- Doc. = MAIA, C. A. Documentos. In: *História do galego-português*. Coimbra: INIC, 1986. p. 41-295.
- PCG = MENÉNDEZ PIDAL, R. (Ed.). *Primeira crônica general de España*. Madrid: Gredos, 1977. v. 2.
- TE = CATALÁN, D., ANDRÉS, M. S. (Ed.). *Texto español de la Crônica de 1344*. Madrid: Gredos, 1970.
- TG = LORENZO, R. Traducción de la primeira crônica general. In: _____. *La traducción gallega de la crônica general y de la crônica de Castilla*. Orense: Instituto de Estudios Orensanos Padre Feijoo, 1975. v.1, p. 1-304.
- Vidas = VILARES CEPEDA, I. (Ed.). *Vidas e paixões dos apóstolos*. Lisboa: INIC, 1982. v. 1.

SOBRE O ESTILO E MODO DE FALAR E ESCREVER

Pedro CARUSO¹

- RESUMO: Este trabalho apresenta o texto crítico de uma Lei ou Provisão de Filipe I, rei de Portugal, sobre as diversas formas de tratamento no período arcaico da língua portuguesa.
- UNITERMOS: Edição crítica; português arcaico; pronomes de tratamento.

Há certos autores e, principalmente, certas obras que nunca podem e nunca devem ser omitidos em determinados tipos de trabalho. Para a edição crítica de um texto ou para o estudo da língua portuguesa na sua fase arcaica, por exemplo, nomes como os de Carolina Michaëlis de Vasconcelos, de José Joaquim Nunes, de A. Epifânio da Silva Dias, entre outros, têm presença obrigatória. Isso não quer dizer, no entanto, que devemos aceitar graciosamente tudo o que disseram. É preciso, em alguns casos, rever, acrescentar e mesmo corrigir certas falhas ou certas afirmações que, baseadas em material precário ou na própria falta de material, hoje não mais fazem sentido.

Um exemplo desse procedimento pode ser visto na obra *Poética y Realidad en el Cancionero Peninsular de la Edad Media*, de autoria de Asensio (1957), onde se criticam, até com extrema dureza, as restaurações de textos antigos feitas por Carolina Michaëlis e, principalmente, por José Joaquim Nunes.

Por outro lado, quem chegar a ler na *Zeitschrift für Romanische Philologie* as observações críticas feitas por A. Epifânio da Silva Dias² (1893) a respeito da edição publicada em Stuttgart, por Kausler, do *Cancioneiro Geral*, de Garcia de Resende,³ passará a ter um péssimo juízo dos critérios do referido editor alemão. São nada menos que 23 folhas de observações e retoques à referida edição e, desse total, podemos afirmar que, mais ou menos, 40% dos retoques ou correções não têm razão de ser. Baseiam-se simplesmente em variantes de exemplares de uma mesma edição,

1. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800-000 – Assis – SP.

2. "Einige Bemerkungen zur Verbesserung des Cancioneiro Geral von Resende", p. 113-36.

3. Garcia de Resende, *Cancioneiro Geral*, nova edição de Dr. E. H. von Kausler, Stuttgart, 1846-1852, 3 v.

variantes que o ilustre resenhista desconhecia. E, o mais importante, quando alguém se refere às edições do *Cancioneiro Geral*, sempre tem uma palavra de menosprezo à edição alemã, como se o seu responsável tivesse cometido o crime de colocar variantes, de omitir versos etc., etc.⁴

Por seu turno, Said Ali (1937, p. 3), no artigo “De eu e tu a majestade”, referindo-se à introdução do termo de reverência *majestade*, diz: “... até 1581, anno em que tomou conta do throno portuguez Filippe II de Hespanha, introduzindo-se então o título official de *majestade*”.

A afirmação não é exata, pois oficialmente o termo *majestade* só foi introduzido em 1597 (16.9), um ano antes da morte de Filipe II, ocorrida a 13 de setembro de 1598. Não se trata pois de erro, mas sim de uma afirmação um tanto vaga, que situa a oficialização do tratamento *majestade* logo no primeiro ano do reinado de Filipe II (1581-1598). O que é certo, e o texto que ora se publica, pela primeira vez na sua totalidade, nos mostra, é que o referido tratamento só foi oficializado no ano de 1597.

Embora oficializado em 1597, o seu uso ou pelo menos o primeiro rei de Portugal a receber tal tratamento foi D. Sebastião, em 1570⁵ ou 1576.⁶ Como se sabe, o tratamento dispensado aos primeiros reis de Portugal era o modesto *Vossa Mercê*, passando talvez pelo tratamento *Vossa Senhoria*, até ser substituído por *Vossa Alteza*, tratamento empregado até a época de D. Sebastião. Ao que parece, o tratamento *Majestade* foi trazido da Alemanha para a Espanha pelo imperador Carlos V. Em Portugal, como dissemos, deve ter sido introduzido em 1570 ou 1576. Entre estas datas e a sua oficialização há um bom espaço de tempo, fato que parece explicar o primeiro parágrafo da Provisão del Rei “Sobre o estilo e modo de falar e escrever”.

A imprecisão da data fixada por Said Ali, somada às informações que o Dr. António Leandro Alves, insigne Diretor da Biblioteca e Arquivo Distrital de Évora, nos enviou, em 1971, por carta, a respeito da “extrema raridade dos dois impressos, que nem sequer foram referidos na *Bibliografia das Obras do Século XVI*, de António Anselmo, e cuja existência na Biblioteca era praticamente desconhecida”, despertou-nos o desejo de publicar o referido texto.⁷

4. É, lamentavelmente, a opinião de Costa Pimpão ao dizer, referindo-se ao artigo de J. Cornu – “Phonologie syntactique du Cancioneiro Geral”: “Este trabalho foi, infelizmente, elaborado sobre a edição de Estugarda, que merece limitada confiança”. (Cf. Pimpão, 1947, p. 384, nota 6)

5. Em 1570, numa reunião para se organizar uma confederação contra os Mouros, sugerida pelo Papa S. Pio V e pelo próprio D. Filipe, o rei de Espanha, temendo que D. Sebastião o tratasse, diante da corte, por *Alteza*, apressou-se em tratá-lo por *Majestade*, obrigando-o desse modo a dispensar o mesmo tratamento. (Cf. *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, (s.v. Filipe)

6. Nos últimos dias de 1576, durante uma audiência em Guadalupe, concedida por D. Filipe a D. Sebastião, que procurava o apoio do rei de Espanha para o seu projeto de conquista de Marrocos, o rei espanhol tratou-o por *Majestade*. (Cf. *Enciclopédia Jackson*, s.v. Mercê)

7. Este texto foi parcialmente publicado por Luís F. Lindley Cintra (Cf. *Sobre “Formas de Tratamento” na língua portuguesa*, Lisboa: Livros Horizonte, 1972, p. 131-3), que o remete para as *Provas da História Genealógica da Casa Real Portuguesa*, de António Caetano de Souza, IV, Lisboa, 1745, p. 287-90, de onde o extraiu. Na nova edição das *Provas da História Genealógica da Casa Real Portuguesa*, revista por M. Lopes de Almeida e César Pegado (Coimbra, Atlântida-Livraria Editora, 1950), o texto se encontra às p. 362-66. A comparação dos três

O texto, "Sobre o estilo e modo de falar e escrever", nada mais é do que uma Lei ou Provisão com que o Rei D. Filipe procura estabelecer uma hierarquização dos pronomes de tratamento, acrescentando-se ainda algumas instruções acerca dos cabeçalhos e remates das cartas.

São dois impressos pertencentes à Biblioteca Pública e ao Arquivo Distrital de Évora, catalogados sob Cotas: Séc. XVI, 3.854 e Séc. XVI, 5.282, respectivamente designados aqui pelas letras A e B.

As variantes entre estes dois impressos são na maioria ortográficas e de pontuação. Apenas no final do texto elas são mais significativas.

Para melhor entendimento do texto e fixação da época em que ele foi lavrado, julgamos cabível algumas informações ligeiras a respeito de D. Filipe e de Miguel de Moura, este, nome que figura apenas no impresso B.

D. Filipe (I de Portugal e II de Espanha) é filho de Carlos V, imperador da Alemanha e rei de Espanha, e da imperatriz D. Isabel, filha do rei de Portugal, D. Manuel. Nasceu em Valladolid em 1527 e morreu no Escorial em 1598 (13.9). Tornou-se rei de Portugal, com a morte do cardeal D. Henrique que, por sua vez, substituíra D. Sebastião, morto em 1578. Em 1581,⁸ entra em Lisboa e, em 1582 (11.2), volta para a Espanha, para não mais retornar. Em seu lugar, deixa o cardeal-arquiduque Alberto de Áustria, assessorado por um Conselho de Regência, formado pelo arcebispo de Lisboa, por Pedro de Alcáçova Carneiro e por Miguel de Moura. Em Madrid, D. Filipe tem a assessorá-lo um Conselho para os negócios portugueses, formado pelo bispo capelão-mor D. Jorge de Ataíde, pelo vedor da fazenda Cristóvão de Moura e por mais dois desembargadores do paço. O cardeal-arquiduque Alberto deixa o governo em 1593.

Miguel de Moura nasceu em Lisboa em 1538 e morreu em 1600. Foi político e cortesão, tendo servido a D. João III, à rainha regente D. Catarina, a D. Sebastião e a D. Filipe I.

Agora algumas observações a respeito da transcrição do texto, que procuramos reproduzir com fidelidade, eliminando porém todas as particularidades gráficas que não se relacionam com a pronúncia das palavras.

Assim:

1. simplificamos as consoantes dobradas e eliminamos todos arrebiques como *ph*, *th* etc.;
2. uniformizamos o emprego das letras *u* e *i*, empregando-as somente com valor vocálico e utilizamos as letras *v* e *j* para valores de consoantes;
3. atribuímos ao *y* o valor de semivogal;

impressos leva-nos a aproximar a cópia que aparece nas Provas a do impresso de Cota Séc. XVI, 5.282, da Biblioteca e Arquivo Distrital de Évora, designado aqui pela letra B.

8. Na verdade, o rei permaneceu alguns meses em Tomar, onde entrou a 16.3.1581. Esta demora em Tomar deveu-se à peste que grassava em Lisboa. Somente em 29.6.1581, D. Filipe entra solenemente na capital portuguesa.

4. transcrevemos & por e e o s floral por s;
5. introduzimos acentos e pontuamos segundo hábitos atuais;
6. separamos as palavras que no texto vêm juntas e juntamos as que vêm separadas;
7. desenvolvemos todas as abreviaturas;
8. indicamos a nasalidade pelos símbolos habituais de nasalização ~ (til), m e n; mantivemos porém o til em palavras como *hũ*, *hũa*, *algũa*, *nenhũa*.

CARUSO, P. On style and addressing pronouns in speech and writing, *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 205-208, 1993.

- **ABSTRACT:** *This paper presents a critical edition of a Law or Provision by Philip, king of Portugal, about the several addressing pronouns in the archaic period of the portuguese language.*
- **KEYWORDS:** *Critical edition; old portuguese, addressing pronouns.*

Referências bibliográficas

- ASENSIO, E. *Poética y realidad en el cancionero peninsular de la Edad Media*. Madrid: Gredos, 1957.
- CINTRA, L. F. L. *Sobre "Formas de Tratamento" na língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1972.
- GRANDE *enciclopédia portuguesa e brasileira*. Lisboa: Editorial Enciclopédia, 1960. v. 11.
- PIMPÃO, A. J. C. *História da literatura portuguesa (sécs. XII a XV)*. Lisboa: Quadrante, 1947. v. 1.
- SAID ALI, M. De "eu" e "tu" a majestade (Tratamento de familiaridade e Reverência). *Revista de Cultura*, n. 129-31, 1937.

ANEXO

SOBRE O ESTILO E MODO DE FALAR E ESCREVER¹

Dom Filipe, per graça de Deos, Rey de Portugal e dos Algarves, d'aquém e d'além mar, em África, Senhor de Guiné, e da Conquista, Navegação e Comércio da Etiópia, Arábia, Pérsia e Índia, etc.,

Faço saber, aos que esta minha Ley virem, que sendo eu informado das grandes desordens e abusos que se têm introduzido no modo de falar e escrever, e que vão continuamente em crescimento e têm chegado a muyto excesso, de que têm resultado muytos inconvenientes,² e que conueria muyto a meu serviço, e ao bem e sossego de meus vassallos, reformar os estilos de falar e escrever e reduzi-los à ordem e termo certo, e praticando-o e tratando-o com pessoas do meu Conselho e outras de letras e de experiência, ordeney de prover nisto na forma e maneyra ao diante declarada.

Primeiramente, posto que se podia escusar nesta Ley tratar-se de mim, nem de outras pessoas Reaes, todavia, para que melhor³ se guarde e cumpra o que toca a todos, ordeno e mando que no alto das cartas ou papéys que se me escreverem se ponha Senhor, sem outra cousa, e no fim delas, Deos guarde a Católica pessoa de Vossa Magestade;⁴ e no fim da lauda em que se rematar a carta se porá o sinal de quem a escrever, sem outra cousa algũa, e no sobrescrito se porá A El Rey Nosso Senhor. E os Duques e Marqueses e seus filhos primogênitos somente poderão por no sobrescrito A El Rey meu Senhor, e o mesmo sobrescrito poderão por todos os mays filhos dos Duques além do primogênito que tiverem parentesco com a Coroa Real dentro do quarto grao, contando conforme o Dereyto⁵ Canônico. E quando não tiverem o dito parentesco ou não estiverem dentro do dito grao não poderão por o dito sobrescrito, nem o poderá por outra algũa pessoa de qualquer qualidade, dignidade e condição que seja.

1. Tit. PROVISAM DEL REY NOSSO SENHOR, DE COMO se ha de falar, & escreuer. (B). ...Stylo... (A)

2. incouenientes (A,B)

3. melhor (B)

4. Magestade (A,B)

5. a dereito... (A); a direito... (B)

Que aos Príncipes herdeyros e sucessores destes Reynos se escreva pelo mesmo modo, mudando a Magestade⁶ em Alteza, e no remate e fim da carta se dirá Deos guarde a V. Alteza.

Que com as Ráinhas destes Reynos se guarde o mesmo estilo e ordem com os Reys. E com as Princesas deles o mesmo que está dito, que se há de ter com os Príncipes.

Que aos Ifantes e às Ifantes se fale somente por Alteza e se lhes escreva no alto da carta Senhor, e no fim dela Deos guarde a Vossa⁷ Alteza e no sobrescrito, Ao Senhor Ifante N. ou à Senhora Ifante N. Porém quando se escrever⁸ ou disser absolutamente Sua Alteza, se há de atribuir somente ao Príncipe herdeyro e sucessor destes Reynos.

Que aos genros e cunhados dos Reys destes Reynos e as suas noras e cunhadas se faça o mesmo tratamento que aos Ifantes, e que nenhũa outra pessoa se possa falar nem escrever por Alteza.

Que aos filhos e filhas legítimos dos ditos Ifantes se ponha no alto da Carta Senhor, e no sobrescrito, Ao Senhor Dom N. ou à Senhora Dona N., e se lhe escreva e fale por Excelência.

Que a nenhũa outra pessoa por grande estado, officio ou dignidade que tenha se fale por Excelência, de palavra, nem por escrito, senão àquelas pessoas a quem os Senhores Reys meus antecessores e eu tivermos feyto mercê que se chamem e falem por Excelência, como eles e eu temos feyto ao Duque de Bragança, nem se falará assi mesmo, nem escreverá à nenhũa⁹ pessoa por Senhoria Ilustríssima, nem Reverendíssima,¹⁰ e ao Arcebispo de Braga, como a Primás, se poderá falar e escrever por Senhoria Reverendíssima.

Que aos Arcebispos e Bispos, e aos Duques e a seus filhos que eu mandar cobrir, e aos Marqueses e Condes, e ao Prior do Crato, sejam obrigados¹¹ todas as pessoas de meus Reynos a escrever-lhes e falar-lhes por Senhoria e não a outra pessoa algũa.

Que aos Visoreys ou Governadores que ora são e pelo tempo forem destes Reynos (que não tiverem comigo o parentesco conteúdo nas promessas feytas aos ditos Reynos) sejam todas as pessoas deles obrigados a escrever e falar por Senhoria, enquanto servirem os ditos cargos.

Que ao Regedor da Justiça da Casa da Suplicação e Governador da Relação do Porto, Vedores¹² da Fazenda e Presidentes do Desembargo do Paço e Mesa da Consciência e Ordens, no tempo em que estiverem em seus tribunaes, falem por Senhoria todas as pessoas que neles entrarem, e o mesmo farão nas petições e papéys que se lhes escreverem e houverem¹³ de apresentar, estando assi mesmo nos seus

6. Magestade... (A,B)

7. guarde Vossa... (A)

8. quando escreuer... (A)

9. a nenhua (A,B)

10. Reuerendissima: ao... (A); Reuerendissima: & ao... (B)

11. obrigados a... (B)

12. Vedores... (B)

13. ouuerem... (A,B)

Tribunaes, e quando estiverem fora deles se lhes não poderá falar, nem escrever por Senhoria.

Que aos Embayxadores, que tiverem assento na minha Capela, e a qualquer outra pessoa, que por algum respeyto eu mandar cobrir, se possa escrever e falar por Senhoria, o que se não poderá fazer com outra pessoa algũa.

Que nas partes da Índia escrevam¹⁴ e falem por Senhoria ao Visorey ou Governador delas todas as pessoas que andarem.

Que no estilo de escrever hũas pessoas a outras se guarde geralmente sem exceção algũa a ordem seguinte. Começará a carta ou papel pela razão ou pelo negócio sobre que se escrever sem por debayxo da Cruz no alto, nem ao princípio da regra nenhũ título, nem letra, nem cifra que o signifique, e acabará a carta dizendo Deos guarde Vossa Senhoria, ou Vossa Mercê, ou Deos vos guarde, e logo a data do lugar e do tempo, e após ela o sinal sem outra cortesia no meo.

E toda a pessoa que tiver título de Duque, Marquês ou Conde, Visconde ou Barão, quando fizer o seu sinal nas cartas e em quaesquer outros papéys e escrituras, declarará o título que tiver e o nome do lugar donde o tiver.

Que nos sobrescritos se ponha ao Prelado a dignidade Eclesiástica que tiver, e ao Duque, Marquês ou Conde, Visconde ou Barão, a de seu título, e aos fidalgos e outras pessoas, seus nomes e apelidos, e a cada hũ dos nomeados neste capítulo, a dignidade ou grao de letras que tiverem, e aos que forem criados meus, o foro que em minha casa tiverem.

Que desta ordem se não possa exceptuar, nem exceptue o vassalo escrevendo ao Senhor, nem o criado a seu amo, porém os officiaes das Câmaras das Cidades, Vilas e Lugares que escreverem aos senhores deles, que tiverem doação minha para se poderem chamar senhores dos taes lugares, porão nos sobrescritos das cartas A N. da Câmara da sua Vila e N. e os pays aos filhos, e os filhos aos pays, e os irmãos aos irmãos poderão além do nome próprio acrescentar¹⁵ o natural, e também antre o marido e a molher declarar o estado do matrimônio se quizerem.

Que às molheres se faça o mesmo tratamento por escrito e de palavra, que conforme ao que está dito se há de fazer a seus maridos.

Que aos Geraes e Provinciaes¹⁶ das Ordens se possa falar e escrever por Paternidade, e aos mays Religiosos por Reverência, e no sobrescrito se lhes poderá por além do nome, o officio ou grao de letras que também tiverem, mas em presença dos Geraes não se chamará Paternidade a ninguém se não¹⁷ a eles.

Outrossi, por atalhar os excessos que se vão introduzindo, pondo coronéys nos escudos de Armas e Sinetes e Reposteyros as pessoas que os não podem por, ordeno e mando que nenhũa pessoa possa por coronéys nos taes selos ou Reposteyros, nem

14. escreuão... (A,B)

15. acrescentar... (A,B)

16. Prouincias... (A)

17. senão... (B)

em outra parte algũa em que houver¹⁸ Armas, exceto os Duques e seus filhos, Marqueses e Condes, pondo-os porém regulados conforme a qualidade do título de cada hũ, que mandarey declarar por Rey de Armas Portugal, a quem para isso se dará ordem, tomando-se dele e doutras pessoas práticas na nobreza as informações necessárias.

E os que não cumprirem e guardarem¹⁹ inteiramente, em todo ou em parte, o conteúdo desta²⁰ minha Ley encorrerão pela primeyra vez em dez mil réys, a metade para²¹ o acusador e a outra para cativos; e pela segunda, em vinte mil réys, repartidos pela dita maneyra, e isto às pessoas²² que tiverem qualidade de fidalgos até Cavaleyros, e as outras pessoas de menor qualidade encorrerão em pena de dez cruzados, pela primeyra vez e hũ ano de degredo fora do lugar e termo, e pela segunda, em vinte cruzados e hũ ano de degredo pera África; e sendo compreendidos mays vezes, serão condenados em móres penas, segundo o arbítrio do julgador, tendo respeyto às qualidades das pessoas culpadas e à continuação de sua culpa, além do desprazer que eu por isso receberey, com que mandarey prover no que for necessário, que sendo a mor pena de todas, é de crer que não haverá²³ quem dê ocasião a isso. E mando a todas as Justiças destes meus Reynos e Senhorios que tenham particular cuydado de executar as ditas penas naqueles que não cumprirem inteiramente esta Ley. E para que a todos seja notória, mando ao Chanceler Mor que a publique em minha Chancelaria e envie logo o treslado dela sob meu selo e seu sinal a todos os Corregedores e Ouvidores das Comarcas dos ditos meus Reynos e Senhorios, aos quaes mando que também a publiquem nos lugares onde estiverem e a façam²⁴ publicar em todos os mays de suas Correyções e Ouvidorias, e enviem disso suas Certidões ao Chanceler Mor e registrar-se-a no livro da Mesa do Desembargo do Paço e nos livros das Relações das Casas da Suplicação e do Porto. E esta própria se lançará na Torre do Tombo. João Falcão a fez em Lisboa a 16 de Setembro de mil e quinhentos e noventa²⁵ e sete. E eu, o Secretário Lopo Soares, a fiz escrever.

EL REY.

Miguel de Moura²⁶

Simão Gonçalvez Preto.

18. ouer... (A,B)

19. guardè... (A); guardem... (B)

20. nesta minha... (A,B)

21. pera o acusador... (B)

22. as pessoas... (A,B)

23. auerà... (A,B)

24. a fação... (A,B)

25. quinhentos noventa... (A,B)

26. (A) omite.

Foy publicada na Chancelaria²⁷ a Ley del Rey nosso Senhor atrás escrita per mim Gaspar²⁸ Maldonado, escrivão dela, perante os officiaes da dita Chancelaria e outra muyta gente, que vinha requerer seu despacho. Em Lisboa a quatro de Outubro de mil quinhentos e noventa e sete anos.

Gaspar²⁹ Maldonado.

Vende-se em casa de Jorge Valente, livreiro del Rey nosso Senhor. Taxado em vinte réys.³⁰

27. na Chancellaria a Prouisão del Rey D. Philippe...(B)

28. Guaspar... (B)

29. Guaspar... (B)

30. Vende-se em... vinte réys. (A) omite.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Alfabetização
 - didática silábica, p. 83
- Atos de fala
 - narrativas escolares, p. 43
- Coesão textual
 - referenciação, p. 127
 - seqüenciação, p. 127
- Concordância verbal
 - português falado, p. 101
- Construções existenciais/apresentacionais;
 - ordem de palavras, p. 159
 - concordância verbal, p. 101
- Gramática portuguesa
 - ensino, p. 91
- Escrita
 - psicogênese, p. 83
- Língua alemã
 - substantivos formação do plural, p. 143
- Língua materna ensino interação e aprendizagem, p. 59
 - letramento, p. 59
- Língua portuguesa; ensino; análise sintática, p. 33
 - atos de fala, p. 43
 - gramática, p. 91
 - léxico, p. 75
 - lingüística textual, p. 23
 - paráfrases lexicais, p. 75
 - professores; formação, p. 91
- Língua portuguesa falada
 - concordância verbal, p. 101
 - ordem de palavras
 - caráter ergativo, p. 159
 - caráter nominativo, p. 159
- Línguas românicas antigas;
 - estrutura da frase, p. 187
 - ordem de palavras, p. 187
- Lingüística aplicada; tradução, p. 179
- Negação; estrutura; discurso oral, p. 117
- Ordem de palavras; caráter nominativo, p. 159
 - caráter ergativo, p. 159
 - línguas românicas antigas, p. 187
 - sintaxe de colocação; estilística sintática, p. 13
- Português arcaico; pronomes de tratamento, p. 205
- Tempos verbais; mais-que-perfeito, p. 135

SUBJECTS INDEX

- Alphabetization; syllabic teaching
methods, p. 83
- Applied linguistics; translation, p. 179
- Ancient Portuguese; addressing
pronouns, p. 205
- Ancient Romance languages; structure
of sentence, p. 187
word order, p. 187
- Existential/presentative constructions;
word order, p. 159
subject-verb agreement, p. 101
- German language; nouns; plural
formation, p. 143
- Mother tongue; teaching; interaction
and learning, p. 59
literacy, p. 59
- Negative; structure; oral discourse, p. 117
- Portuguese grammar; teaching, p. 91
- Portuguese language; teaching;
grammar, p. 91
lexicon, p. 75
lexicon paraphrases, p. 75
speech acts, p. 43
syntactics analysis, p. 33
teachers qualification, p. 91
textlinguistics, p. 23
- Speech acts; students' narratives, p. 43
- Spoken Portuguese language;
subject-verb agreement, p. 101
word order; ergative character, p. 159
nominative character, p. 159
- Subject-verb agreement; spoken
Portuguese, p. 101
- Textual cohesion; reference, p. 127
sequenciality, p. 127
- Verbal tenses; plusperfect, p. 135
- Word order; ancient Romance
languages, p. 187
ergative character, p. 159
nominative character, p. 159
syntax; syntactical stylistics, p. 13
- Writing; psychogenesis, p. 83

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHORS INDEX

CAMACHO, R. G., p. 101
CARENO, M. F. do, p. 117
CARUSO, P., p. 205
CHOCIAY, R., p. 13
FERREIRA, S. A., p. 127
GONÇALVES, C. A. V., p. 135
GREGOLIN, M. do R. V., p. 23
IGNÁCIO, S. E., p. 33
JURADO FILHO, L. C., p. 43

KLEIMAN, A. B., p. 59
LAFACE, A., p. 75
MAAS, W. P. M. D., p. 143
MENDONÇA, O. C. de, p. 83
NEVES, M. H. de M., p. 91
PEZATTI, E. G., p. 159
RODRIGUES, C. C., p. 179
SALVI, G., p. 187

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Informações gerais

A ALFA – *Revista de Linguística* – publica trabalhos originais de autores da UNESP e de outras instituições nacionais ou internacionais na forma de artigos, retrospectivas, resenhas e traduções. Só serão aceitas as resenhas de livros que tenham sido publicados no Brasil, nos dois últimos anos, e no exterior, nos quatro últimos anos. Cada volume terá um tema central que reúna trabalhos voltados para um assunto em evidência na época da organização da revista. Cabe à Comissão Editorial julgar os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgar necessárias.

Os trabalhos poderão ser redigidos em português ou em outro idioma. O *Resumo* e os *Unitermos* que precedem o texto, escritos no idioma do artigo, os que sucedem o texto, em inglês (*Abstract/Keywords*).

É vedada a reprodução dos trabalhos em outras publicações ou sua tradução para outro idioma sem a autorização da Comissão Editorial.

Preparação dos originais

Apresentação. Os trabalhos devem ser apresentados em duas vias e cópia das ilustrações. Textos em disquetes serão acompanhados do *printer* (cópia impressa, fiel, do disquete), em qualquer programa editor; textos datilografados, apresentados em lauda padrão (30 linhas de 70 toques e 2 espaços); os textos devem ter de 15 a 30 páginas, no máximo.

Estrutura do trabalho. Os trabalhos devem obedecer à seguinte seqüência: *Título; Autor(es)* (por extenso e apenas o sobrenome em maiúscula); *Filiação científica* do(s) autor(es) (indicar em nota de rodapé: Departamento, Instituto ou Faculdade, Universidade-sigla, CEP, Cidade, Estado, País); *Resumo* (com máximo de 200 palavras); *Unitermos* (com até 7 palavras retiradas de *Thesaurus* da área, quando houver); *Texto; Agradecimentos; Abstract e Keywords* (versão para o inglês do *Resumo* e *Unitermos* precedida pela Referência Bibliográfica do próprio artigo); *Referências Bibliográficas* (trabalhos citados no texto); *Bibliografia* (indicar obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto).

Referências Bibliográficas. Devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT.

Abreviaturas. Os títulos de periódicos deverão ser abreviados conforme o *Current Contents*. Exemplos:

▪ Livros e outras monografias

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986. 198 p.

▪ Capítulos de livros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 47-66.

▪ Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. *Pátria, Civilização e Trabalho*. O ensino nas escolas paulistas (1917-

1939). São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

▪ Artigos de periódicos

ARAUJO, V. G. de. A crítica musical paulista no século XIX: Ulrico Zwingli. *ARTEunesp*, v. 7, p. 59-63, 1991.

▪ Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. *Anais...* São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

Citação no texto. O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, separado por vírgula da data de publicação (Barbosa, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: "Morais (1955) assinala..." Quando for necessário especificar página(s), esta(s) deverá(ão) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de p. (Mumford, 1949, p. 513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (Peside, 1927a) (Peside, 1927b). Quando a obra tiver dois autores, ambos são indicados, ligados por & (Oliveira & Leonardo, 1943) e quando tiver três ou mais, indica-se o primeiro seguido de et al. (Gille et al., 1960).

Notas. Devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé de página. As remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior.

Anexos e/ou Apêndices. Serão incluídos somente quando imprescindíveis à compreensão do texto.

Tabelas. Devem ser numeradas consecutivamente com algarismos arábicos e encabeçadas pelo título.

Figuras. Desenhos, gráficos, mapas, esquemas, fórmulas, modelos (em papel vegetal e tinta nanquim, ou computador); fotografias (em papel brilhante); radiografias e cromos (em forma de fotografia). As figuras e suas legendas devem ser claramente legíveis após sua redução no texto impresso de 13 x 19 cm. Devem-se indicar, a lápis, no verso: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações nos locais em que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo FIGURA.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Os trabalhos que não se enquadrarem nessas normas* serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

* Se o autor necessitar de esclarecimentos sobre as normas para apresentação dos originais, poderá solicitar um exemplar do manual *Normas para publicações da UNESP*, junto à Comissão Editorial da Revista.

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Produção Gráfica

Sidnei Simonelli (Gerente)

Edição de Texto

Fábio Gonçalves (Assistente Editorial)
Nelson Luis Barbosa (Preparação de Original)
Eleni da Penha Nizu de Barros,
Rejane Vecchia da Rocha e Silva e
Celso Donizete Cruz (Revisão)

Editoração Eletrônica

Lourdes Guacira da Silva (Supervisão)
Duclera G. Pires de Almeida (Digitação)
Sueli de Paula Leite (Diagramação)

Projeto Visual

Lourdes Guacira da Silva