

ALFA
Revista de Linguística

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Julio Cezar Durigan

Vice-reitora

Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Apoio:

PROPe
Pró-Reitoria de Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALFA
Revista de Linguística

ISSN 1981-5794 (ONLINE)

Alfa	São Paulo	v.60	n.1	p.1-220	2016
------	-----------	------	-----	---------	------

Alfa: Revista de Linguística
UNESP – Univ Estadual Paulista,
Pro-Reitoria de Pesquisa
Rua Quirino de Andrade, 215
01049-010 – São Paulo – SP
alfa@unesp.br

Editor responsável
Roberto Gomes Camacho

Odilon Helou Fleury Curado
Rosane de Andrade Berlink

Diagramação
Eron Pedroso Januskevitz

Coeditor
Gladis Massini Cagliari

Revisão Geral
Ana Carolina Freitas Gentil Cangemi

Assessoria de Informática
Luiz Borges

Editoria Executiva
Erotilde Goreti Pezatti
Luciane de Paula

Assessoria Técnica
Ana Paula Menezes Alves

Capa
Adriana Bessa Damman

Conselho Editorial

Ângela Cecília Souza Rodrigues (USP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Bento Carlos Dias da Silva (UNESP), Christian Hudelot (CNRS), Christian Lehmann (Universität Erfurt), Claudia Maria Xatara (UNESP), Daniel Leonard Everett (University of Manchester), Dermeval da Hora (UFPA), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Edair Gorski (UFSC), Eduardo Calil (UFAL), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (UNICAMP), Fábio Lopes da Silva (UFSC), Freda Indurski (UFRS), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Ingedore G. V. Koch (UNICAMP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luís Brandão (UFMG), João Azenha Júnior (USP), João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), John Lachlan Mackenzie (ILTEC), John Robert Schmitz (UNICAMP), José Borges Neto (UFPR), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), Kees Hengeveld (Universidade de Amsterdã), Laurent Danon-Boileau (Paris V – CNRS), Leda Bisol (PUC-RS), Leonor Scliar Cabral (UFSC), Lúcia Teixeira (UFF), Luís Antônio Marcuschi (UFPE), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Maria Marta Pereira Scherre (UnB), Mariangela Rios de Oliveira (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rosemary Arrojo (State University of New York), Sérgio de Moura Menuzzi (UFRGS), Seung Hwa Lee (UFMG), Sírío Possenti (UNICAMP), Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zélia de Almeida Cardoso (USP).

Revisores da versão em Língua Inglesa

Alvaro Luiz Hattner (UNESP-São José do Rio Preto) – Coordenador; Adauri Brezolin (UNIMEP); Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos (USP); Erika Nogueira de Andrade Stupiello (UNESP-São José do Rio Preto); Maralice de Souza Neves (UFMG); Marileide Esqueda (UFU); Melissa Alves Baffi Bonvino (UNESP-São José do Rio Preto).

Publicação quadrimestral/Quarterly publication

Alfa: Revista de Linguística / Universidade Estadual Paulista. – Vol. 1
(1962)– . – São Paulo : UNESP, 1962–
Quadrimestral
A partir de 2014 a publicação passa a ser apenas *Online*.
ISSN eletrônico: 1981-5794

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Araraquara.

Os artigos publicados na Alfa: Revista de Linguística são indexados por:
The articles published in Alfa: Revista de Linguística are indexed by:

BLL – Bibliography of Linguistic Literature; CLASE – Cich-Unam – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades; Francis Database; IBZ – International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Science Galé; LLBA – Linguistic and Language Behavior Abstracts; MLA – International Bibliography; ProQuest; SciELO – Scientific Electronic Library Online

APRESENTAÇÃO

Este número abre o volume 60/2016 sob o signo da mudança. Trata-se de mudança na editoria, o que sugere, por princípio, um tom de despedida nas entrelinhas de um inevitável discurso de avaliação. Antes, porém, faço uma breve apresentação do conteúdo que aqui se abre ao leitor.

Em vez de propor um resumo dos artigos, vou pautar minha apresentação pelo aspecto mais interessante que é o perfil deste primeiro número em função das questões que os artigos levantam e das perspectivas teóricas que cada autor assume no tratamento de seu objeto de estudo.

Dos oito artigos ora publicados, três examinam aspectos relacionados à diacronia. O primeiro estudo diacrônico aborda a história externa de um ponto de vista socioideológico (Severo); o segundo texto centra o foco na história interna das línguas românicas de uma perspectiva funcional (Cambráia et al.); o terceiro faz uma análise de cartas oficiais para examinar a permanência ou não de certos formatos textuais ao longo da história (Lima e Melo).

É natural que a *Alfa* repercuta em suas páginas a preocupação com os estudos diacrônicos, já que a história interna e externa das línguas retornou à pauta da pesquisa linguística nesses últimos vinte anos e especialmente no Brasil nos últimos dez anos com o desenvolvimento do Projeto *Para a História do Português Brasileiro*.

Outra área aqui representada com dois trabalhos é o da Terminologia, seja aplicada à literatura (Medeiros) seja aplicada à análise de dicionários em face de novas demandas sociais (Rodrigo e Muñoz). Os últimos três textos que fecham o número tratam do processo de aquisição (Vasconcelos e Leitão), de linguística aplicada ao Ensino (Silva e Espindola) e de uma comparação entre sistemas fonológicos de um ponto de vista experimental (Marusso). Essas três áreas têm comparecido com grande assiduidade nas páginas desta revista.

Como pode testemunhar o leitor, o presente número apresenta um conjunto relevante de contribuições, especialmente em função da diversidade teórica das propostas, da variedade dos fenômenos envolvidos e dos diferentes níveis de análise. Esse perfil representa o esforço do Conselho Editorial por manter o alto nível de qualidade da revista, amplamente atestado na classificação A1 dos periódicos da CAPES e pela indexação na SciELO. E aqui inicio uma breve avaliação desses últimos quatro anos em que atuei como editor.

Quando, em 2012, a *Alfa* celebrou 50 anos de existência, teve sua plenitude acadêmica reconhecida pela SciELO. Hoje, com 54 anos, tornou-se uma respeitável

senhora com grande capacidade de inovar-se. Com efeito, se o volume 58 inaugurou a periodicidade quadrimestral, o volume 59 converteu a *Alfa* em publicação bilíngue português/inglês. Essa conversão, um esforço de internacionalização, representou também uma abertura significativa do conteúdo para um público muito mais amplo, especialmente os pesquisadores do exterior que se interessam pelo português brasileiro.

É por esses motivos que o tom desta despedida é o de um contexto de festa. Se já ocupa hoje um lugar de destaque no rol dos periódicos brasileiros, a *Alfa* reúne condições mais do que suficientes para continuar contribuindo positivamente para o progresso da ciência linguística no Brasil. Essa opinião ganha ares de certeza quando o bastão de editor passar de minhas mãos, a partir do próximo número deste volume, às mãos da Professora Rosane de Andrade Berlinck, pesquisadora de prestígio reconhecido, que dará continuidade ao trabalho de construção permanente deste periódico.

Roberto Gomes Camacho

SUMÁRIO / CONTENTS

ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

- A invenção colonial das línguas da América
The colonial invention of languages in America
Cristine Gorski Severo 11

- Demonstrativos na România medieval: uma análise comparativa em uma perspectiva funcional
Demonstratives in medieval Romania: a comparative analysis in a functional perspective
César Nardelli Cambraia, Teresa Cristina Alves de Melo, Cynthia Elias de Leles Vilaça e Thiago César Viana Lopes Saltarelli 29

- Uma microanálise de cartas oficiais Norte-Rio-Grandenses
A Microanalysis of *Rio Grande do Norte Official Letters*
Felipe Morais de Melo e Maria Hozanete Alves de Lima 61

- Cartografias das Línguas: Glossários para livros de literatura
Cartographies of Languages: Glossaries for books of literature
Vanise Medeiros 79

- Evolución léxico-terminológica de las enfermedades raras: revisión de los diccionarios de la Real Academia Española
Lexical-terminological evolution of rare diseases: review of dictionaries of the Real Academia Española
Susana Ridao Rodrigo e Francisco J. Rodríguez Muñoz 95

- Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê
Initial development of protoargumentation
Angelina N. de Vasconcelos e Selma Leitão 119

- Professor da escola básica representado na escrita reflexiva acadêmica do aluno mestre
Schoolteacher represented in pre-service teacher's reflexive academic writing
Wagner Rodrigues Silva e Elaine Espindola 147

- Variabilidade e dispersão vocálica em Português Brasileiro e Inglês Britânico: um estudo de caso
Vowel variability and dispersion in Brazilian Portuguese and British English: a case study
Adriana S. Marusso 175

▪ ÍNDICE DE ASSUNTOS	203
▪ <i>SUBJECTS INDEX</i>	205
▪ ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i>	207
▪ NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS	209

ARTIGOS ORIGINAIS /
ORIGINAL ARTICLES

A INVENÇÃO COLONIAL DAS LÍNGUAS DA AMÉRICA

Cristine Gorski SEVERO*

- **RESUMO:** Trata-se de uma proposta que visa discorrer criticamente sobre o processo colonial de discursivização das línguas na América. Considera-se que tal discursivização integrou o dispositivo colonial ibérico, centrado na Espanha e em Portugal, a partir do século XVI. O texto apresenta e discute a maneira como as línguas e os povos foram discursivizados a partir de uma matriz de poder centrada na lógica da modernidade/colonialidade. São tomados como exemplos dessa discursivização a produção de gramáticas, dicionários, listas de palavras, catecismos, além de uma profusão de traduções de gêneros europeus religiosos e administrativos para o contexto não-europeu. Defende-se que a discursivização colonial implicou o enquadramento dos povos e línguas em uma chave de interpretação eurocêntrica, gerando efeitos ainda vivos contemporaneamente. O artigo apoia-se no referencial teórico da Linguística colonial e da Crítica pós-colonial latino americana, ambas focadas em um olhar histórico e discursivo sobre as práticas coloniais. Considera-se, por fim, que a experiência colonial é complexa, o que significa que o encontro colonial produziu também a emergência de resistências e hibridizações culturais.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Línguas indígenas. Português. Espanhol. Colonização. América. Missões cristãs.

Introdução¹

Este artigo baseia-se no entendimento de que a ideia de América e de suas línguas nasce no contexto colonial. A perspectiva que toma a América e suas línguas não como realidades descobertas, mas inventadas, se alia à crítica pós-colonial de práticas e discursos hegemônicos, colonizadores e eurocêntricos produzidos no projeto colonial da modernidade. O artigo se apoia na crítica pós-colonial latino-americana, que considera modernidade e colonialidade como projetos mutuamente constitutivos (O’GORMAN, 1958; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2000), em diálogo com a área de estudos da Linguística Colonial (SEVERO; MAKONI, 2014; DEUMERT, 2010; MAKONI;

* UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina - Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas. Florianópolis - Santa Catarina - Brasil. 88040-900 - crisgorski@gmail.com

¹ Agradeço os pareceristas da revista pelas observações e sugestões.

PENNYCOOK, 2006; MAKONI; MEINHOF, 2004; IRVINE, 2008; MARIANI, 2003; ERRINGTON, 2001; FARDON; FURNISS, 1993, PHILLIPSON, 1992). Nessa perspectiva linguística, as línguas são tomadas como produto da empreitada colonial, o que significa que elas foram discursivizadas no interior de um dispositivo colonial com fins de gestão e controle dos povos e das terras: “[...] as línguas e sua organização hierárquica sempre integraram parte do projeto civilizador e da ideia de progresso”² (MIGNOLO, 2005, p.94, tradução nossa). A discursivização das línguas no contexto colonial produziu diferenciações, hierarquizações e a naturalização de desigualdades culturais e humanas (ERRINGTON, 2001).

Dessa forma, os discursos produzidos sobre as línguas no período colonial não são neutros, mas constitutivos de um paradigma da modernidade, enraizados em uma perspectiva cristã e/ou iluminista de leitura e compreensão do mundo. Tal paradigma constitui uma matriz colonial de poder (colonialidade) de exploração e controle de terras, povos e línguas, que passaram a ser nomeados e detalhadamente descritos. Tal prática de nomeação e descrição é de natureza política (FOUCAULT, 1999a, 1996) e inaugurou uma dada forma de discursivização do “Novo Mundo” centrada na matriz conceitual europeia (O’GORMAN, 1958; GALEANO, 2014). Tal discursivização, por sua vez, invisibilizou (LEITE, 1996) as trajetórias e experiências dos povos e culturas existentes, tornando-os alvo de práticas colonizadoras e modernizadoras, como a cristianização, a folclorização, a cientificização e a escolarização, cada qual com sua especificidade. Não por acaso, em contexto africano, o letramento e a educação linguística assumem um papel ambivalente, como instrumentos de controle e/ou como formas de emancipação social (MAKONI, 2003).

Neste artigo, pretende-se discorrer e refletir sobre o processo de invenção das línguas na empreitada moderna/colonial e os lugares de resistência nesse processo. Toma-se como lócus de análise a discursivização da experiência colonial na América colonizada por Espanha e Portugal a partir do século XVI. A perspectiva histórica se justifica, pois ela possibilita uma crítica das categorias coloniais. Uma interpretação histórico-discursiva crítica visa fazer uma revisão da lógica moderna/colonial a partir de um olhar que considere a perspectiva dos povos dominados, conforme proposto por Mignolo (2005, p.17, tradução nossa): “As perspectivas da colonialidade [...] surgem da ‘ferida colonial’, o sentimento de inferioridade imposto aos seres humanos que não se encaixam no modelo predeterminado por relatos euroamericanos”³. Não se trata no presente artigo de historiografar detalhadamente os fatos, mas de buscar uma compreensão – ainda que ampla e comparada – da maneira complexa como a discursivização da experiência colonial construiu e legitimou uma chave política e relativamente homogênea de leitura e interpretação das línguas e dos povos ditos

² “[...] las lenguas y su organización jerárquica siempre formaron parte del proyecto civilizador y de la idea de progreso” (MIGNOLO, 2005, p.94).

³ “Las perspectivas de la colonialidad [...] surgen de la ‘herida colonial’, el sentimiento de inferioridad impuesto em los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos” (MIGNOLO, 2005, p.17).

colonizados. Para tanto, apresenta-se e discute-se uma série de exemplos, oriundos de diferentes gêneros discursivos, que são tomados como ilustrativos do argumento proposto no artigo. Trata-se, com isso, de submeter à lógica da modernidade à crítica pós-colonial a partir de uma revisão histórica do processo de invenção da ideia de língua no contexto colonial ibérico. Ressalta-se, contudo, que a experiência colonial não pode ser vista como um movimento unilateral e de mão única; sua complexidade envolve formas variadas de resistências e subversões que emergem do encontro colonial (COOPER; STOLER, 1997).

O artigo se estrutura da seguinte maneira:

- (i) o contexto colonial e a invenção da América;
- (ii) a invenção das línguas na empreitada colonial;
- (iii) as brechas e ambivalências do dispositivo colonial.

O contexto colonial e a invenção da América

O texto assume a ideia de que a América e América Latina são invenções coloniais, o que significa que as formas de sua discursivização são fortemente afetadas pelo dispositivo⁴ colonial (FOUCAULT, 1999b). Tal dispositivo inclui um conjunto amplo e heterogêneo de práticas e discursos que englobam leis, documentos, tratados, cartas, cartografias, relatos de viajantes, crônicas, ilustrações artísticas, anotações de viagem, gramáticas, dicionários, listas de palavras, traduções de textos, invenção/adaptação de alfabetos, entre outros. Trata-se de arsenal discursivo que ajudou a produzir uma visão colonial e colonialista sobre as experiências travadas e vividas na América a partir da perspectiva dos agentes coloniais. Tal visão colonial foi constitutiva da emergência e consolidação da modernidade europeia, no século XVI, congregando acontecimentos políticos, econômicos, religiosos e epistemológicos em torno do surgimento de “[...] uma ciência do olhar, da observação, da verificação, uma certa filosofia inseparável, sem dúvida, do surgimento de novas estruturas políticas, inseparável também da ideologia religiosa: nova forma, por certo, da vontade de saber [...]” (FOUCAULT, 1996, p.62). Considera-se que a vontade de saber sobre as línguas no contexto colonial fundamentou, em um só gesto, a conversão religiosa (catequização) e a imposição política (lusitanização), conforme será ilustrado no decorrer do artigo.

Na construção de um olhar crítico, trata-se de compreender a natureza política do dispositivo colonial ibérico, centrados em Portugal e Espanha, em que o processo de nomeação e de descrição da experiência colonizatória por agentes coloniais se tornou fundante e estruturante da própria ideia de América (séc. XVI):

⁴ O dispositivo é entendido nos termos foucaultianos (FOUCAULT, 1999b, p.244) como “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.”

[...] a chave para resolver o problema do surgimento histórico da América foi considerar esse evento como o resultado de uma invenção do pensamento ocidental e não mais como o resultado de uma descoberta puramente física, feita também por acaso. (O’GORMAN, 1958, p.2, tradução nossa)⁵.

[...] a invenção da América implicou a apropriação do continente e sua integração no imaginário eurocristiano. (MIGNOLO, 2005, p.29, tradução nossa)⁶.

O contexto colonial que tornou possível a ideia de América, e de suas línguas, agrupou discursos e práticas centrados em Portugal e Espanha, a partir o século XVI. Isso significa que se tratava de um período em que uma série de acontecimentos interligados possibilitou a emergência da experiência colonial: o mercantilismo, a expansão das rotas comerciais pelas grandes navegações, a expulsão dos mouros e judeus da Península Ibérica, o padroado português e espanhol, o surgimento da burguesia, a emergência do Protestantismo e do Iluminismo. Esses acontecimentos ajudam a constituir a matriz de poder na qual a experiência colonial se enraíza e a partir da qual ela é discursivizada. Tal experiência produz efeitos em quatro esferas interligadas (MIGNOLO, 2005): (i) econômica, pela apropriação de terra e exploração da mão-de-obra escrava; (ii) política, pela imposição da autoridade, violência e hierarquizações de povos; (iii) social, pelo controle do gênero e da sexualidade; (iv) epistêmico e subjetivo, pela apropriação, produção e imposição de conhecimentos e formas de ser.

A racionalização dos Estados europeus ocorreu no embalo da expansão marítima, da consolidação do mercantilismo, do surgimento de grandes Estados territoriais, administrativos e coloniais (superando o feudalismo), e do surgimento dos movimentos de Reforma e Contrarreforma que colocavam em questão a forma de condução dos indivíduos (FOUCAULT, 1999a; SEVERO, 2013). Trata-se de um imaginário eurocristiano (GALEANO, 2014; MIGNOLO, 2005; LOURENÇO, 1992) que, calcado em uma tradição filosófica e na emergência dos Estados Modernos, embalou uma intensa produção de discursos sobre o Outro, caracterizado, no contexto colonial, como o exótico ou primitivo.

Mais especificamente no contexto colonial, a força que conduziu o processo de exploração e invenção dos povos e línguas se alimentou do impulso cristão de conversão e evangelização, conforme se percebe nos relatos de Cristóvão Colombo (1984, p.27):

⁵ “[...] *la clave para resolver el problema de la aparición histórica de América estaba en considerar esse suceso como el resultado de una invención del pensamiento occidental y no ya como el de un descubrimiento meramente físico, realizado, además, por casualidad.*” (O’GORMAN, 1958, p.2).

⁶ “[...] *la invención de América implicó la apropiación del continente y su integración en el imaginario eurocristiano.*” (MIGNOLO, 2005, p.29).

[...] Vossas Majestades, como católicos cristãos e Soberanos devotos da santa fé cristã, seus incrementadores e inimigos da seita de Maomé e de todas as idolatrias e heresias, pensaram em enviar-me, a mim, Cristóvão Colombo, às mencionadas regiões da Índia para ir ver os ditos príncipes, os povos, as terras e a disposição delas e de tudo e a maneira que se pudesse ater-se para a sua conversão à nossa fé; e ordenaram que eu não fosse por terra ao Oriente, por onde se costuma ir, mas pelo caminho do Ocidente.

Essa matriz colonial de exploração e controle do Outro, operante desde o século XVI, colocou em funcionamento chaves de interpretação calcadas (i) no Catolicismo, especialmente na fase missionária cuja intensidade durou até o fim do padroado português e espanhol; (ii) no Iluminismo europeu que caracterizou o surgimento dos Estados Nacionais; (iii) nos discursos “científicos” sobre as línguas, especialmente na filologia comparada, que ganhou visibilidade nas reflexões europeias do século XVIII e XIX, e na linguística descritiva praticada nas colônias. A comparação e hierarquização das línguas a partir de uma chave filológica legitimaram discursos de dominação política de povos, reforçados pelo conceito naturalista de língua e de sua “evolução” (ERRINGTON, 2001). Essas chaves políticas e epistêmicas não são mutuamente excludentes, mas se reforçam e se alimentam.

A catolicização da política e a politicização do catolicismo missionário foram duas faces de uma mesma moeda na empreitada colonial ibérica, tendo funcionado no embalo das cruzadas medievais que visavam a expulsão dos mouros da região: “A façanha do descobrimento da América não poderia se explicar sem a tradição militar da guerra das cruzadas que imperava na Castela medieval.” (GALEANO, 2014, p.30). Além das cruzadas, outro movimento que influenciou a expansão católica foi a Contrarreforma, uma reação da Igreja Católica à Reforma Protestante, no século XVI. Exemplos dos efeitos da reação católica diante da emergência de uma vertente reformadora foram o surgimento da Companhia de Jesus e a retomada da Inquisição. Grande parte das missões evangelizadoras nas colônias portuguesa e espanhola se vinculava à tradição jesuítica instaurada pela Companhia de Jesus em 1539 pelo ex-soldado basco Inácio de Loyola:

[...] os jesuítas lançaram sobre o universo a rede de suas missões sobretudo na China e nas duas Américas. Acrescentemos que sua influência geral – alguns chamá-la-ão “política” – não cessou de aumentar, graças, em particular, a uma espécie de costume que se estabelecera entre os soberanos católicos da Europa: todos, ou quase todos, escolhiam como confessor titular um membro da Companhia de Jesus (GUILLERMOU, 1973, p.132).

A racionalização dos Estados modernos, a partir do século XVIII, tensionou as relações entre os projetos cristãos (missões católicas) e políticos (formação dos Estados laicos) nos contextos europeu e colonial. Espanha e Portugal responderem diferentemente dos demais países europeus ao processo de racionalização do Estado, conforme se percebe pelo adiamento dos países ibéricos em romper com o padroado, um acordo político e econômico de apoio mútuo estabelecido entre a Igreja e o Reino, que concedia aos soberanos o poder de nomear bispos e construir igrejas. O padroado vinculava, assim, a evangelização a um projeto nacional, em que a conversão estava também a serviço do império (NAVARRO, 2008; OLIVEIRA, 2008). Nesse contexto, o ensino das línguas portuguesa e espanhola aos indígenas (projeto nacionalista) e das línguas indígenas aos missionários (projeto cristão) foram concomitantes no processo evangelizador. Como exemplo do padroado espanhol teve-se a criação de 34 bispados pelo reinado espanhol em suas colônias, no período entre 1511 e 1620, especialmente no México e no Peru (COMBY, 2001). O término do sistema de padroado ocorreu apenas a partir do século XVIII: no Brasil, a expulsão da Companhia de Jesus por Marques de Pombal foi fruto de um processo de racionalização do Estado português; paralelamente, foi nesse mesmo período que a língua portuguesa foi oficializada no Brasil pelo *Diretório dos Índios*, em 1759, juntamente com a instauração do ensino laico. Os jesuítas foram expulsos das colônias espanholas em 1767.

Tendo feita essa apresentação histórica do dispositivo colonial centrado em Espanha e Portugal, a seguir discorre-se mais detalhadamente sobre o processo de invenção das línguas como fruto dos encontros coloniais nesse contexto. Considera-se tal contextualização histórica e política importante para se compreender as condições de emergência dos discursos sobre as línguas no contexto colonial. A chave interpretativa que produziu saberes sobre o Outro vincula-se a um dado contexto político, cultural e econômico da época.

O papel das línguas na empreitada colonial e na constituição dos Estados Nacionais

Em diálogo com a tese de O’Gorman (1958), a respeito da invenção da América, nos alinhamos aos trabalhos vinculados à área da Linguística Colonial (SEVERO; MAKONI, 2014; DEUMERT, 2010; MAKONI; PENNYCOOK, 2006; MAKONI; MEINHOF, 2004; IRVINE, 2008; MARIANI, 2003; ERRINGTON, 2001; FARDON; FURNISS, 1993; PHILLIPSON, 1992). Nessa perspectiva, as línguas não são vistas como realidades autônomas e abstratas, aguardando serem descobertas e descritas, mas o próprio ato de descrição e nomeação das é fundante de uma dada ideia de língua. Um exemplo dessa invenção foi a produção – segundo uma política linguística de gramatização (AUROUX, 2009) – de gramáticas e dicionários das ditas línguas exóticas no contexto colonizado, motivado por um interesse cristão pelas línguas e povos locais com fins de conversão. A gramatização criou condições para a emergência de uma série de gêneros discursivos escritos nas línguas locais, através das práticas de tradução.

Defende-se que a “vontade de saber” (FOUCAULT, 1999a) sobre a diversidade das línguas no contexto colonial (SEVERO, 2013) se apoia na mesma matriz de poder-saber que motivou a invenção da América e da América Latina. As línguas foram tomadas como instrumento colonizatório, passíveis de nomeação, classificação, descrição e transcrição ortográfica seguindo o modelo das línguas latinas. Exemplificando, Manoel da Nóbrega (1955, p.499), líder da missão no século XVI no Brasil, defendia a importância do conhecimento, pelo evangelizador, das línguas locais: “[...] *quantos estudiantes moços pudieren para acá estudar em nuestros collegios, porque en estos no ay tanto peligro, e estos juntamente van deprendiendo la lengua de la tierra, que és la más principal sciencia para acá más necessária*”. Tais línguas da terra eram aprendidas através dos instrumentos linguísticos produzidos pelos missionários para fins de conversão dos indígenas. A gramatização (AUROUX, 2009) das línguas locais, pela produção de instrumentos linguísticos sobre essas línguas (gramáticas e dicionários), criou as condições para a introdução dos letramentos nas sociedades orais, bem como para hierarquização das (novas) práticas escritas em relação às práticas orais. A tradução dos textos religiosos também desempenhou um papel central nesse processo, conforme será visto.

O interesse pelas línguas “exóticas” foi constitutivo das missões católicas, o que se evidencia pela profusão de gramáticas, glossários e listas de palavras sobre as línguas indígenas produzidos pelos missionários na América Latina durante o período colonial, totalizando, na América espanhola, 33 línguas gramatizadas no final de séc. XVI, 96 línguas no final do século XVII e 158 línguas no final do século XVIII (AUROUX, 2009; NAVARRO, 2011). Exemplos de discursivização das línguas na América espanhola incluem: a produção de gramáticas, catecismos, sermões e teatro nas línguas *nahuatl*, no México, e *quechua*, no Peru (COMBY, 2001). A *Arte de la Lengua mexicana con la declaración de todos sus advérbios* (1645), redigida pelo jesuíta Horacio Carochi, que gramatizou a língua *Nahuatl*, segundo o modelo metalinguístico e descritivo das gramáticas grego-latinas e com enfoque especial ao sistema fonológico dessa língua. No Peru foi escrita a *Gramática da lengua general de los índios de los reynos del Peru* (1560), que sistematizava a língua *Quechua*.

A título de ilustração, no contexto da colonização portuguesa na África, tem-se a tradução da primeira Bíblia para uma língua bantu feita por um padre em 1642 (SPENCER, 1974). Ademais, “[...] por volta de 1957 havia provavelmente entre 8.000 e 10.000 missionários, católicos e protestantes, na África Subsaariana [...] Talvez entre cinquenta e sessenta por cento dos missionários na África pode reivindicar alguma competência em uma língua africana”⁷ (WELMERS, 1974, p.192-193, tradução nossa).

No contexto brasileiro, mencionam-se (i) as gramáticas do tupi escritas por Padre Anchieta – a *Arte de grammatica da Lingoa mais usada na costa do Brasil* (1595) – e pelo Luiz Figueira – a *Arte de grammatica da língua brasílica* (1621); a gramática da

⁷ “[...] by 1957 there were probably between 8.000 and 10.000 missionaries, Catholic and Protestant, in Sub-Sahara Africa [...] Perhaps fifty to sixty percent of missionaries in Africa can claim some competence in an African language.”

língua quiriri, pelo padre Luís Vincencio Mamiani – a *Arte de grammatica da língua brasilica da naçam Kiriri* (1699); (iii) a gramática da língua africana quimbundu, por Pedro Dias – a *Arte da Língua de Angola* (1697) e a sistematização da língua geral de mina, por Antônio da Costa Peixoto – a *Obra nova da língua geral de mina* (1731/1741).

Em diálogo com o objetivo do artigo, argumenta-se a favor da ideia de que essa intensa produção discursiva sobre as línguas – calcada em uma dada matriz de saber-poder – inventou as línguas indígenas, concedendo-lhes nomes e alfabetos, e abrindo caminhos para a introdução dos letramentos em sociedades de tradição oral (MAKONI; MEINHOFF, 2004; IRVINE, 2008). As línguas gerais gramatizadas no Brasil por Anchieta e Figueira foram, segundo Mattoso Câmara (1975), línguas discursivizadas pelos jesuítas a partir do modelo latino de descrição – o “tupi jesuítico” –, com a finalidade de evangelização. Navarro (2011), por outro lado, relativiza essa visão ao defender uma certa originalidade da gramática de Anchieta em relação à gramática latina, pela menção que o jesuíta faz a fenômenos que seriam próprios da língua indígena. Navarro, contudo, reconhece o uso feito por Anchieta da metalinguagem das gramáticas clássicas para codificar as línguas locais.

Essa produção intensa de instrumentos linguísticos pela empreitada colonial cristã foi apropriada pelas práticas estatais, uma vez que a ideia de língua como unidade – fruto do processo de nomeação, diferenciação e classificação das línguas (MAKONI; PENNYCOOK, 2006) – favoreceu as políticas estatais centradas no modelo dos Estados modernos e racionalizados. A concepção de língua, herdada do modelo clássico e apropriada pelos Estados Modernos, centra-se na ideia de língua como espelho do pensamento e de que cada cultura (nação) teria sua própria língua, ratificando a sobreposição entre língua, cultura e pensamento (HUMBOLDT, 2006).

A concepção positivista de língua como unidades fixas passíveis de descrição, nomeação, classificação, repartição em unidades menores justificou e justifica políticas estatais de oficialização de línguas. Um exemplo é o uso político do censo e dos mapas linguísticos como forma de demarcação linguística de grupos étnicos em relação aos territórios em contextos africanos (FARDON; FURNISS, 1993). Trata-se de usar a língua como critério de diferenciação étnica, conforme se percebe no termo “etnolinguístico” para diferenciar e agrupar pessoas, similar ao modelo censitário usado no Brasil pelo IBGE em 2010. A ideia de que as línguas nomeiam as etnias é fruto da empreitada colonial, que tratou de criar diferenças onde havia similitudes e de instaurar semelhanças onde havia diferenças, como estratégia de demarcação territorial dos interesses missionários e políticos (MAKONI; MEINHOF, 2004).

Esse processo de invenção das línguas no contexto colonial a partir de uma chave eurocêntrica – conforme ilustrado – pode ser tomando como um exemplo de colonização epistêmica, subjetiva e política (MIGNOLO, 2005). Contudo, o processo colonial não pode ser visto como uma chave unilateral de imposição de ideais, valores, comportamentos e crenças. Trata-se de um processo complexo que envolveu o encontro tenso entre diferentes culturas e visões de mundo. Tal encontro produziu

formas refinadas de resistência e de transgressão por parte dos povos locais. A seguir discorre-se, sucintamente, sobre essa dimensão dialógica do contexto colonial, com fins de ilustrar formas possíveis de abordar a resistência local no contexto das línguas.

Vozes fronteiriças e a ambivalência do signo colonial

Conforme visto, o período colonial na América, entre os séculos XVI e XIX, produziu uma profusão de instrumentos linguísticos, além de traduções de textos e gêneros cristãos para as línguas indígenas, que podem ser tomados como signos coloniais. Nos séculos XX e XXI ainda registram-se interesses de cunho religioso-cristão pelas línguas indígenas, como se percebe na missão bastante atuante da *Sociedade Bíblica do Brasil*. Segundo informações postadas no sítio dessa sociedade, o processo de tradução da Bíblia para as línguas indígenas envolve o conhecimento da cosmovisão indígena e a normatização das línguas locais através da construção de representações gráficas. Exige-se, portanto, que os tradutores/missionários conheçam “[...] a realidade cultural em que está inserida a população, para buscar dentro da língua formas de explicar o conteúdo das Escrituras” (Sociedade Bíblica do Brasil⁸). Dados revelam que tal empenho missionário produziu a tradução da Bíblia para 44 línguas indígenas. Embora, aparentemente, o interesse religioso-cristão se atualize em motivações contemporâneas, é preciso levar em conta as ressignificações desse interesse à luz da experiência política contemporânea.

Em relação ao contexto colonial, alguns exemplos são emblemáticos do trabalho missionário de tradução de textos e gêneros. Tratava-se não apenas de identificar um suposto correlato linguístico entre as línguas, mas de inscrever na cultura indígena novas formas de compreensão e de interação sócio-verbal com o mundo. José de Anchieta, o maior tradutor de língua *tupi* no século XVI, traduziu três gêneros discursivos europeus (ALVES FILHO, 2008): os diálogos, as líricas e os autos. Os primeiros, amplamente presentes na Espanha, se baseavam no Catecismo Romano (como a *Disputatio Puerorum*, em uso desde o século XI) e visavam ajustar os comportamentos à moral cristã. Já as líricas eram gêneros literários amplamente circulantes na Europa – conhecidas como as cantigas dos colonos –, que ao serem transpassadas para a língua indígena, adotavam temas religiosos maniqueístas e uma estrutura composicional na forma de rimas. Os autos, totalizando oito produções de Anchieta, eram inspirados nas peças de teatro portuguesas – especialmente em Gil Vicente –, enredavam temas religiosos, tinham uma tonalidade pedagógica, envolviam personagens indígenas, bíblicas e históricas, eram polilíngues, e finalizavam com música e dança, numa tentativa de incorporação da cultura indígena (ALVES FILHO, 2008). Esses três gêneros apresentavam características da oralidade, em busca de uma consonância com a tradição musical e oral dos povos indígenas. Com isso, Anchieta traduzia para a língua

⁸ Disponível em: <<http://www.sbb.org.br>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

geral no Brasil a tradição literária ibérica: “Em suas poesias, a rima, a métrica e o ritmo são característicos da versificação românica e a sonoridade é tupi” (ALVES FILHO, 2008 p.77). Embora a menção à sonoridade tupi soe como uma simples observação, ela, por outro lado, nos ajuda a compreender algumas brechas das práticas tradutórias que resistem à apreensão colonial e operam como lugar de resistência: não por acaso a sonoridade desempenha papel central na cosmovisão indígena, conforme será visto a seguir. Exemplo de incorporação de um gênero oral cristão às práticas indígenas é a confissão, feita em língua indígena: no Brasil, o padre Navarro foi o primeiro a “escutar” as confissões em língua tupi, em 1551 (HUE, 2006). Nóbrega também utilizou os cantos cristãos como estratégia de evangelização.

Concomitantemente, no Peru, Francisco Dávila (1646 apud COMBY, 2001) traduzia para o *Quechua* os sermões cristãos. Outros gêneros traduzidos incluíram textos pedagógicos, vinculados às escolas jesuíticas, e textos de comunicação administrativa e de circulação de informações, como as cartas, instruções e documentos destinados a outros jesuítas e/ou para o reino. Tais textos foram fundantes tanto da dinâmica administrativa cotidiana, como da construção de uma identidade jesuítica pessoal e corporativa/institucional (NELLES, 2014). O uso de práticas letradas administrativas e religiosas no contexto indígena não se restringiu aos agentes coloniais europeus, mas foi apropriado por indígenas que passaram a assumir cargos administrativos e funções religiosas na engrenagem colonial. As funções administrativas de prestígio, ligadas à contabilidade ou fiscalização, estavam vinculadas ao domínio do letramento, tendo sido exercidas, também, por indígenas no contexto guarani do século XVIII: “Diversos guaranis letrados manifestaram qualidades semelhantes às dos escrivães, principalmente os indígenas com passagem ou cargo nos cabildos missionários, ou seja, os indivíduos que foram preparados para as tarefas administrativas” (NEUMANN, 2007, p.59). Além desses gêneros administrativos, povos guarani da região meridional da América fizeram uso de outros gêneros letrados, como diários, cartas, relatos pessoais e bilhetes, escritos em guarani e em castelhano. Exemplificando, tem-se o caso das lideranças indígenas Chrisanto Nerenda, Pasqual Yaguapo e Valentin Ybariguáque escreveram textos com fins de resistência em relação ao domínio espanhol, especialmente no período da guerra guaranítica (1750-1756) que foi motivada pela nova demarcação territorial imposta pelo Tratado de Madrid (NEUMANN, 2007).

O processo de tradução colonial incluiu diversas estratégias, como a construção de correlatos entre os mitos indígenas e cristãos. Um exemplo é o mito indígena da inundação, interpretado na chave cristã como sendo o dilúvio bíblico, conforme sinalizado por Manoel da Nóbrega (1955, p.440, tradução nossa): “Eles têm a memória do dilúvio, embora falsamente”⁹. Além de interpretações cristãs para os mitos indígenas, a colonização linguístico-discursiva também incluiu usos lexicais semanticamente marcados pelo universo cristão, como é o caso da criação de neologismos em língua tupi: o termo *tupãoka* (*Tupã + óka*) passou a designar “igreja” (casa de Tupã) e a palavra

⁹ “*Tienen memoria del diluvio, empero falsamente*”.

“inferno” foi traduzida como *Anhangá ratá* (fogo de *Anhangá*) (ALVES FILHO, 2008). O processo tradutório conduzido pelos missionários tomava a língua latina como modelo linguístico, conforme se percebe na observação do padre Manoel da Nóbrega (1955, p.446) sobre a suposta carência das línguas nativas em relação à língua europeia: “*Tiene muy pocos vocablos para le poder bien declarar nuestra fe, mas com todo dámos sela a entender ló mejor que podemos y algunas cosas le declaramos por rodeos*”. Essa “falta linguística” também foi narrada por Anchieta em sua descrição da língua tupi: “Na pronúncia são subtis, falam baixo que parece que não se entendem e tudo ouvem e penetram; em sua pronúncia não põem F, L, Z, S e RR, nem põem muta com liquida como Bra, Craze” (ANCHIETA, 1933, p.441).

Outro exemplo de tradução semântica é o termo *yãmĩy*, da língua Maxakali, traduzido por *espírito*. A dimensão eurocêntrica dessa tradução foi apontada por Andrade (2008, p.247): “[...] essa palavra, sabemos, não traduz a riqueza da natureza, dessa outra geografia espiritual. E o pior, ela, a palavra ‘espírito’, já vem contaminada pela significação secular da cultura ocidental, da cultura judaico-cristã.” Considerando os sentidos da cosmovisão Maxakali, *yãmĩy* também significa canto. Tal significado reforça o papel conferido às canções nas práticas sociais e na epistemologia indígena. A musicalidade é tão constitutiva do universo indígena que as noções de língua e de sabedoria, para algumas etnias, se vinculam ao canto, conforme salienta uma professora indígena dos territórios Yawanawá e Shawãdawa/Arara (Acre):

Pra nós, cantar, ele tá em primeiro lugar. Não é igual a... a professora [faz]... Ele [o homem inteligente] vai cantar a noite inteira pra você escutar, falando as palavras, mas cantando também. E são as palavras mais profundas que cada povo tem. Que não é essa palavra que eu uso todo dia pra falar com a minha mulher, com os filhos, não... Então a gente acha que cantar é o ponto de partida das pessoas que... que TÊM muito saber. (MAHER, 2010, p.43).

A experiência colonial não é unilateral ou dicotômica, mas complexa e heterogênea, resultante do encontro de culturas, sujeitos e discursos que produz, como resultado, signos ambivalentes e contraditórios: “[...] as dicotomias coloniais de governante e governado, branco e negro, colonizador e colonizado refletem apenas parte da realidade na qual as pessoas vivem [...] essas dicotomias exigiram muito trabalho para serem sustentadas, eram precariamente seguras e foram continuamente subvertidas”¹⁰ (COOPER; STOLER, 1997, p.34, tradução nossa). O encontro colonial, pautado em atos violentos e autoritários, produziu formas de resistência cuja existência muitas vezes não se torna acessível, pois, ao serem invisibilizadas (LEITE, 1996) pelos

¹⁰ “[...] colonial dichotomies of ruler and ruled, White and black, colonizer and colonized only reflect part of the reality in which people lived [...] these dichotomies took hard work to sustain, were precariously secured, and were repeatedly subverted.”

discursos hegemônicos, funcionaram na clandestinidade da experiência colonial, o que fez emergir práticas e discursos fronteiriços e híbridos. Exemplos disso são os vários processos de hibridização que afetam as línguas, culturas, crenças e instituições, como é o caso contemporâneo da língua portuguesa indígena (REZENDE, 2011), da literatura indígena (MUNDURUKU, 2008), da medicina indígena (ANDRADE, 2008) e do catolicismo indígena (ALVES FILHO, 2008). Trata-se de exemplos de hibridização de práticas e discursos que revelam um signo ambivalente e bivocal, como se percebe em relação ao catolicismo indígena: “[...] os resultados do transplante da religião europeia no imaginário indígena criavam, em última instância, uma terceira religião ou credo entre os nativos, que somente a situação colonial tornaria propícia” (ALVES FILHO, 2008, p.97).

Este artigo assume a ideia de que, em se tratando de experiência colonial, o processo de “assimilação” da cultura do Outro não é passiva, o que significa que os povos afetados pelo colonialismo transformaram, nas brechas da experiência colonial, a “palavra autoritária” em “palavra internamente persuasiva” (BAKHTIN, 1998). Isso possibilitou a emergência de discursos bivocais (BAKHTIN, 1998) e práticas ambivalentes cuja interpretação se torna possível mediante diferentes perspectivas. O exemplo abaixo, um trecho do livro do escritor indígena Kaká Werá Jecupé, revela a bivocalidade da tradução da expressão “Tupã Tenondé” e a impossibilidade de sua apreensão pela matriz racional eurocristã. Isso nos mostra que a invisibilização dos sentidos indígenas para os ouvidos e olhares europeus funciona, também, como um lugar de resistência epistêmica, conforme ilustra o excerto abaixo:

O Grande Som Primeiro – também chamado Tupã Tenondé, expressão desdobrada das palavras *tu* (som), *pan* (sufixo indicador de totalidade), *tenondé* (primeiro, início) – era como no século XVI os Tupinambá tentaram comunicar aos religiosos estrangeiros quando eram interrogados a respeito do conceito indígena de Deus; no entanto [...] aqueles que vieram do outro lado das Grandes Águas entenderam apenas um aspecto superficial desse Altíssimo Ser-Trovão. (JECUPÉ, 2001, p.33).

Acredita-se que a crítica pós-colonial do paradigma centrado na modernidade/colonialidade é fortalecida pela consideração das narrativas e experiências individuais. Os exemplos mostrados nessa seção dialogam com a proposta do artigo, de fundamentar, com uma série de ilustrações, uma leitura crítica sobre o processo complexo de invenção das línguas no contexto colonial. Evidentemente, tais exemplos podem ainda ser explorados de forma mais detalhada e pontual, contribuindo para a compreensão dos efeitos dos discursos e práticas de resistência na configuração de uma Linguística crítica. Este artigo dialoga com as reflexões contemporâneas sobre a experiência colonial indígena em torno da língua; tais reflexões foram intensificadas nas últimas décadas a partir dos estudos sobre os modos indígenas de escritura (NEUMAN, 2007).

Embora o conceito de dispositivo, mencionado anteriormente, opere como uma chave produtiva para a compreensão do colonialismo, considera-se que ele tende a enfocar apenas os discursos e práticas institucionais. A compreensão da experiência colonial se fortalece quando confrontado com discursos singularizados e contextualizados:

[...] a reconstrução dos argumentos das pessoas, as justificativas dadas e as interpretações sobre o que elas e outros estão fazendo explicaria como a vida social prossegue. Revelaria que, embora os termos de seus discursos estejam estabelecidos [...] dentro desses limites, as pessoas contestam interpretações do que está ocorrendo, são estratégicas, sentem dor e vivem suas vidas.¹¹ (ABU-LUGHOD, 1991, p.476, tradução nossa).

Palavras finais

O artigo teve como objetivo contribuir para as discussões contemporâneas sobre a descolonização de saberes a partir da crítica pós-colonial e da Linguística colonial. Os argumentos apresentados, ilustrados mediante uma série de exemplos interligados sobre a discursivização das línguas no contexto colonial, visaram discutir a maneira como uma dada racionalidade – centrada na experiência eurocêntrica – tornou possível a emergência da língua. Acredita-se que o diálogo com estudos de outras áreas sobre a experiência colonial pode contribuir para alargar as interpretações contemporâneas sobre a formação colonial e o papel das línguas nesse processo.

Embora o artigo tenha focado o contexto colonial de dominação ibérica (portuguesa e espanhola), acredita-se que as reflexões apresentadas extrapolam o período colonial. Considera-se que uma perspectiva pós-colonial não se identifica cronologicamente com o período pós-independência, pois as relações de poder gestadas no contexto colonial deixam suas memórias e rastros epistêmicos, políticos e culturais em ambos os lados envolvidos no encontro colonial. Diante disso, uma perspectiva histórica e crítica nos ajuda a compreender as raízes dos discursos coloniais e pós-independência ainda presentes. É, por exemplo, quando nos confrontamos com a necessidade do diálogo intercultural – como o proposto pela Lei 11.645 que trata da inclusão no currículo escolar do tema “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” – que somos indagados sobre o processo histórico de discursivização das línguas e povos nativos e africanos no Brasil. Assim, em consonância com as demandas e políticas vividas pelo contexto africano em relação as suas línguas locais, “[...] é apenas agora que as implicações

¹¹ “[...] reconstructing people’s arguments about, justifications for, and interpretations of what they and others are doing would explain how social life proceeds. It would show that although the terms of their discourses may be set [...] within these limits, people contest interpretations of what is happening, strategize, feel pain, and live their lives.”

completas do trabalho dos missionários começa a nos despertar”¹² (MAKONI, 2003, p.141, tradução nossa).

Ademais, considera-se que uma perspectiva crítica deve evitar a armadilha de uma leitura dicotômica ao reconhecer a dinâmica complexa que envolve as relações de poder do encontro colonial, buscar a ambivalência e bivocalidade dos signos coloniais e (re) inventar o olhar e a escuta para que a tensão intercultural própria do contexto colonial se torne visível e audível. Tal reinvenção, contudo, não é uma tarefa simples, pois exige o diálogo com a experiência colonial que leve em conta a perspectiva dos sujeitos que foram afetados – e invisibilizados – por tal experiência.

Por fim, ao invés de oferecer um fechamento para as reflexões feitas no artigo, considera-se importante apontar para a importância de estudos que exploram os possíveis ecos da experiência colonial em práticas acadêmicas contemporâneas. Exemplos desses estudos – que podem contribuir para as reflexões feitas no campo linguístico – são a problematização, por Edward Said (1989) e Lila Abu-Lughod (1991), do interesse pela descrição e compreensão de outras culturas:

Não haveria a presunção de nossa parte de que nosso destino é que deveríamos governar e liderar o mundo, um papel que atribuímos a nós mesmos como parte de nossas incumbências na selva?¹³ (SAID, 1989, p.216, tradução nossa).

Precisamos indagar sobre os processos históricos pelos quais pessoas como nós puderam se engajar em estudos antropológicos de pessoas como eles [...] Precisamos perguntar a que essa “vontade de saber” sobre o Outro está conectada no mundo.¹⁴ (ABU-LUGHOD, 1991, p.473, tradução nossa).

SEVERO, C. The colonial invention of languages in America. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.11-28, 2016.

- *ABSTRACT: We aim at critically discussing the colonial process of language discursivization in America. Such discursivization integrated Iberian colonial mechanism, centered in Spain and Portugal, from the sixteenth century on. The paper presents and discusses the way languages and people were put into discourses from a power matrix centered on the logic of modernity/coloniality. Examples of this discursivization include the production of grammars, dictionaries,*

¹² “[...] it is only now that the full implication of the work of missionaries is beginning to dawn on us.”.

¹³ “Is there not an assumption on our part that our destiny is that we should rule and lead the world, a role that we have assigned to ourselves as part of our errands into the wilderness?”.

¹⁴ “We need to ask questions about the historical processes by which it came to pass that people like ourselves could be engaged in anthropological studies of people like those [...] We need to ask what this “will to knowledge” about the Other is connected to in the world.”.

word lists, catechisms and the translation of religious and administrative European discursive genres to non-European context. It is argued that the colonial discursivization of peoples and languages was made from an Eurocentric interpretation which left its effects until today. The article relies on the theoretical framework of colonial Linguistics and Latin American postcolonial criticism, both focused on a historical and discursive perspective on the colonial practices. Finally, we consider that the colonial experience is complex, which means that the colonial encounter produced the emergence of resistance and cultural hybridizations

- **KEYWORDS:** *Indigenous language. Portuguese. Spanish. Colonization. America. Christian missions.*

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, L. Writing Against Culture. In: FOX, R. G. (Org.). **Recapturing Anthropology: Working in the Present**. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 1991. p.466-479.
- ALVES FILHO, P. E. **Tradução e sincretismo nas obras de José de Anchieta**. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ANCHIETA, J. de. **Cartas**: informações, fragmentos históricos e sermões. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.
- ANDRADE, V. M. Baeta: Livro de saúde Maxakali Curar. In: ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Hitupma'ax / Curar**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG: Edições Cipó Voador, 2008. p.5-30.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance (1934-35). In: _____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998. p.71-164.
- CÂMARA, Jr. J. M. Línguas europeias de ultramar: O português do Brasil. In: UCHÔA, C. E. F. (Org.). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1975. p.71-93.
- COLOMBO, C. **Diários da descoberta da América**. Porto Alegre: L&PM, 1984.
- COOPER, F.; STOLER, A. L. **Tensions of Empire: colonial cultures in a bourgeois world**. California: University of California Press, 1997.
- COMBY, J. **Para ler a história da Igreja II: do século XV ao século XX**. v.2. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- DEUMERT, A. Imodelazamakhumsha: Reflections on Standardization and Destandardization. **Multilingua**, Berlin, v.29, p. 243-264, 2010.
- ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v.30, p.19-39, 2001.

- FARDON, R.; FURNISS, G. **African languages, development and the state**. London; New York: Routledge, 1993.
- FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- _____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b. p.243-276.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- GUILLERMOU, A. **Santo Inácio de Loyola e a Companhia de Jesus**. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1973.
- HUE, S. M. **As primeiras cartas do Brasil (1551-1555)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- JECUPÉ, K. W. **Tupã Tenondé: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- HUMBOLDT, W. von. Sobre a natureza da língua em geral. In: HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. (Org.). **Wilhelm von Humboldt: Linguagem, Literatura, Bildung**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 2-19.
- IRVINE, J. Subjected words: African linguistics and the colonial encounter. **Language and Communication**, Kidlington, v.28, p.323–324, 2008.
- LEITE, I. B. (Org.). **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- LOURENÇO, E. A mitologia dos descobrimentos (segundo João de Barros). **Portuguese Studies**, Cambridge, v.8, p.86–92, 1992.
- MAHER, T. de J. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, n.10, p. 33–48, 2010.
- MAKONI, S. From misinvention to disinvention of language: multilingualism and the South African Constitution. In: BALL, A. (Org.). **Black Linguistics: Language, Society and Politics in Africa and the Americas**. New York: Routledge, 2003. p.132-151.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Org.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- MAKONI, S.; MEINHOF, U. Western perspectives in applied linguistics in Africa. **AILA Review**, Amsterdam, v.17, p. 77-105, 2004.

MARIANI, B. S. C. Políticas de colonização lingüística. **Letras**, Santa Maria, RS, n.27, p. 73-82, 2003. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11900/7322>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

MIGNOLO, W. D. **La idea de América Latina**: La herida colonial y la opción de colonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MUNDURUKU, D. Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade. **Overmundo**, Lorena, 2008. Disponível em <<http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

NAVARRO, E. de A. Anchieta, Literato y Humanista. **Língua e Literatura**, São Paulo, v.29, p. 188-203, 2011.

_____. O Reino deste Mundo: O Padroado e seus Reflexos nas Cartas de José de Anchieta. **Teresa**, São Paulo, v.8, n.9, p. 237-250, 2008.

NELLES, P. Chancillería em colegio: la producción y circulación de papeles jesuítas em el siglo XVI. **Cuadernos de Historia Moderna**, Madrid, Anejo XIII, p.49-70, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/CHMO/article/download/46789/43904>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

NEUMANN, E. S. A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas: século XVIII. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 49-79, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numeros_antteriores/topoi15/topoi%2015%20-%20artigo3.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

NOBREGA, M. da. **Cartas do Brasil e mais escritos do Pe. Manuel da Nóbrega**. Anotações e prefácio de Serafim Leite. Coimbra: Ed. da Universidade de Coimbra, 1955.

O'GORMAN, E. **La invención de América**: investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

OLIVEIRA, M. A. de. Entre a coroa e a cruz: a igreja colonial sob a égide do padroado. **Mneme**: Revista de Humanidades, Caicó, RN, v.9, n.24, p.1-14, 2008.

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

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. **Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000. p. 201-245. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

REZENDE, T. F. Entre a senzala, o tijuapé e a escola: a questão linguístico-identitária entre as/os tapuia do Carretão-Goiais. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., Salvador. **Anais...** Salvador, 2011. p. 1-16.

SAID, E. Representing the colonized: Anthropology's interlocutors. **Critical Inquiry**, Chicago, v.15, n.2, p.205–225, 1989.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. B. Discourses of Language in Colonial and Postcolonial Brazil. **Language & Communication**, Oxford, v.34, p. 95-104, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530913000682>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SEVERO, C. G. A diversidade linguística como questão de governo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v.1, p. 107-115, 2013.

SPENCER, J. W. Colonial language policies in Sub-Saharan Africa. In: FISHMAN, J. (Ed.). **Advances in language planning**. Netherlands: Mouton & Co., 1974. p.163-176.

WELMERS, W. E. Christian missions and Language Policies in Africa. In: FISHMAN, J. (Ed.). **Advances in language planning**. Netherlands: Mouton & Co., 1974. p.191-204.

Recebido em janeiro de 2015

Aprovado em abril de 2015

DEMONSTRATIVOS NA ROMÂNIA MEDIEVAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL

César Nardelli CAMBRAIA *

Teresa Cristina Alves de MELO**

Cynthia Elias de Leles VILAÇA ***

Thiago César Viana Lopes SALTARELLI****

- **RESUMO:** Neste trabalho, apresentamos um estudo comparado de demonstrativos na tradução medieval em diferentes línguas (latim, italiano, francês, catalão, espanhol e português) de uma mesma obra (tratado ascético de Isaac de Nínive) em uma perspectiva funcional. Confirmou-se a hipótese de que os sistemas de demonstrativos se reestruturaram, no processo de mudanças linguísticas do latim às línguas românicas, não apenas em termos de formas, mas, sobretudo, em termos de funções: os demonstrativos passaram a exercer funções que, no latim, eram expressas por conjunção, locução explicativa, participio presente, pronome relativo, pronome anafórico e de identidade, pronome intensivo e mesmo por ausência de recurso formal. Por fim, verificou-se que o contexto em que houve maior retenção do uso de demonstrativos foi o de expressão de contraste imediato.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Linguística histórica. Linguística românica. Funcionalismo. Demonstrativos. Latim. Línguas românicas.

Introdução

A complexidade dos demonstrativos já tem chamado a atenção de linguistas há certo tempo (por exemplo, os trabalhos clássicos de Brugmann (1904) e de Bühler (1934)) e recentemente têm aparecido estudos que se concentram apenas nesta categoria

* UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Letras. Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil. 31270-901 - nardelli@ufmg.br

** UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Letras. Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil. 31270-901 - teresacristinamelo@yahoo.com.br

*** UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Letras. Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil. 20550-900 - cynthiavilaca@gmail.com

**** UFU - Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Letras e Linguística. Uberlândia - Minas Gerais - Brasil. 38408-100 -saltarelli@outlook.com

linguística, mas abrangendo dados de diversas línguas, com vistas à identificação de seus aspectos universais e particulares (DIESEL, 1999; DIXON, 2003).

Para Diessel (1999), os demonstrativos (a) são expressões dêíticas que servem para funções sintáticas específicas (servindo como pronomes independentes, modificadores de nomes ou advérbios locativos); (b) geralmente servem para funções pragmáticas específicas (usados primeiramente para focalizar a atenção do ouvinte em um objeto ou em locações na situação de fala, mas também para organizar o fluxo de informação no discurso em andamento); e (c) são caracterizados por traços semânticos específicos, contrastando o proximal (referência a entidade próxima do centro dêítico) e o distal (indicação de que o referente está a certa distância do centro dêítico), embora haja línguas em que o demonstrativo seja neutro quando à distância.

Apesar de os sistemas de demonstrativos românicos nominais (pronomes independentes e modificadores de nome) derivarem de uma mesma matriz (o sistema latino), apresentam hoje grande diversidade em sua configuração (LAUSBERG, 1981).

Lamentamos que a ausência de descrições sistemáticas, realizadas exatamente sob os mesmos parâmetros, tanto para o latim quanto para as diversas línguas românicas em suas diferentes fases históricas, dificulte sensivelmente a tarefa de até mesmo reconhecer os padrões efetivos de organização dos sistemas de demonstrativos. (CAMBRAIA; BIANCHET, 2008).

Funcionalismo

Como esclarece Neves (1997), entende-se por gramática funcional uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que se encaixa em uma teoria global da interação social e que considera que a gramática está sujeita a pressões do uso. Neves (1997) assinala ainda que o paradigma funcional se caracteriza pelos seguintes aspectos: (a) define a língua como instrumento de interação social; (b) considera que a principal função da língua é a comunicação; (c) tem como correlato psicológico a competência comunicada, entendida como a habilidade de interagir socialmente por meio da língua; (d) defende que o sistema linguístico deve ser estudado dentro do quadro do uso; (e) exige que a descrição linguística forneça dados para dar conta de seu funcionamento num dado contexto; (f) considera que a aquisição da linguagem se faz com a ajuda de um *input* extenso e estruturado de dados apresentados no contexto natural; (g) explica os universais linguísticos com base em restrições comunicativas, biológicas/psicológicas e contextuais; e (h) estabelece como prioridade a pragmática, quadro dentro do qual a semântica e sintaxe são estudadas.

Ademais, como assinalam Martelotta e Areas (2003), são premissas que fazem parte da concepção funcionalista de linguagem na visão de Givón (1995): (a) a linguagem é uma atividade sociocultural; (b) a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas; (c) a estrutura é não-arbitrária, motivada e icônica; (d) a mudança e a variação estão sempre presentes; (e) o sentido é contextualmente dependente e

não-atômico; (f) as categorias não são discretas; (g) a estrutura é maleável e não-rígida; (h) as gramáticas são emergentes; e (i) as regras da gramática permitem algumas exceções.

Além disso, assume-se que a estrutura linguística deriva do discurso e é moldada por ele, tal como se verifica igualmente na abordagem defendida por Votre e Naro:

A hipótese fundamental desta proposta é que do uso da língua — a comunicação na situação social — origina-se a forma da língua, com as características que lhe são peculiares, inclusive, diferentes graus de instabilidade associados a diferentes subsistemas. Isso supõe entender a língua como um objeto maleável, probabilístico e não-determinístico. Portanto, nessa visão, a estrutura (ou forma da língua) é uma variável dependente, resultante de regularidades das situações em que se fala. (VOTRE; NARO, 1996, p.51-52).

Um modelo funcionalista que tem se mostrado especialmente produtivo para o estudo da mudança linguística é o modelo tipológico-funcional de Givón (2001), em função de sua capacidade de integrar uma orientação *funcionalista*, que enfatiza a função comunicativa da linguagem na análise e se fundamenta no estudo da língua no seu contexto de uso, a uma orientação *tipológica*, que procura dar conta da diversidade linguística.

Givón (2001), na versão mais recente do seu modelo teórico, classifica os demonstrativos como formas que se encaixam tanto na classe de determinantes (frequentemente átonos e clíticos) quanto na de pronomes independentes (normalmente tônicos e independentes)¹. Givón (2001) assinala ainda que certos tipos de morfemas gramaticais podem apresentar diferenciação formal mais nítida entre determinante e pronome independente (como acontece no francês *ce × celui*). Os pronomes - e, portanto, também os demonstrativos - são situados por Givón (2001) na interseção de dois domínios funcionais: o semântico e o discursivo-pragmático. Do ponto de vista semântico, os pronomes, em seu paradigma clássico, são morfemas gramaticais que codificam traços classificatórios, dentre os quais mais comumente pessoa ou participantes de ato de fala [PAF] (falante = 1ª pessoa; ouvinte = 2ª pessoa; não-PAF = 3ª pessoa), dêixis espacial relativa aos PAFs (proximidade e/ou visibilidade do falante ou do ouvinte), número (singular, dual, plural), classe ou gênero (masculino, feminino, neutro, etc.), e caso (sujeito, objeto direto, etc.; ergativo ou absolutivo; agente, paciente, etc.). Givón (2001) lembra, porém, que a orientação espacial dos demonstrativos pode ser expandida para orientação temporal frente a algum ponto de referência no tempo. Do ponto de vista discursivo-pragmático, os pronomes fazem parte dos recursos que estão no cerne da gramática da coerência referencial, a saber: anáfora-zero, pronomes anafóricos átonos (em que se encaixam os demonstrativos como determinantes),

¹ Na tradição gramatical, costuma-se nomear esses tipos como *pronome adjetivo* e *pronome substantivo*.

pronomes independentes tônicos (dos quais fazem parte os demonstrativos como pronomes) e os SNs plenos definidos.

É justamente porque os demonstrativos desempenham distintas funções (codificação semântica de pessoa e/ou espaço e codificação discursivo-pragmática de coerência referencial) que seu sistema apresenta grande complexidade. Pode-se dizer que consiste em um sistema em permanente “tensão” em função da competição entre diferentes pressões funcionais:

O fato de a gramática das orações codificar simultaneamente informação semântico-proposicional e discursivo-pragmática tem grandes consequências. Uma vez que as exigências de codificação das duas estão frequentemente em conflito, a estrutura resultante é um compromisso adaptativo entre as *pressões funcionais em competição*.² (GIVÓN, 2001, v.1, p.19, grifos do autor, tradução nossa).

Apesar de se adotar na pesquisa que ora se apresenta o modelo tipológico-funcional de Givón (2001), deve-se salientar que se acolhe aqui a ponderação de se trabalhar, a princípio, com uma abordagem *moderada* de funcionalismo, tal como defendida por Votre e Naro:

Não negamos a existência de estrutura, pelo contrário queremos entender as suas motivações básicas, admitindo que essas podem ser exclusivamente diacrônicas em determinadas situações. Entretanto, julgamos oportuno observar que alguns funcionalistas não compartilham de nossa *posição moderada*, considerando [os referidos funcionalistas] que a estrutura não possui existência independente do uso da língua [...] (VOTRE; NARO, 1996, p.52, grifo nosso).

Hipótese de trabalho

Tendo em vista os princípios postulados no quadro do funcionalismo, tomaremos como hipótese de trabalho a ideia de que *os sistemas de demonstrativos terão se reestruturado, no processo de mudança linguística do latim às línguas românicas, não apenas em termos de formas, mas sobretudo em termos de funções*. Diversos estudos já descreveram essas mudanças do ponto de vista formal, mas raros são os estudos comparados com base empírica que analisaram a questão do ponto de vista funcional.

² “That fact that clausal grammar codes simultaneously propositional-semantic information and discourse-pragmatic function has far reaching consequences. For the coding requirements of the two are often in conflict, so that the resulting structure is an adaptive compromise between the competing functional pressures.”

Metodologia

O estudo comparado de línguas românicas em fases pretéritas esbarra sempre em inúmeras dificuldades. Certamente a dificuldade mais importante, considerando a perspectiva funcionalista, está na identificação de textos, senão de mesma natureza, pelo menos de natureza fortemente semelhante: como é possível realizar uma comparação rigorosa do ponto de vista funcional, se, em textos diferentes, os contextos em que as funções se manifestarem também forem diferentes? Em função disso, uma estratégia interessante é trabalhar com textos paralelos, ou seja, textos com mesmo conteúdo, mas em línguas diferentes, caso em que as traduções se mostram como os exemplos mais típicos.

O estudo que se apresenta aqui seguiu essa diretiva: o *corpus* constituiu-se das traduções medievais em latim, italiano, francês, catalão, espanhol e português do chamado *Livro de Isaac*. Essa obra consiste em um tratado ascético escrito pelo anacoreta Isaac de Nínive (século VII) em siríaco, a qual foi traduzida em seguida para o grego (por volta do século VIII), deste para o latim (por volta do terceiro quarto do século XIII), e em seguida para as línguas românicas (CAMBRAIA, 2000). Como não há edição crítica dessa obra para todas as línguas citadas, optou-se aqui por analisar os demonstrativos presentes em apenas um testemunho de cada língua (exceto no caso do espanhol, como se explicará adiante). Os testemunhos adotados foram os seguintes (todos são manuscritos, exceto o de Sevilha, que é um impresso)³:

- (a) Latim (*L*): Milão, Biblioteca Pinacoteca Accademia Ambrosiana, A 49 sup., s. XIII, ff. 1^r-75^v;
- (b) Italiano (*I*): Florença, Biblioteca Riccardiana, Ricc. 1489, s. XIV, ff. 10^r-155^v;
- (c) Francês (*F*): Paris, Biblioteca Nacional, Lat. 1489, s. XV, ff. 308^r-365^v;
- (d) Espanhol-1 (*E1*): Madri, Biblioteca do Palácio Real, II/795, a. , 1484, ff. 1^r-123^r;
- (e) Catalão (*C*): San Lorenzo de El Escorial, Real Biblioteca do Monastério, n.I.16, s. XV, ff. [0^r]-69^r;
- (f) Espanhol-2 (*E2*): Sevilha, ,a. , 1497, ff. 127^v-162^v;
- (g) Português (*P*): Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, 50-2-15, 2^a met. do s. XV, ff. 1^r-114^r.

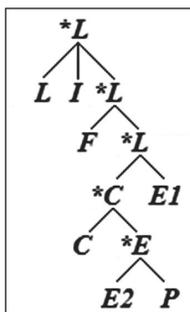
Convém apresentar algumas informações sobre a tradição latino-românica do *Livro de Isaac* para permitir uma melhor compreensão do que representam esses testemunhos.

A tradição latina manuscrita está composta de aprox. 100 testemunhos manuscritos, sendo *L* um dos mais antigos e com o texto mais fiel ao texto original (CAMBRAIA; LARANJEIRA, 2010). A tradição italiana compõe-se de aproximadamente 25 testemunhos manuscritos, sendo *I* o mais completo e fiel dentre os mais antigos

³ Apresentaremos os dados de *C*, *E2* e *P* sempre em seguida, para facilitar a percepção da influência que o modelo de um exerce sobre o outro, uma vez que, como será explicado mais adiante, a rota tradutória terá sido catalão> espanhol (representado por *E2*)> português.

(VILAÇA, 2012). A tradição francesa consiste em apenas um testemunho manuscrito (MELO, 2010): *F*. A tradição catalã compreende 3 testemunhos (contando com duas traduções independentes, uma delas fragmentária): *C* é o testemunho mais completo (CAMBRAIA; CUNHA, 2008). A tradição espanhola divide-se em duas traduções independentes, sendo uma – *E1* – derivada provavelmente da tradução latina e outra – *E2* – da catalã. A tradição portuguesa está composta de 4 testemunhos manuscritos: *P* é o mais fiel e completo, derivado de tradução espanhola (a tradição portuguesa está vinculada à de *E2*, mas não diretamente a este testemunho). As tradições italiana, francesa, catalã e espanhola de *E1* são derivadas diretamente da latina (embora não necessariamente de um mesmo testemunho latino). Veja-se abaixo uma representação simplificada da relação genética⁴ entre esses testemunhos, adaptada de Avellar (2011, p.4), onde **L* (= testemunho(s) latino(s) hipotético(s)), **C* (=testemunho catalão hipotético) e **E* (= testemunho espanhol hipotético):

Figura 1 – Estema simplificado



Fonte: Elaboração própria com base em Avellar (2011, p.4).

É importante esclarecer que este estema simplificado tem o objetivo apenas de evidenciar a relação entre os 7 testemunhos usados como fonte para o presente estudo: estima-se que haja diversos testemunhos intermediários (hipotéticos e superstites) entre os assinalados, mas ainda assim o estema permite ver com clareza a sua relação em termos de ramos da tradição.

O estema evidencia também a necessidade de sempre ponderar a interpretação dos dados em função do tipo de influência exercida pelo modelo: em *I*, *F*, *E1* e *C* se supõe influência do modelo latino, mas em *E2* e em *P* as influências seriam respectivamente do modelo catalão e do espanhol. Cabe salientar também que, dada a profusão de testemunhos latinos dessa obra na Europa medieval, há que se considerar a influência latina também nestes dois últimos, por contaminação na tradição, ou seja, consulta simultânea a modelos em língua românica e em latim (CAMBRAIA, 2005).

⁴ Para mais discussões sobre a relação genética entre os testemunhos, ver Cambraia (2002, 2010) and Cambraia, Melo e Vilaça (2008/2009).

Naturalmente, essas ponderações levantam imediatamente a dúvida sobre a produtividade de se trabalhar com textos traduzidos, mas a essa objeção pode-se argumentar que: (a) a interferência da língua latina na Idade Média era generalizada e não se trata aqui de um caso isolado⁵ e (b) o sistema de demonstrativos nesses textos, ainda que com influência latina, deve representar, mesmo que parcialmente, o sistema em uso, caso contrário os textos obviamente não seriam compreendidos pelos leitores daquela época.

Dada a complexidade de se trabalhar com textos tão particulares, impôs-se uma coleta por amostragem: coletaram-se todos os dados ao longo do primeiro capítulo da tradução latina (composto aproximadamente de 3300 palavras) e dos capítulos respectivos nas traduções românicas (que normalmente aparecem divididos em mais de um capítulo). Os excertos aparecem reproduzidos de forma conservadora⁶ (CAMBRAIA, 2005), mas com desenvolvimento de abreviaturas (sem sua indicação com itálico) e com inclusão de separação vocabular com espaço ou apóstrofo, ambos os procedimentos para facilitar o trabalho do leitor.

Novamente dada a complexidade dos dados, foi necessário diferenciar os demonstrativos contrastivos [= DCs] (os que se opõem em termos de espaço e/ou pessoa, como os do sistema *este/esse/aquele* do português) e os demonstrativos não contrastivos [= DNCs] (os que não participam do sistema de oposição aludido, como a forma *o* do português): foram consideradas DNCs as formas *ciò* do italiano, *ce* do francês, *çò* do catalão, *el/lo* do espanhol e *o* do português. Uma segunda diferença fundamental entre DCs e DNCs é a possibilidade de expressão de exófora e endófora por aqueles, enquanto estes exprimem apenas endófora (seja como anáfora, seja como catáfora).

A coleta dos dados teve como referência os DCs e suas flexões: latim *hic/iste/ille*; italiano *questo/codesto/quello*; francês *cist/cil*; catalão *aquest/aqueix/aquell*; espanhol *este/ese/aquel*; e português *este/esse/aquele*⁷ – bem como suas variantes reforçadas (como francês *icil*, espanhol *aqueste*, português. *aqueste*, etc.). Para cada ocorrência dessas formas no *corpus*, buscou-se a expressão correspondente nas demais traduções, mesmo que não estivessem sendo expressas com DCs – esta é, aliás, uma das tarefas centrais deste estudo: conhecer as diferentes expressões formais de uma mesma função.

⁵ Basta lembrar aqui a tese de Maurer Jr. (1951) de que a unidade da România ocidental está relacionada, dentre outros aspectos, à influência latina culta. Essa influência foi de fato constatada em estudo sobre o léxico da religião em latim, italiano, francês e português nas traduções da obra do Isaac que são tema do presente estudo (CAMBRAIA; MELO; VILAÇA, 2013).

⁶ As transcrições foram adaptadas das seguintes fontes: *L*, Cambraia e Laranjeira (2010); *I*, Vilaça (2008); *F*, Melo (2010); *E1* e *E2*, França (2004); *C*, Avellar (2011). A de *P* foi realizada diretamente do manuscrito. Dada a adoção de reproduções curtas nos exemplos, optamos por suprimir todos os sinais de pontuação, uma vez que em nada iriam contribuir para a inteligência dos exemplos.

⁷ Para facilitar a referência genérica a essas formas, utilizamos as seguintes siglas: em sistemas ternários (*L*, *I*, *E1*, *C*, *E2* e *P*), *F1*, para a primeira da série; *F2*, para a segunda; e *F3*, para a terceira; em sistemas binários (*F*), *F1*, para a primeira da série; e *FII* para a segunda da série.

Descrição dos dados

Aplicado o método de coleta de dados acima descrito, foi possível identificar 244 lugares do *corpus* em que em uma ou mais língua apresentava uma forma de DC.

Inventário

Nesta seção, apresentamos o inventário dos DCs coletados no *corpus* da presente pesquisa, acrescentando alguns comentários necessários. Nas tabelas abaixo, o número subscrito após a forma representa o número de ocorrências no *corpus*. Como para *L*, *E1*, *C*, *E2* e *P* não há sistemas diferenciados para determinante e pronome independente (exceto no caso de neutro e *E1*, *C*, *E2* e *P*, que é sempre um pronome independente), não incluímos essa distinção nas tabelas: informamos em nota, porém, as formas da categoria que for menos frequente.

Tabela 1 – Tradução medieval latina⁸: *L*

Determinante ⁹ /Pronome independente							
	m.s.	f.s.	n.s.	m.p.	f.p.	n.p.	Total
F1	<i>hic</i> [nm.] ₃ , <i>huius</i> [gn.] ₅ , <i>hoc</i> [ab.] ₂	<i>hec</i> [nm.] ₁ , <i>hac</i> [ab.] ₁	<i>hoc</i> [nm.] ₄ , <i>hoc</i> [ac.] ₂ , <i>huic</i> [dt.] ₁ , <i>hoc</i> [ab.] ₄	–	–	<i>hec</i> [nm.] ₁ , <i>hec</i> [ac.] ₄ , <i>hiis</i> [dt.] ₁ , <i>hiis</i> [ab.] ₄	33 (59%)
F2	<i>iste</i> [nm.] ₁	–	<i>istud</i> [nm.] ₁	–	–	<i>istorum</i> [gn.] ₁	3 (5%)
F3	<i>ille</i> [nm.] ₃ , <i>illum</i> [ac.] ₁ , <i>illi</i> [dt.] ₂ , <i>illo</i> [ab.] ₂	<i>illam</i> [ac.] ₂ , <i>illa</i> [ab.] ₃	<i>illud</i> [nm.] ₁ , <i>illud</i> [ac.] ₂	<i>illos</i> [ac.] ₁ , <i>illis</i> [dt.] ₁	–	<i>illa</i> [ac.] ₁ , <i>illorum</i> [gn.] ₂	20 (36%)

Fonte: Elaboração própria.

Para o latim, houve uma ocorrência de *hic* que não foi computada na tabela 1 porque se trata na verdade de advérbio (em função de contraste *illic/hic*), como se vê no excerto 1 abaixo:

Exc. 1

*L: illic enim sollicitudo est necessaria hic uero dilatatio cordis (f. 1v20)[“lá então (onde) a solicitude é necessária, aqui (há) verdadeiramente a extensão do coração”]*¹⁰

⁸ Abreviações: nm. = nominativo; gn. = genitivo; ac. = acusativo; dt. = dativo; ab. = ablativo.

⁹ Determinantes (22%): *hac*₁ (f.s.) [ab.], *hoc*₂ (m.s.) [ab.], *huius*₅ (m.s.) [gn.], *illa*₁ (f.s.) [ab.], *illo*₁ (n.s.) [ab.], *illum*₂ (f.s.) [ac.].

¹⁰ Ao longo de todo este texto, usaremos itálico nos exemplos para identificar as formas em discussão.

É interessante notar, na tabela 1, a existência do uso de F2 em *L* apenas sem seu valor tradicional de referência ao interlocutor: constata-se o resultado de uma tendência que há havia sido assinalada por Keller (1946) no latim clássico.

Tabela 2 – Tradução medieval italiana: I

	Determinante ¹¹ /Pronome independente				Pronome independente			Total
	m.s.	f.s.	m.p.	f.p.	m.s.	f.s.	m./f.p.	
F1	<i>questo</i> ₁₃	<i>questa</i> ₄	–	<i>queste</i> ₇	<i>questi</i> ₄	–	–	28(35%)
F2	–	–	–	–	–	–	–	–
F3	<i>quel</i> ₂ , <i>quello</i> ₅	<i>quella</i> ₇	<i>quelli</i> ₂	<i>quelle</i> ₁₀	<i>quegli</i> ₄ , <i>colui</i> ₁₂	–	<i>coloro</i> ₁₁	53 (65%)

Fonte: Elaboração própria.

É interessante notar em relação ao italiano o fato de não ter aparecido nenhuma ocorrência das formas de F2, a saber, *codesto* e flexões.

Tabela 3 – Tradução medieval francesa¹²: F

	Determinante				Pronome independente					Total	
	m.s.	f.s.	m. p.	f.p.	m.s.	f.s.	n.s.	m.p.	f.p.		
CS	<i>cis</i> ₁	<i>ceste</i> ₁	–	<i>ces</i> ₂	<i>cis</i> ₂ , <i>cis ci</i> ₃	<i>ceste</i> ₁	–	–	–	10 (14,3%)	
FI	CRd	–	–	–	<i>ces</i> ₃	–	–	<i>est</i> ₁	–	4 (5,7%)	22 (31,4%)
	CRi	<i>cest</i> ₂	<i>ceste</i> ₂	–	<i>ces</i> ₃ , <i>ices</i> ₁	–	–	–	–	8 (11,4%)	
CS	–	–	–	–	<i>cil</i> ₄ , <i>celi</i> (?) ₁ , <i>celui</i> ₁	–	–	–	<i>ical</i> (?) ₁	7 (10%)	
FII	CRd	–	<i>cele</i> ₂ , <i>celle</i> ₂	–	–	<i>celui</i> ₁	–	–	<i>ceuls</i> ₁ , <i>celles</i> ₁ , <i>icelles</i> ₁	8 (11,4%)	48 (68,6%)
	CRi	<i>cel</i> ₂	<i>celle</i> ₆	–	–	<i>celi</i> (?) ₂ , <i>celui</i> ₃ , <i>icelui</i> ₁	<i>celle</i> ₁ , <i>icelle</i> ₃	–	<i>cil</i> ₁ , <i>ceuls</i> ₇ , <i>iceuls</i> ₂ , <i>icelles</i> ₃ , <i>iceus</i> ₁	33 (47,1%)	

Fonte: Elaboração própria.

¹¹ Determinantes (33%): *questo*, *questa*, *queste*, *quel*, *quella*, *quelli*, *quelle*. É digna de nota aqui a forma *quel*, que só aparece como determinante no *corpus*: a ausência de vogal final (frente *aqueello*) se deve justamente à sua condição de forma proclítica, portanto, dependente de um núcleo.

¹² Abreviações: CS = Caso sujeito; CRd = Caso regime direto (não preposicionado); CRi = Caso regime indireto (preposicionado).

No que se refere ao francês, houve alguns dados, incluídos na tabela respectiva, que são incomuns. Há 3 ocorrências de *celi* como pronome independente masculino singular, mas a forma *celi* do francês medieval era usada para feminino singular para o caso regime indireto (MARCHELLO-NIZIA; PICOCHÉ, 1998): é possível que se trate de um erro do copista, que terá omitido o *u* da forma de masculino *celui*, como se vê no excerto 2 abaixo:

Exc. 2

F: Aussi comme cil qui ne uoit le soleil de ses yex ne puet a aucun fors de son oie seulement reciter la lumiere de *celi* (f. 312v20-22) [“Assim como aquele que não vê o sol com seus olhos não pode a nenhum outro apenas de seu ouvido descrever a luz *daquele* (sol)”]

Como essa forma ocorreu 3 vezes, pode haver uma outra explicação: no processo de desaparecimento da forma *celi* (ausente do francês moderno), é possível que esta tenha sido confundida com *celui*, sendo aquela interpretada como uma variante fonológica desta.

Outra ocorrência imprevista é a de *cil* como masculino plural como pronome independente no caso regime indireto, apesar de normalmente servir para caso sujeito, sendo *ceuls* a mais comum para caso regime (direto ou indireto):

Exc. 3

F: Ce est a savoir des fausaires et de *cil* qui vendent les devins parlemens (f. 311v10-11) [“A saber: de falsários e *daqueles* que vendem as divinas palavras”]

Também para esse caso, parecem ser possíveis as duas explicações anteriores: falha de copista ou sincretismo entre formas (já que *cil* também desapareceu).

A ocorrência de *ical* para feminino plural no caso sujeito também é incomum, pois a forma esperada seria *celles* ou ainda a reforçada *icelles*: talvez terá havido confusão do copista.

Exc. 4

F: Mais se mistrent en la mer de cest siecle a sauuer les ames des autres comme *ical* fussent encore malades et perdirent eus meismes de l’esperance de dieu (f. 310v19-22) [“Mas (eles) se lançaram no mar deste mundo para salvar as almas das outras, uma vez que *aquelas* ainda estavam doentes, e perderam a si mesmos da esperança de Deus”]

É também digno de nota o fato de já haver registro da combinação entre demonstrativo e advérbio, como no caso de *cis ci*, recurso que viria a se gramaticalizar no curso da história da língua francesa. É interessante verificar que, como já constatado por Dees (1971) em relação a seu *corpus*, o primeiro padrão combinação se dá entre as formas de mesmo teor - seja de proximidade (como em *cisci*), seja de distância - até aprox. 1350. Trata-se de um dado curioso, pois Ouy (1999, t. 1, p.303) propôs como

datação para *F* aproximadamente 1425: supõe-se então que a linguagem de *F* seja conservadora, como é comum em textos religiosos.

Por fim, há a forma *est*, que é curiosa, uma vez que as formas do francês geralmente apresentam um *c-* como resquício do *ecce* latino de reforço. Trata-se provavelmente de arcaísmo, já que aparece em textos muito antigos, como a *La Vie de Saint Alexis* (s. XI): “*De tot est mond somes nos jugedor*” (GODEFROY, 1885, v. 4, p.618, grifo do autor).

Tabela 4 – Tradução medieval espanhola: *E1*

Determinante ¹³ (exceto n.s.)/pronomes independente						
	m.s.	f.s.	n.s.	m.p.	f.p.	Total
F1	<i>este</i> ₁₁	<i>esta</i> ₇	<i>esto</i> ₂₁ , <i>aquesto</i> ₁	–	<i>estas</i> ₅	45 (48%)
F2	–	<i>essa</i> ₂	<i>esso</i> ₁	<i>essos</i> ₁	–	4 (4%)
F3	<i>aquel</i> ₁₇	<i>aquella</i> ₇	–	<i>aquellos</i> ₈	<i>aquellas</i> ₁₃	45 (48%)

Fonte: Elaboração própria.

É digna de nota a presença de uma ocorrência da forma reforçada neutra *aquesto*: quiçá seja esse o contexto de maior resistência para sua perda.

Tabela 5 – Tradução medieval catalã: *C*

Determinante ¹⁴ (exceto n.s.)/pronomes independente						Total
	m.s.	f.s.	n.s.	m.p.	f.p.	
F1	<i>aquest</i> ₁₂	<i>esta</i> ₁ , <i>aquesta</i> ₅	<i>aço</i> ₁₁	–	<i>aquestes</i> ₁₃	42 (40%)
F2	–	–	–	–	–	–
F3	<i>aquel</i> ₂ , <i>aquell</i> ₁₆ , <i>cell</i> ₇	<i>aquella</i> ₆	<i>allo</i> ₃	<i>aquells</i> ₁₁ , <i>cells</i> ₆	<i>aquelles</i> ₁₂	63 (60%)

Fonte: Elaboração própria.

Há três aspectos que chamam a atenção nos dados do catalão: a ausência de F2 (*aqueix* e flexões), a presença de forma não reforçada (*esta*) e a presença das formas *cell* e *cells*. A prevalência de formas reforçadas (*aquest*, etc.) sugere que a linguagem seja da fase arcaica final, pois no princípio desta as reforçadas eram menos frequentes. A ausência de formas de F2 parece estar relacionada à questão do gênero textual, como se comentará mais adiante, ao final desta seção. Por fim, as formas *cell* e *cells*, em 13

¹³ Determinantes (38%): *este*₃, *esta*₇, *estas*₆, *essa*₂, *aquel*₂, *aquella*₅, *aquellos*₁, *aquellas*₅.

¹⁴ Determinantes (30%): *aquest*₆, *esta*₁, *aquesta*₂, *aquestes*₁₂, *aquell*₁, *aquella*₅, *aquelles*₄. Estes dados permitem perceber, frente à tabela 5, que *cell* e *cells* são formas reservadas para uso como pronomes independente.

ocorrências conjuntas, têm como especificidade aparecerem sempre como introdutor de oração relativa (exemplo: “*cell qui uol nobles uestirs no pot auer humjls cogitacions*”). Embora Badía i Margarit (1994, p.313) mencione a existência da forma correlata opositiva (*cest*), esta não apareceu no *corpus*.

Tabela 6 – Tradução medieval espanhola: *E2*

Determinante ¹⁵ (exceto n.s.)/pronomes independentes						
	m.s.	f.s.	n.s.	m.p.	f.p.	Total
F1	<i>este</i> ₆ , <i>aqueste</i> ₂	<i>esta</i> ₄	<i>esto</i> ₅ , <i>aquesto</i> ₁	–	<i>estas</i> ₉	73 (54%)
F2	–	–	<i>eso</i> ₂ , <i>esso</i> ₄	–	–	6 (4%)
F3	<i>aquel</i> ₂₇	<i>aquella</i> ₃	<i>aquello</i> ₁	<i>aquellos</i> ₁₇	<i>aquellas</i> ₆ , <i>aquallas</i> ₁	57 (42%)

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7– Tradução medieval portuguesa: *P*

Determinante ¹⁶ (exceto n.s.)/pronomes independentes						
	m.s.	f.s.	n.s.	m.p.	f.p.	Total
F1	<i>este</i> ₁₁	<i>esta</i> ₆	<i>sto</i> ₅ , <i>esto</i> ₃₇ , <i>aquesto</i> ₁	–	<i>estas</i> ₉	69 (57%)
F2	–	–	<i>eso</i> ₁ , <i>esso</i> ₃	–	–	4 (3%)
F3	<i>aquel</i> ₁₈ , <i>aquell</i> ₃ , <i>aquela</i> ₁ , <i>aquella</i> ₂	<i>aquela</i> ₄ , <i>aquella</i> ₁	<i>aquelo</i> ₁	<i>aquelles</i> ₁₇	<i>aquellas</i> ₃	48 (40%)

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da segunda tradução espanhola (Tabela 6) e da portuguesa são muito semelhantes, apresentando resquícios de formas reforçadas e as formas de F2, como na outra tradução espanhola. No caso das formas reforçadas, *P* apresenta o mesmo padrão de *E1*, com apenas formas neutras, enquanto *E2*, apesar de ter uma de neutro, apresenta duas de masculino.

É interessante assinalar que, em todas as ocorrências de F2 em *P* e em quase todas em *E2*, o demonstrativo aparece acompanhado de *mesmo/meesimo*, sugerindo assim estar semanticamente relacionado à ideia de intensividade.

¹⁵ Determinantes (18%): *este*, *aqueste*, *esta*, *estas*, *aquel*, *aquella*, *aquellas*.

¹⁶ Determinantes (22%): *este*, *esta*, *estas*, *aquel*, *aquela*, *aquella*, *aquellas*. É interessante assinalar aqui que, diferentemente do italiano, a forma sem vogal final *aquel* não ocorre apenas como determinante no português medieval.

Comparando as tabelas, é possível notar primeiramente que, de forma geral, F2 tem pouquíssima expressão em *L*, *E1*, *E2* e *P*, e não ocorre em *I* e no *C* (nunca existiu em *F*). Uma possível explicação para a frequência baixa ou nula é a rara referência a interlocutor no texto nesse tipo de gênero textual: sendo um texto doutrinário ascético, praticamente não há oportunidade para referência ao interlocutor nem para diálogos.

Um segundo aspecto interessante é a diferença na preferência entre as formas de proximidade e/ou 1ª pessoa (F1 e F1) e as de distância e/ou 3ª pessoa (F3 e F11): *I*, *F* e *C* fazem uso mais frequente destas; e *E2* e *P*, daquelas. Para o *E1*, há empate¹⁷. Uma generalização possível seria a de que os sistemas de demonstrativos binários privilegiariam as formas de distância e/ou 3ª pessoa, enquanto os ternários privilegiariam as formas de proximidade e/ou 1ª pessoa ou, dito em uma perspectiva mais funcional, as mais frequentes seriam as formas não marcadas de cada sistema.

Padrões de relação

Nos dados coletados no *corpus* deste estudo, há basicamente 3 grandes padrões de relação.

a) *Emparelhamento de mesma classe*: presença do mesmo trecho com DC em todas as traduções.

Exc. 5

L: Labores *huius* seculi qui pro ueritate fiunt non comparantur delicijs (f. 1r14-15)

I: Gli exercitii *di questo* secolo li quali si fanno per uanitate. Non si aguagliano alle delitie (f. 10v13-15)

F: Li labeurs *de cest* siecle qui sont fait pour la nesescite du cors ne soient mie compare aus delices (f. 308v33-35)

E1: Los trabajaos que *en este* siglo por la verdat se çufren; no tienen comparacion con los gozos y deleytes (f. 2r21-2v1)

C: Los trebaylls *dequest* secgla qui son fets per uerjtat no son comparables als deljts (f. 0vb21-22)

E2: Los trabajos *deste* mundo no son comparados a los deleytes (f. cxxvij-vb4-5)

P: E os trabalhos *deste* mundo ão som comparados aos deleitos (f. 4r16-17)

b) *Emparelhamento de classes diferentes*: presença do trecho com DC em uma ou mais traduções, mas não em todas, com expressão do conteúdo através de outro recurso formal explícito.

¹⁷ Em estudo exaustivo dos DCs das duas traduções espanholas (CAMBRAIA, 2008, p.2381-2382), apuraram-se os seguintes valores: *E1*, F1 670 (58%), F2 47 (4%), F3 439 (38%), total 1.156 (100%); *E2*, F1 728 (58%), F2 20 (2%), F3 494 (40%) e total 1.242 (100%). Os dados totais colocam, como esperado, o sistema ternário de *E1* no padrão de preferência pelas formas de proximidade e/ou 1ª pessoa (F1). Vê-se também que o *corpus* selecionado compreende aproximadamente a 11% das formas totais em cada tradução espanhola.

Exc. 6

L: Sicut secuntur *seminantes* in lacrimis manipuli exultationis (f. 1r16-17)

I: sicome *ad coloro che seminano* in lagrime seguitano bracciate di giocondidade (f. 10v16-18)

F: Auci comme les manieres des leecemens ensieuent *les semans* en lermes (f. 308v36-38)

E1: Ca assi como *aquellos que siembran* en lagrimas e lloros coxen fascas de soberano gozo (f. 2v3-6)

C: axi com *cells quj sembren* en lagrames consequexen guardo de gran alegria (f. 0v25-27)

E2: assi como *aquellos que siembran* en lagrimas alcançan galardom de grande alegria (f. cxxvij-vb7-9)

P: assy como *aquelles que semeã* as lagrimas alcãçam galardom de grande alegria (f. 4r18-19)

Veja-se que, em *L* e *F*, não há demonstrativo como nas demais traduções, mas sim um participio presente (lat. *seminantes* e fr. *semans*).

c) *Emparelhamento lacunoso*: presença do trecho com DC em uma ou mais traduções, mas não em todas, havendo casos sem expressão do conteúdo através de outro recurso formal explícito, como no seguinte caso¹⁸:

Exc. 7

L: et comprehendit illam rem pro qua christus aduenit Ø (f. 8v4-5)

I: et ae compreso quella cosa per la quale uenne christo Ø (f. 24r1-2)

F: et comrent celle chose pour la quelle ihesu crist vint Ø (f. 314v8-9)

E1: e comprehende aquella cosa por la qual hiesu christo vino en *el* mundo (f. 14r-12-13)

C: E a aquella cosa conseguda perla qual nostre senyor Jhesu christ uench en *aquest* secgla (f. 6vb15-17)

E2: e ha fallado aquella cosa: por la qual nuestro señor ihesu christo vino en *este* mundo (f. cxxxi-ra40-42)

P: e ha achada aquela cousa pola qual o nosso Senhor Jhesu christo ueeo ã *este* mundo (f. 14v4-5)

Veja-se que, em *L*, *I* e *F*, simplesmente não há o trecho em que aparece demonstrativo em *C* (*aquest*), *E2* (*este*) e *P* (*este*). Em *E1*, por outro lado, há o trecho, mas no lugar de DC aparece o artigo *el*.

Emparelhamento de mesma classe

Dos 244 pontos do texto com DC em uma ou mais traduções, apenas em 21 (9%) há emparelhamento de mesma classe. Esses dados se distribuem em 3 subtipos: 10 ocorrências de *emparelhamento com a forma proximal* (F1 e FI), como no Exc. 5

¹⁸ Usamos o sinal Ø para marcar ausência de forma correspondente ou trecho em relação às demais traduções.

acima; 10 ocorrências de *emparlhamento com a forma distal* (F3 e FII), como no Exc. 8 abaixo; e 1 ocorrência de *emparlhamento com variação* (distal em *I* mas proximal nas demais), como no Exc. 9 abaixo.

Exc. 8

- L*: et consolationem *illam* non sentiet de qua erat apostolus consolatus (f. 8r19-20)
I: Nenon sentira *quella* consolacione de la quale era consolato L'apostolo (f. 23v4-5)
F: et ne sentira *cele* consolacion de la quel li apostre estoit consolles (f. 314r36-37)
E1: ny sentira *aquella* consolacion de la qual era ell apostol sant pablo aconsolado (f. 13v16-17)
C: ne sintra *aquella* consolacio daquell apostol sent paul era consolat (f. 6va18-19)
E2: ni sentira *aquella* consolacion de la qual era consolado el Apostol (f. cxxxi-ra17-19)
P: nẽ sentira aquela cõsolaco da qual era consolado o apostolo (f. 14r10-11)

Exc. 9

- L*: Attende igitur o homo *hec* que legis (f. 8v2-3)
I: Adumque o homo considera *quelle cose* che tu leggi (f. 22v19-20)
F: Entent donques ostu homs *ces choses* que tu lis (f. 314r15-16)
E1: Para mientes pues o hombre en *esto* que lees (f. 13r15-16)
C: O hom guarde ben e entin *aquestes cosas* que ligs (f. 6rb23-25)
E2: O hombre guarda e entiendo bien *estas cosas* que lees (f. cxxx-vb33-34)
P: Oo homẽ esguarda e entende bem *estas cousas* que lees (f. 13v9-10)

A questão essencial é: por que justamente nesses 21 casos houve a permanência de DC em todas as traduções? Ou, mais propriamente, que funções são essas que exigem o uso específico de DC para sua expressão?

Os 21 dados distribuem-se entre 3 funções: (a) dêixis espacial exprimindo proximidade em relação ao falante (conforme Exc. 5), com 2 dados; (b) catáfora (introdutor de oração relativa) (conforme Excs. 8 e 9), com 10 dados; e (c) anáfora, com 8 dados. É interessante salientar que, dos 18 dados destas duas últimas categorias, 7 (4 de catáfora e 3 de anáfora) estão em contexto de contraste imediato, ou seja, estabelece-se uma oposição com diferentes recursos entre frases que se seguem imediatamente (seja em dois períodos consecutivos, seja em duas orações consecutivas de um mesmo período). Observa-se no Quadro 1 quais foram esses recursos (marcamos com R sobrescrito os termos que são introdutores de relativas):

Quadro 1 – Expressão da função de contraste imediato¹⁹

	Exc. 10	Exc. 11	Exc. 12	Exc. 13	Exc. 14	Exc. 15
<i>L</i>	<i>hec... ab illa</i>	<i>hic... ille^R</i>	<i>is^R... ille^R</i>	<i>iste... illo^R</i>	<i>qui... illi^R</i>	<i>facientes... illis^R</i>
<i>I</i>	<i>questa... da quella</i>	<i>questi... colui^R</i>	<i>colui^R... colui^R</i>	<i>questo... colui^R</i>	<i>chi... quelli^R</i>	<i>coloro^R... coloro^R</i>
<i>F</i>	<i>ceste... d'icelle</i>	<i>cis ci... celui^R</i>	<i>ci^R... celi^R</i>	<i>cis ci... cel^R</i>	<i>qui... ceuls^R</i>	<i>faisans... ceuls^R</i>
<i>E1</i>	<i>esta... de aquela</i>	<i>este tal... aque^R</i>	<i>el ciego^R... aque^R</i>	<i>este... aque^R</i>	<i>quien... aquellos^R</i>	<i>aquellos^R... aquellos^R</i>
<i>C</i>	<i>aquesta... dequella</i>	<i>aquest... cel^R</i>	<i>aquell^R... dequell^R</i>	<i>aquest... dequell^R</i>	<i>cel^R... aquells^R</i>	<i>aquells^R... aquells^R</i>
<i>E2</i>	<i>esta... da aquella</i>	<i>este... Ø</i>	<i>aquell^R... de aque^R</i>	<i>Ø... de aque^R</i>	<i>Ø... aquellos^R</i>	<i>aquellos^R... aquellos^R</i>
<i>P</i>	<i>esta... daquela</i>	<i>este... Ø</i>	<i>aquell^R... daquell^R</i>	<i>Ø... daquell^R</i>	<i>Ø... aquelles^R</i>	<i>aquelles^R... aquelles^R</i>

Fonte: Elaboração própria.

Exc. 15 (quadro 1)

- L:* Noli comparare *facientes* signa et prodigia et virtutes in mundo *illis* qui in solitudine sunt scienter (f. 3r8-10)
- I:* Non aguagliare *coloroche fanno* isegni et lemarauagle et le uirtudi nel seculo *adcoloro* che sono sauamente insolitu dine (f. 14v3-7)
- F:* Ne ueilles mie comparrer *lesfaisans* signes merueilleus et vertus en monde *aceuls* qui sont sagement en solitude (f. 310r29-31)
- E1:* No fagas comparacion *de aquellos que fazen* senyales milagros e virtudes en el mundo *conaquellos* que discretamente y como deuen moran en la solitud (f. 5r17-19)
- C:* No vuller comparar *aquells qui* en lo mon *fan* grans senyals e mjracles *a aquells* qui sientalment son en soljtut (f. 2ra30-2rb2)
- E2:* No quieras ygualar *a aquellos que* en el mundo *fazen* milagros e virtudes e grandes marauillas *con aquellos* que estudiosamente estan en apartado (f. cxxviii-va21-22)
- P:* Nom queiras Jgualar *aquelles* que en no mundo *fazẽ* milagres e uirtudes e grandes marauilhas *cõ aquelles* que estudosamẽte estam ã apartado (f. 7r2-4)

Dos dados apresentados no quadro 1, os 7 de emparelhamento de mesma classe são: os dois termos do Exc. 10, o primeiro termo do Exc. 11 e o segundo termo dos Excs. 12 a 15.

Uma vez que, mesmo nesse contexto de contraste imediato, não há uso categórico de DCs (basta conferir o primeiro termo do Exc. 6), deve-se necessariamente entender seu uso como um fenômeno variável. É possível imaginar que, como no contexto

¹⁹ Escusamo-nos de informar os fólhos de cada registro nesta tabela para evitar sobrecarga de informação e consequente dificuldade para sua leitura.

de contraste pode aparecer também a necessidade de introdutor de relativa, então haveria uma sobreposição de motivações levando a uma maior preferência pelo uso de DC nesse caso: essa sobreposição está presente nos termos emparelhados dos Excs. 11 a 16.

Emparelhamento de classes diferentes

Dos 244 pontos do texto com DC em uma ou mais traduções, em 115 (47%) há emparelhamento de classes diferentes.

Uma primeira questão de interesse é avaliar a produtividade dos DCs para a expressão do conjunto de funções que abarcam esses 115 pontos do texto. Os dados se distribuem da seguinte maneira:

Tabela 8 – Recursos para expressão de um mesmo conjunto de funções diferentes

	<i>L</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>E1</i>	<i>C</i>	<i>E2</i>	<i>P</i>
DC	23 (20%)	45 (39%)	28 (24%)	39 (34%)	52 (45%)	82 (71%)	73 (63%)
DNC	–	24 (21%)	27 (23%)	13 (11%)	30 (26%)	3(3%)	4 (3%)
Outros recursos	92 (80%)	46 (40%)	60 (52%)	63 (55%)	33 (29%)	30 (26%)	39 (34%)

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro resultado interessante da comparação é o fato de os demonstrativos de forma geral (DC e DNC) serem mais frequentes nas línguas românicas do que em latim.

Uma primeira explicação para essa profusão românica de demonstrativos está em parte na história da conjunção (Cj) latina: a maioria das conjunções era monossilábica e desapareceu, sendo sua função de articulador interfrasal assumida por locuções conjuncionais contendo demonstrativos.

Tabela 9 – Correspondências na função de articulador interfrasal (orações coordenadas e/ou adverbiais)

	<i>L</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>E1</i>	<i>C</i>	<i>E2</i>	<i>P</i>
Cj	27 (100%)	–	–	–	–	–	–
DC	–	–	–	–	–	25 (93%)	19 (70%)
DNC	–	21 (78%)	4 (15%)	–	22 (81%)	–	–
Outros recursos	–	6 (22%)	23 (85%)	27 (100%)	5 (19%)	2 (7%)	8 (30%)

Fonte: Elaboração própria.

Exc. 16

L: Perseuera legens in solitudine *ut* mens tua semper ad dei mirabilia de[d]ucatur (f. 2r24-25)

I: Perseuera in solitudine leggendo *adcio kela* tua mente sempre sia menata alle marauiglose cose di dio (f. 13r5-8)

- F*: Perceure en solitude lisant *si queta* pensee soit toudis demenee aus merueilles de dieu (f. 312r8-9)
- E1*: Lee de contino en la soledat *porque* sea tu piensa siempre ocupada en las marauillas de dios (f. 4r11-12)
- C*: perseuera ligent en la solitut *per ço que* la tua pensa sie tostemps endressade en les mereuelles de deu (f. 1va28-30)
- E2*: Perseuera leyendo en apartado *por esto queel* tu pensamiento sea todos tiempos traydo en las marauillas de dios (f. cxxij-rb8-11)
- P*: Perseruera senpre leendo em apartado *por tal que* teu pensamento seia todos tenpos tragido en nas marauilhas de deus (f. 6r1-3)

A tabela 9 tem como referência as conjunções e locuções conjuntivas que atuam como articuladores interfrasais para orações coordenadas e/ou adverbiais nos dados do latim nos casos de emparelhamento de classes diferentes e as formas correspondentes nas demais traduções. É notável como os demonstrativos foram recrutados para exercer função de articulador nas línguas românicas: nos dados de *L* não há uma só ocorrência de demonstrativo na função de articulador, enquanto nas línguas românicas há nítida prevalência em *I*, *C*, *E2* e *P*, apesar de não em *F* e *E1*. Dos 27 dados de articuladores de *L*, nada menos que 16 são da conjunção final *ut* (que não passou a nenhuma das línguas românicas): para exprimir essa função, a forma preferida em cada tradução é *adcio/accio que/ke* em *I*, *si que* em *F*, *porque* em *E1*, *per ço que* em *C*, *por esto que* em *E2* e em *P*. Uma diferença relevante entre os dados das línguas românicas está no fato de DNC ser o demonstrativo preferido para a função de articulador em *I*, *F* e *C*, enquanto para *E2* e *P* é DC: como a função de articulador é expressa por locução conjuntiva com preposição, entende-se que o DNC não seja recrutado preferencialmente em *E2* e *P*, já que se trata de monossílabo átono e, portanto, incompatível com a função de complemento de preposição.

Uma segunda explicação está na expressão da função de introdutor de esclarecimento, que na maioria das línguas românicas foi reestruturada com um demonstrativo. Para evidenciar isso, apresentemos uma nova tabela, agora diferenciando os dados com essas funções em latim e seus correspondentes nas línguas românicas.

Tabela 10 – Correspondênciasna função de introdutor de esclarecimento

	<i>L</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>E1</i>	<i>C</i>	<i>E2</i>	<i>P</i>
DC	–	–	–	1 (50%)	–	2 (100%)	2 (100%)
DNC	–	2 (100%)	2 (100%)	–	2 (100%)	–	–
Outros recursos	2 (100%)	–	–	1 (50%)	–	–	–

Fonte: Elaboração própria.

Exc. 17

- L*: nisi fiat misericors supra iusticiam non est misericors *id est* quod hominibus non solum misereatur de propriis (f. 2r4-6)
- I*: se l homo misericordioso non e piu che giusto non. e misericordioso *cioe* che non solamente faccia misericordia altrui dele proprie cose (f. 12r12-16)
- F*: se tu nes mesericors outre iustice. *Cest* que nemie seusement tu faces misericorde de ton propre (f. 312r8-9)
- EI*: [si el miseri]cordioso no anduuiere sobre la iusticia fun[dado no] es misericordioso. *Esto es dezir* que no solo faga misericordia en los hombres de lo proprio (f. 3v5-7)
- C*: si no es misericordios sobre Justicia ell no es misericordios ço es que no tant solament aye merce de cosas proprias als altres (f. 1rb26-29)
- E2*: si no es misericordioso sobre la iusticia que no es misericordioso. *Esto es* que no tan solamente fagas merced e limosna de las cosas propias a los otros (f. cxxiiij-ra20-24)
- P*: sse nõ he m̃isericordoso sobre a Justiça que nõ he misericordoso *esto he* que nom tam solamente aya mercee de cousas proprias aos outros (f. 5r22-5v1)

Nos dados de *L*, não há uma só ocorrência de demonstrativo para introdutor de esclarecimento, enquanto nas línguas românicas há nítida prevalência em *I*, *F*, *C*, *E2* e *P*, apesar de não em *EI*. Novamente vê-se o fato de DNC ser o demonstrativo preferido para introdutor de esclarecimento em *I*, *F* e *C*, enquanto para *E2* e *P* é DC: o DNC átono seria evitado, já que ocuparia a função de núcleo do sujeito do verbo *ser*.

Um terceiro fato que explicaria a menor frequência de demonstrativos no latim frente às línguas românicas está relacionado à expressão da função de agentivo, feita em *L* sobretudo através de participio presente (PPr). Curiosamente, apesar de o PPrter chegado às línguas românicas como forma mais nominal do que verbal, parece não haver seu recrutamento com o vigor que havia no latim. Em vários dados do *corpus*, há uma oposição entre o PPrno latim e uma estrutura com demonstrativo (principalmente seguido de relativa) em uma ou mais línguas românicas.

Tabela 11 – Correspondências na função de agentivo

	<i>L</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>EI</i>	<i>C</i>	<i>E2</i>	<i>P</i>
PPr	12 (100%)	–	7 (58%)	–	1 (8%)	1 (8%)	–
DC	–	10 (83%)	3 (25%)	7 (58%)	11 (92%)	11 (92%)	11 (92%)
DNC	–	–	2 (17%)	3 (25%)	–	–	1 (8%)
Outros recursos	–	2 (17%)	–	2 (17%)	–	–	–

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 11, vê-se que os 12 dados de *L* com PPr correspondem preferencialmente a estruturas com demonstrativo (seguido de relativa), exceto em *F*. Veja-se abaixo um grupo de dados que ilustra os diferentes tipos de correspondência:

Exc. 18

L: *ne nolentibus*²⁰ *intueri* res breviores (f. 5r26-27) [PPr]

I: *adicio che coloro che uoglion uedere* le cose suttili (f. 18r20-21) [DC + Relativa]

F: *pour ce que eus veulians regarder* le plus brief chose (f. 312r8-9) [PPr]

E1: *porque a los que las mas breues y menores cosas quisieren* profundamente *veer* (f. 9r5-6) [DNC + Relativa]

C: *per ço que cells qui encare no saben* les choses menors ne pus baxes (f. 4ra23-25) [DC + Relativa]

E2: *Por esto que aquellos que no saben: ni han comprehendido* las menores cosas (f. cxxix-va38-40) [DC + Relativa]

P: *E por que aquellas que ño sabem ñe comprehendem* as meores cousas (f. 10r7-8) [DC + Relativa]

Um quarto fato está relacionado à expressão da função de articulador interfrasal para orações substantivas, expressa pelo pronome relativo (PR) em relativa livre (sem antecedente) em *L*, com frequência correspondendo a demonstrativo com relativa nas traduções românicas.

Tabela 12 – Correspondências na função de articulador interfrasal (orações substantivas)

	<i>L</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>E1</i>	<i>C</i>	<i>E2</i>	<i>P</i>
PR	13 (100%)	5 (48%)	6 (46%)	5 (48%)	2 (15%)	2 (15%)	2 (15%)
DC	–	8 (62%)	3 (23%)	1 (8%)	8 (62%)	10 (77%)	10 (77%)
DNC	–	–	3 (23%)	6 (46%)	3 (23%)	1 (8%)	1 (8%)
Outros recursos	–	–	1 (8%)	1 (8%)	–	–	–

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 12, vê-se que os 13 dados de *L* com PR correspondem preferencialmente a estruturas com demonstrativo (seguido de relativa livre), novamente exceto em *F*. Veja-se abaixo um grupo de dados que ilustra os diferentes tipos de correspondência:

Exc. 19

L: *qui splendida diligit humiles cogitationes habere non potest* (f. 2v15-16)[PR]

I: *ki ama li splindidi uestimenti non puote auere humili cogitationi* (f. 13v13-15) [PR]

F: *qui aime choses resplandisans il ne puet auoir humbles cogitacions* (f. 310r6-7) [PR]

²⁰ Estimamos, com base em algumas traduções românicas, que a forma genuína fosse *volentibus* (“os que querem”), já que a ideia de negação estaria expressa na conjunção *ne*.

- E1: el que las cosas ricas e fermosas dessea y codicia: no puede hauer humildes cogitaciones* (f. 4v12-13) [DNC + Relativa]
- C: cell qui uol nobles uestirs no pot auer humjls cogitacions* (f. 1vb26-28) [DC + Relativa]
- E2: aquel que quiere aver nobles vestiduras no puede auer humildes cogitaciones* (f. cxxiij-rb35-37) [DC + Relativa]
- P: aquel que quer auer nobres vestiduras nõ pode auer homjldosas cuydacones* (f. 6r23-6v1) [DC + Relativa]

Um quinto fato que explicaria a menor frequência de demonstrativos no latim frente às línguas românicas está relacionado à expressão da função de anáfora feita pelo pronome anafórico (PA) *is/ea/id* e seus pronomes de identidade (PI) correlatos *idem/eadem/idem* (FARIA, 1958): em 11 casos, a presença dessa forma no latim corresponde com frequência a demonstrativos nas línguas românicas.

Tabela 13 – Correspondências na função de anáfora

	<i>L</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>E1</i>	<i>C</i>	<i>E2</i>	<i>P</i>
PA/PI	11 (100%)	3 (27%)	3 (27%)	5 (45%)	2 (18%)	1 (9%)	2 (18%)
DC	–	3 (27%)	5 (45%)	–	4 (36%)	5 (45%)	3 (27%)
DNC	–	–	2 (18%)	5 (45%)	2 (18%)	1 (9%)	1 (9%)
Outros recursos	–	5 (46%)	1 (9%)	1 (9%)	3 (27%)	4 (36%)	4 (36%)

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 13, vê-se que os 11 dados de *L* com PA/PI correspondem preferencialmente a estruturas com demonstrativos (não necessariamente seguidos de oração relativa) em *F*, *C*, *E2* e *P*, exceto em *I* e *E1*. Veja-se abaixo um grupo de dados que ilustra diferentes tipos de correspondência:

Exc. 20

- L: et ab eis elongauerit se omnino*(f. 8r24-25) [PA]
- I: et da esse al postutto si dilunghera*²¹(f. 23v13) [PP3]
- F: et sera de eus du tout eslongie* (f. 314r1) [PP3]
- E1: e del todo dalli adelante se apartare dellos* (f. 14r2-3) [PP3]
- C: es sera ben luyat dequells de tot* (f. 6va29-30) [DC]
- E2: e apartara assi mesmo de aquallas de todo en todo* (f. cxxxi-ra28-29)[DC]
- P: e apartar sy meesmo dellas de todo en todo* (f. 14r19) [PP3]

Por fim, o sexto fato relevante que explicaria a menor frequência de demonstrativos no latim frente às línguas românicas está relacionado ao pronome intensivo (PI) *ipse/*

²¹ Embora *esse* derive historicamente de *ipsae* (pronome intensivo), considera-se que seja um pronome pessoal de 3ª pessoa (PP3) já no italiano medieval, tendo assumido da função de pronome intensivo as formas *stesso* (<*istu ipsu*) ou *medesimo* (<*metipsissimu*).

ipsa/ipsium (FARIA, 1958): em 9 casos, a presença dessa forma no latim corresponde com frequência a demonstrativos nas línguas românicas:

Tabela 14 – Correspondências na função de intensividade

	<i>L</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>EI</i>	<i>C</i>	<i>E2</i>	<i>P</i>
PI	9 (100%)	–	–	–	–	–	–
DC+PI	–	–	–	2 (22%)	–	–	–
DC	–	2 (22%)	7 (78%)	3 (33%)	4 (44%)	4 (44%)	2 (22%)
DNC	–	–	1 (11%)	–	–	–	–
Outros recursos	–	7 (88%)	1 (11%)	4 (44%)	5 (56%)	5 (56%)	7 (78%)

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 14, vê-se que os 9 dados de *L* com PI correspondem preferencialmente a estruturas com demonstrativos em *F* e *EI*, mas não em *I*, *C*, *E2* e *P*. Veja-se abaixo um grupo de dados que ilustra os diferentes tipos de correspondência:

Exc. 21

L: et postmodum *ipsi* qui uiuificarunt alios ad execrabilia vicia et horribilia ceciderunt (f. 3r28- 3v2) [PI]

I: et poi *essi* che anno uiuificati gl'altri sono caduti in cose maligne et orribili (f. 15r7-9) [Outro recurso: PP3]

F: et apres *ce* qu'il ont viuifies les autres sont cheus en pechiez aueulables et orribles (f. 310v14-15) [DNC]

EI: Empero despues al fin *essos mismos* que dieron vida a los otros cayeron en detestables vicios spantables e abhominables peccados (f. 5v20-6r1) [DC+PI]

C: E puy *ells* qui aujen los altres endressats cahegueren en greus ujcis e an greus peccats (f. 2va4-6)[Outro recurso: PP3]

E2: e despues *ellos mesmos* en feos pecados cayeron (f. cxxviiij-vb7-8)[Outro recurso: PP3+PI]

P: depois *elles meemos* ã feos peccados cairam (f. 7v2) [Outro recurso: PP3+PI]

Emparelhamento lacunoso

Dos 244 pontos do texto com demonstrativos em uma ou mais traduções, 108 (44%) apresentam emparelhamento lacunoso.

As lacunas permitem aventar a hipótese de casos de emparelhamento de mesma classe rompido pela ausência de dado em uma ou mais traduções; entretanto, dentre os 11 casos de DC em *L*, em apenas um essa hipótese procederia, pois nos demais, apesar de haver lacuna em uma ou mais traduções, ocorre outro recurso, excluindo esses dados de um hipotético emparelhamento de mesma classe.

Sendo assim, os casos de emparelhamento lacunoso são, na verdade, casos de emparelhamento de classe diferente, com a particularidade de haver lacuna em uma ou mais traduções. Os padrões repetem de certa forma o que foi apurado na seção anterior: há um maior uso de demonstrativos (DC e DNC) nas línguas românicas como correspondência, em *L*, a articulador interfrasal de orações coordenadas e/ou adverbiais (7 casos), introdutor de esclarecimento (5), agentivo (3), articulador interfrasal (orações substantivas) (2), anáfora (11) e intensividade (6).

Um caso específico pertencente a esse padrão é a ausência de determinante em *L*, mas sua presença como demonstrativo em uma ou mais traduções:

Tabela 15 – Correspondência na função de especificação

	<i>L</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>E1</i>	<i>C</i>	<i>E2</i>	<i>P</i>
Ausência	17 (100%)	6 (35%)	1 (6%)	4 (24%)	3 (18%)	2 (12%)	3 (18%)
DC	–	2 (12%)	4 (24%)	8 (47%)	6 (35%)	3 (18%)	3 (18%)
DNC	–	–	–	–	–	–	1 (6%) ²²
Artigo	–	9 (53%)	8 (47%)	5 (29%)	6 (35%)	10 (59%)	8 (47%)
Outros determinantes	–	–	2 (12%)	–	2 (12%)	2 (12%)	2 (12%)
Lacuna	–	–	2 (12%)	–	–	–	–

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 15, vê-se que os 17 dados de *L* sem determinante correspondem preferencialmente a estruturas com demonstrativos (DC e/ou DNC) apenas em *E1*, prevalecendo com artigos em *I*, *F*, *E2* e *P* e empatando os dois casos em *C*. De qualquer maneira, há uma oposição entre a prevalência de ausência de determinante em *L* frente às diferentes opções de expressão formal nas línguas românicas. Veja-se abaixo um grupo de dados que ilustra os diferentes tipos de correspondência:

Exc. 22

L: coronatur non Ø coronis que sunt in lege iustorum (f. 2r8)[Ausente]

I: sara coronato non *de le* corone ke sono nela legge de giusti (f. 12r19-20) [Artigo]

F: elle est courounee. nemie seulement *des* courounes qui sont en la loi de iustice (f. 309v 6-8) [Artigo]

E1: es coronado. no *de aquellas* coronas que son en la ley de los justos (f. 3v10-11) [DC]

C: es coronat. No solament *de les* corones qui son en la lig dels Justs (f. 1rb32-1va1)[Artigo]

E2: es coronado no solamente *delas* coronas que son en la ley de los iustos (f. cxxiiij-r27-28) [Artigo]

P: seeras coroado nõ tam solamente *das* coroas que som ãna ley dos Justos (f. 5v4-5) [Artigo]

²² Neste caso, o DNC não acompanha substantivo, mas sim introduz relativa: “cõprender o que ha de uijr por conhecimento dos entendimẽtos”.

O fato de haver com frequência ausência de recurso no latim sugere que a percepção da especificidade do referente seria realizada por via discursivo-pragmática (contexto interno e/ou externo) e não por via lexical (com um demonstrativo, por exemplo).

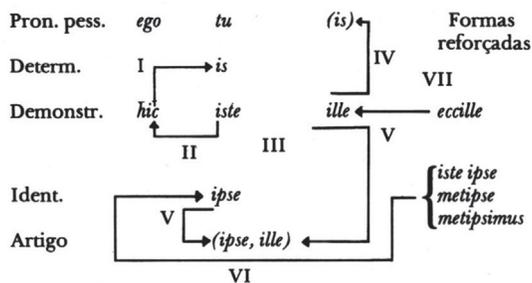
Na maioria dos demais casos de emparelhamento lacunoso, há a lacuna justamente nos dados de *L* (36 casos), impedindo que se façam generalizações proveitosas sobre o processo de mudança do sistema de demonstrativos do latim para as línguas românicas.

Discussão dos dados

Com base nos dados apurados, foi possível confirmar a hipótese de que os sistemas de demonstrativos terão se reestruturado no processo de mudanças linguísticas do latim às línguas românicas, não apenas em termos de *formas*, mas, sobretudo, em termos de *funções*.

As descrições da reestruturação do sistema de demonstrativos em termos de formas já foram apresentadas em diversas obras de linguística românica e apresentamos aqui uma síntese. De acordo com Väänänen (1995, p.212-213), o sistema de demonstrativos passou por uma reestruturação que compreendeu basicamente as seguintes mudanças: (a) o *is* desapareceu em função de sua brevidade (formal), tomando inicialmente seu lugar *hic*; (b) *hic* desapareceu em seguida, passando a exercer sua função *iste*; (c) *ipse* perdeu seu valor próprio, entrou em concorrência com *iste/ille* e tomou o lugar de *idem*, ocupando ao final o posto de *iste* (originalmente, vinculado à 2ª pessoa). O largo emprego dos demonstrativos em função substantiva e adjetiva levou à perda de seu valor primitivo e gerou dois grandes processos de mudança envolvendo essencialmente o demonstrativo de 3ª pessoa *ille*: a criação de um pronome pessoal de 3ª pessoa, a partir de seu emprego em função substantiva, e a criação do artigo definido, a partir de seu emprego em função adjetiva. Väänänen (1995) assinala também que na língua empregada em conversas se reforçavam os demonstrativos *iste* e *ille* com a partícula anteposta ou prefixada *ecce* (e *eccum*). Wartburg (1975, p.138) esquematiza a reestruturação do sistema de demonstrativos da seguinte maneira:

Figura 2 – Reestruturação do sistema de demonstrativos



Fonte: Wartburg (1975, p. 138).

Os estágios da reestruturação são: I, *hic* toma o lugar de *is*; II, *iste* amplia seu escopo para a 1ª pessoa; III, *ipse* ocupa o lugar de 2ª pessoa (apenas em alguns lugares da România); IV, *ille* assume a função de pronome pessoal de 3ª pessoa; V, *ille* ou *ipse* (segundo a região) adquire a função de artigo; VI, novas estruturas são formadas para a expressão de reforço; e VII, uma forma de reforço (*eccille* ou *eccuille*) assume o lugar de demonstrativo de 3ª pessoa.

Maurer Jr. (1959), ao tratar dos demonstrativos no latim vulgar, chama a atenção para três fatos importantes:

(a) *Demonstrativos conservados*: dos seis demonstrativos do latim clássico (*hic*, *iste*, *ille*, *is*, *ipse* e *idem*), apenas três se conservariam no latim vulgar (*iste*, para 1ª pessoa; *ipse* para 2ª; e *ille*, para a 3ª na sua forma reforçada).

(b) *Reforço de demonstrativos*: no latim vulgar os demonstrativos com frequência foram reforçados com *ecce*, *eccu(m)* [*ecce* + (*h*)*un(c)*] ou ainda **accu* [*atque* ou *atque* + *eccu*].

(c) *Formas vulgares e sua declinação*: *ipse* e *ille* seguiriam a declinação de *iste*, já reduzida a nominativo, acusativo e genitivo-dativo.

O que descrições, como as anteriores (WARTBURG, 1975; MAURER Jr., 1959), não evidenciam é o fato de que houve também mudanças em termos de recrutamento dos demonstrativos para o exercício de certas funções.

Como se viu na seção anterior de descrição dos dados, os demonstrativos seriam menos frequentes em latim do que nas línguas românicas: isso se deve, segundo apurado aqui, ao recrutamento dos demonstrativos para exercer funções que em latim eram exercidas por conjunção (articulador interfrasal de orações coordenadas *e*/ou adverbiais), locução explicativa (introdutor de esclarecimento), participio presente (agentivo), pronome relativo (articulador interfrasal de orações substantivas), pronome anafórico e de identidade (anáfora), pronome intensivo (intensividade) ou ausência de recurso (especificação).

É curioso notar que em muitos casos a mudança parece confirmar a tendência de substituição de um padrão sintético por um analítico na formação das línguas românicas: isso se aplica à questão das conjunções (substituição de uma forma conjuntiva por uma locução, como, por exemplo, no caso de *ut* no latim por *per ço que* em catalão), dos participios presentes (substituição de uma forma verbo-nominal por uma perífrase, como, por exemplo, no caso de *volentibus* no latim por *coloro che uoglion* em italiano), dos pronomes relativos (substituição de uma forma pronominal por uma perífrase, como, por exemplo, no caso de *quino* latim por *aquel que* em português) e dos pronomes intensivos (substituição de uma forma pronominal por uma perífrase, como, por exemplo, no caso de *ipsi* no latim por *ellos mesmos* em espanhol). A redução formal levaria ao desaparecimento de uma forma e os falantes passariam a recrutar outra estrutura, mais complexa, discursivamente relacionada à função desempenhada pela forma que desapareceu, para tomar o lugar desta.

A questão é, no entanto, ainda mais curiosa, uma vez que, em certos casos, como o do particípio presente e do pronome relativo, houve a continuação histórica desses recursos, pois o particípio presente ainda existe nas línguas românicas, como forma nominal (*amante* no português), e também o pronome relativo (*quem* no português, derivado do acusativo do *qui* latino). Vê-se, portanto, que não se trata apenas de preencher lacunas, pois há também um processo de mudança na preferência de estruturas para exercer certas funções: catalão, espanhol e português possuem pronome relativo para iniciar oração subjetiva (respectivamente *qui*, *quien* e *quem*), mas, nos dados (Tabela 11), a forma preferida para representar o *qui* latino foi a perífrase com demonstrativo (respectivamente, *cell/aquell qui*, *aquel que* e *aquele que*). Uma possível explicação para essas preferências seria o princípio da isomorfia (uma forma para uma função): uma forma como *qui* no catalão, por ser homônima entre pronome relativo e pronome interrogativo, seria recrutada preferencialmente para uma dessas funções (no caso, a de interrogativo), sendo recrutada para outra função (a de relativo) a perífrase com demonstrativo. Complementar ao atendimento ao princípio da isomorfia nesse caso específico, haveria a necessidade de desambiguação: como *qui* no catalão, por exemplo, é interrogativo e relativo, poderia haver contextos em que haveria dificuldade para perceber de qual função de trataria e isso acentuaria uma tendência prévia de separar uma forma para cada função nesse caso.

Para comprovar rigorosamente a atuação do princípio da isomorfia na seleção dos demonstrativos será necessário um trabalho bem mais extenso, identificando todas as funções que os demonstrativos exercem e suas formas concorrentes. Os dados aqui apurados deixaram claro que a seleção dos demonstrativos é, na maioria dos casos, uma tendência, e não um processo categórico, o que significa ter de inserir na análise mais extensa uma perspectiva variacionista.

Uma última observação relaciona-se à questão metodológica deste estudo: o estudo de traduções apresenta algum viés que pode determinar certos padrões nos dados?

Uma primeira resposta é sim: basta conferir os padrões entre *E2* e *P* para verificar como o fato de a tradução portuguesa ter derivado da espanhola é uma das razões da semelhança na distribuição dos dados. Como exemplo, podem-se citar os dados da Tabela 12, em que *E1* e *E2* são radicalmente distintos (apesar de serem a mesma língua, o espanhol), mas *E2* está em perfeita sintonia com *C* (*E2* deriva de um modelo catalão) e com *P* (*E2* representa uma tradição que serviu de modelo a *P*). Deve-se considerar, no entanto, que *E1* e *E2* podem refletir diferenças dialetais: *E1* terá sido traduzido pelo frei catalão Bernardo Boil (c.1445-c.1520), que chega a dizer que sua tradução está em aragones²³, enquanto *E2*, tendo sido publicada em Sevilha, pode refletir o dialeto dessa outra região. Em estudo prévio sobre *E1* considerando cinco aspectos fonológicos

²³ “*Pedistes me senyor en los dias passados: el nuestro Abbat ysach el qual yo por su maravillosa doctrina: y ensenyança / a ruego delos padres / y hermanos desta nuestra montanya en el comienyo de mi conversion de latino hauia fecho Aragones / o si mas querres Castellano no daquel mas apurado stilo dela corte,mas daquel llano que ala profession nuestra segun la gente / y tierra donde moramos paraque le entiendan satisfaze.*” (f.Aij-v, l. 1-12; itálico nosso).

(CAMBRAIA, 2007), no entanto, não houve a detecção de nenhum traço propriamente aragônês, apenas do castelhano de forma geral.

É necessário salientar, entretanto, que a subordinação de uma tradução a outra não significou obediência absoluta aos padrões do modelo: veja-se, por exemplo, na tabela 9, que *E2* e *P* usam preferencialmente DC como recurso para locuções conjuntivas, mas não na mesma proporção, indicando assim que o tradutor de *P* foi capaz de desligar-se do seu modelo espanhol, para ser, quiçá, mais fiel ao seu próprio padrão linguístico.

Considerações finais

O estudo aqui realizado demonstrou que, ao lado de mudanças formais no sistema de demonstrativos do latim às línguas românicas, houve também mudanças funcionais, com o crescente recrutamento de demonstrativos para exercer funções que, no latim, eram exercidas por outros recursos.

A validação da hipótese das mudanças funcionais dos demonstrativos sugere que, em novos estudos, se deva priorizar o aspecto funcional na descrição desses elementos, buscando identificar não apenas as funções que exercem, mas, também, as formas que competem com os demonstrativos no exercício dessas funções, abrindo assim espaço para a inclusão da perspectiva variacionista na discussão sobre a história dessa classe de palavras.

Também interessante será realizar o mesmo estudo (comparativo, empírico e funcional) com dados das línguas românicas modernas, para avaliar se terá havido uma simples continuação das tendências medievais de preferência pelos demonstrativos em certas funções ou se essas funções terão passado a ser expressas por novas formas.

CAMBRAIA, C.; MELO, T. A. de; VILAÇA, C.; SALTARELLI, T. Demonstratives in medieval Romania: a comparative analysis in a functional perspective. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.29-59, 2016.

- *ABSTRACT: This paper presents a comparative study of demonstratives in the medieval translation in different languages (Latin, Italian, French, Catalan, Spanish and Portuguese) of the same work (an ascetic treatise of Isaac of Nineveh) in a functional perspective. It was confirmed the hypothesis that the demonstrative systems were restructured in the language change process from Latin to Romance languages, not only in terms of forms but especially in terms of functions: the demonstratives began to perform functions which, in the Latin, were expressed by conjunction, explanatory phrase, present participle, relative pronoun, anaphoric and identity pronoun, intensive pronoun and even by the lack of formal resource. Finally, it was found that the context in which there was a major retention of the use of demonstratives is in the expression of immediate contrast.*

- **KEYWORDS:** *Historical linguistics. Romance linguistics. Functionalism. Demonstratives. Latin. Romance languages.*

REFERÊNCIAS

AVELLAR, J. **Tradição latino-românica do Livro de Isaac:** subsídios para uma edição crítica da tradução catalã. 2011. Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BADÍA I MARGARIT, A. M. **Gramàtica històrica catalana.** 3. ed. València: Tres i Quatre, 1994.

BRUGMANN, K. Die Demonstrativpronomina der indogermanischen Sprachen: eine bedeutungsgeschichtliche Untersuchung. **Abhandlungen der Sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften**, Leipzig, n. 22, p. 1-50, 1904.

BÜHLER, K. **Sprachtheorie:** die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: G. Fischer, 1934.

CAMBRAIA, C. N. Dulceça, dulçor, dulçura e dulcidom: um estudo de caso de variantes derivacionais no português medieval. **Estudos de Lingüística Galega**, Santiago de Compostela, v.2, p.37-56, 2010. Disponível em: <<http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/download/1507/1369>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Demonstrativos nas traduções medievais espanholas do Libro Llamado Abbat Ysach. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 5.; CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 2380-2388. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://150.164.100.248/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Demonstrativos%20nas%20tradu%E7%F5es.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. **Libro llamado Abbat Ysach** (1489): aragonês e/ou castelhano?. Belo Horizonte, 2007. Comunicação apresentada no V Congresso Internacional da Abralín, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, no período de 28 de fevereiro a 3 de março de 2007.

_____. **Introdução à crítica textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A difusão da obra de Isaac de Nínive em línguas ibero-românicas: breve notícia das tradições portuguesa, espanhola e catalã. In: RAVETTI, G.; ARBEX, M. (Org.). **Performance, exílio, fronteiras:** errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002. Disponível em: <<http://150.164.100.248/profs/cesarnardelli/data1/arquivos/2002-Cambraia-Difusao.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. **Livro de Isaac**: edição e glossário. 2000. 753f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://150.164.100.248/profs/cesarnardelli/data1/arquivos/2000-Cambraia-Isaac.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

CAMBRAIA, C. N.; BIANCHET, S. M. G. Caleidoscópio latino-românico: demonstrativos. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 35, p.15-35, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/35/artigo1.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

CAMBRAIA, C. N.; LARANJEIRA, M. B. Tipologia dos erros na tradição latina do Livro de Isaac. **Caligrama**: revista de estudos românicos, Belo Horizonte, v. 15, p. 7-48, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/26/28>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

CAMBRAIA, C. N.; CUNHA, E. L. P. T. Tradição em língua catalã do Livro de Isaac. **Scripta Philologica**, Feira de Santana, n. 4, p. 119-167, 2008.

CAMBRAIA, C. N.; MELO, T. C. A de; VILAÇA, C. E. de L. Tradição latino-românica do Livro de Isaac: análise de alguns lugares-críticos. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 10/11, p. 409-425, 2008/2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59832/62941>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

CAMBRAIA, C. N.; VILAÇA, C. E. de L; MELO, T. C. A. de. Unidade lexical e unidade cultural: o léxico românico de religião em traduções medievais. **Traduções**, Florianópolis, v. 5, p. 22-39, 2013. Disponível em <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/2557/3233>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

DEES, A. **Étude sur l'évolution des démonstratifs en ancien et en moyen français**. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1971.

DIESEL, H. **Demonstratives: form, function and grammaticalization**. Amsterdam: Benjamins, 1999.

DIXON, R.M.W. Demonstratives: a cross-linguistic typology. **Studies in Language**, Amsterdam, v.27, n.1, p.61-112, 2003.

FARIA, E, **Gramática superior da língua latina**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

FRANÇA, C.S. **Edição e estudo linguístico das traduções em línguas ibero-românicas do tratado ascético-medieval Livro de Isaac**: subsídios para o estudo da tradução espanhola. 2004. Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GIVÓN, T. **Syntax**: an introduction. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2001. 2 v.

_____. **Functionalism and grammar**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GODEFROY, F. **Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IX^e au XV^e siècle**. Paris: F. Vieweg, 1885.

KELLER, R. M. Iste deiktikon in the early roman dramatists. **Transactions and Proceedings of the American Philological Association**, v. 77, p. 261-316, 1946.

LAUSBERG, H. **Lingüística románica**. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1981.

MARCHELLO-NIZIA, C.; PICOCHÉ, J. **Histoire de la langue française**. Paris: Nathan Université, 1998.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. **Lingüística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FAPERJ: DP&A, 2003. p.17-28.

MAURER JR., T. H. **Gramática do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

_____. **A unidade da România ocidental**. São Paulo: Edusp, 1951.

MELO, T. C. A. **Livre d'Isaac Abbé de Syrie (cód. lat. 14891 da BNF)**: edição e glossário. 2010. 370f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://150.164.100.248/poslin/defesas/1233D.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OUY, G. **Les manuscrits de l'Abbaye de Saint Victor**: catalogue établi sur la base du repertoire de Claude Grandrue (1514). Turnhout: Brepols, 1999. 2 tomos.

VÄÄNÄNEN, V. **Introducción al latín vulgar**. 3. ed. 1. reimpr. Madrid: Gredos, 1995.

VILAÇA, C. E. de L. **Libro dell'Abate Isaac di Siria**: edição crítica e glossário. 2012. 345f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://150.164.100.248/poslin/defesas/1152D.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. **Libro dell'Abate Isaac di Siria (cód. ricc. 1489 da BRF)**: edição e confronto com a edição princeps de 1500. 2008. 418 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://150.164.100.248/poslin/defesas/1152M.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

VOTRE, S.; NARO, A. J. Mecanismos funcionais do uso da língua. In: MACEDO, A. T. de; RONCARATI, C.; MOLLICA, M. C. (Org.). **Variação e discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.51-62

WARTBURG, W. von. **Problemas e métodos da linguística**. São Paulo: Difel, 1975.

Recebido em fevereiro de 2015

Aprovado em abril de 2015

UMA MICROANÁLISE DE *CARTAS OFICIAIS* *NORTE-RIO-GRANDENSES*

Felipe Morais de MELO*

Maria Hozanete Alves de LIMA**

- RESUMO: Entre variação e mudança, como sabemos, não só as línguas, mas os textos, com suas estruturas, também sofrem mudanças ao longo do tempo. Este artigo tem como objetivo analisar mudanças textuais observadas em cartas dos séculos XVIII, XIX e XX. Esses documentos integram o *corpus* denominado *cartas oficiais norte-rio-grandenses*, ligado ao projeto regional História do Português Brasileiro no Rio Grande do Norte (PHPB-RN) e ao projeto nacional Para a História do Português Brasileiro – PHPB. Realizamos uma microanálise sobre essas cartas, partindo das ideias de base coseriana advindas dos estudos sobre as Tradições Discursivas (KOCH, 1997; KABATEK, 2006), dentre as quais a de que os textos se configuram de modo a seguirem suas próprias tradições (COSERIU, 2007). Após uma breve incursão sobre a natureza do gênero “carta”, no que respeita à sua macroestrutura, concentramos nossa atenção na microestrutura *clausula* (fecho). Em nosso percurso, observamos que as dinâmicas textuais constituídas nos documentos analisados refletiam, de modo significativo, processos de mudança nas dinâmicas sociais.
- PALAVRAS-CHAVE: Variação e mudança. Tradições discursivas. Cartas oficiais norte-rio-grandenses. *Corpus* diacrônico.

Considerações Iniciais

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

[...]

(CAMÕES, 2001, p.127)

* IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Redinha - Natal - Rio Grande do Norte - Brasil. 59122-060 - felipemorais_m@yahoo.com.br

** UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Departamento de Letras. Natal - Rio Grande do Norte – Brasil. 59090-050 - hozanetelima@gmail.com

Abrimos nosso estudo com um excerto de um poema de Camões. A palavra “mudança”, em diferentes matizes significantes no texto camoniano, pareceu-nos uma forma grata na orientação de um texto que pretende levar ao público as características linguísticas de manuscritos de um tempo outro – precisamente da primeira metade do século XVIII até a primeira do século XX – e apresentar material disponível a pesquisadores cujos estudos se fazem na esteira da diacronia. Oferecemos ao leitor uma miniatura analítica de um universo maior que foi desenvolvido, com maior profundidade, em Melo (2012). Os textos em estudo compõem o banco de dados do projeto História do Português Brasileiro no Rio Grande do Norte (PHPB-RN). Alinhamo-nos, também, a outro grande projeto, o Para a História do Português Brasileiro – PHPB, coordenado, atualmente, pelo professor Ataliba de Castilho (USP). O encontro dos dois projetos foi orquestrado pelos objetivos centrais de cada um: estabelecer um *corpus mínimo* comum essencial para as pesquisas linguísticas desenvolvidas no Rio Grande do Norte e contribuir com a construção de um banco de dados nacional – o PHPB.

Necessário se fez, assim, em um primeiro momento, montar um *corpus* que representasse a manufatura de um terreno empírico em cima do qual promover os estudos acerca do processo de tradição-inovação constitutivo de qualquer texto destacado na diacronia, por assim dizer, na história da língua. Diante da consciente constatação de Castilho, para quem, em se estando longe de conseguir montar uma história do português brasileiro em sua totalidade, “[...] parece mais factível consagrar-se ao conhecimento diacrônico das variedades regionais do português brasileiro para, num segundo momento, obter-se a visão do conjunto [...]” (CASTILHO, 1998, p.15), confiávamos que, por meio desse encargo frente ao qual nos estávamos pondo, o de selecionar e transcrever cartas oficiais do estado do Rio Grande do Norte, poderíamos contribuir de alguma forma com o quinhão potiguar para a história do português brasileiro.

O PHPB decidiu trabalhar com a composição de um banco de dados, cuja discriminação acentua a formação de dois tipos de *corpora* que são comuns a todas as equipes filiadas ao projeto PHPB: o “*corpus* comum mínimo – manuscritos” e o “*corpus* comum mínimo – impressos”. Do primeiro grupo fazem parte os seguintes “agrupamentos de textos”: 1) testamentos; 2) processos-crime; 3) atas de câmara; 4) cartas particulares; 5) cartas da administração privada; 6) cartas oficiais. No segundo grupo estão: 1) cartas de redatores/ editoriais; 2) cartas de leitores; 3) anúncios. Além desses dois *corpora*, há ainda um *corpus* comum diferencial, “a ser usado dependendo da disponibilidade regional e do tema” (CASTILHO, 2010, p.8), composto por: 1) inventários; 2) memórias/relatos históricos e diários históricos de viagem; 3) entremezes e outros textos teatrais; 4) inquéritos orais (NURC)¹ (HORA; SILVA, 2010).

Nossa pesquisa trabalha com um dos segmentos enfeixado pelo “*corpus* comum mínimo – manuscrito”, o de cartas oficiais, e atravessa de ponta a ponta o recorte

¹ NURC- Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Cult no Brasil, criado no ano de 1969, que tem como objetivo principal descrever os padrões reais de uso do português na comunicação oral por falantes com escolaridade de nível superior.

temporal fixado pelo PHPB, que vai do século XVIII ao XX, cada um contando com uma subdivisão por metade de século. Nossa meta, guiada pelas demandas do PHPB, era conseguir 5.000 palavras para cada metade de século, da primeira metade do século XVIII até a segunda metade do século XX. Contudo, devido a só encontrarmos textos tipografados da segunda metade do século XX e estarmos empenhados apenas em manuscritos, abandonamos os textos de 1951 a 2000, criando novo dimensionamento temporal de nosso *corpus*, da primeira metade do século XVIII à primeira do século XX, totalizando cinco conjuntos de 50 anos numa soma de, no mínimo, 25.000 palavras.

O *corpus* é composto de cartas oficiais, uma categoria textual², uma vez que acomodam sob si vários gêneros textuais, cada qual com funcionalidade e estrutura: o ofício, a carta, a carta de registro, a carta régia, o aviso, o requerimento, a certidão, a consulta e a provisão.

Descritas, transcritas e editadas as cartas, partimos para uma busca central: descrever, investigar e analisar a macroestrutura dos gêneros textuais e as microestruturas do tipo “expressões formulaicas”, tanto sincrônica, quanto diacronicamente, pois operaríamos no fio temporal que engendra a dinâmica manutenção-variação-mudança. Esta última, refletida no decurso temporal das cartas oficiais, refletia, também, as alterações na conjectura social do Brasil, transparecida de modo significativo nas expressões formulaicas.

Da Constituição das Cartas Oficiais Norte-Rio Grandenses

Quando se abrem as portas de um trabalho com textos de sincronias passadas no intuito de constituir um *corpus* inédito, o primeiro passo é remar até fontes donde obter os dados a serem selecionados. Em se tratando de textos gestados na administração pública, a face esperada dessas fontes são os órgãos públicos, tais quais arquivos, câmaras, institutos etc. Assim, a caixa de Pandora inicial foi o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, um dos acervos de documentos históricos mais importantes do Estado, por onde começamos nossa procura, concentrada, inicialmente, no século XIX. Mas foi necessário recorrer a outros dados. Discriminamos, abaixo, o material que compõe o *corpus* e os meios utilizados em sua obtenção:

² Discriminamos “gêneros” e “categorias textuais” por existirem algumas demandas do PHPB que não se configuram como gênero, como as “cartas da administração privada” e as “cartas oficiais”, estas últimas concernindo às cartas que circularam na administração pública. Diferentemente de outras solicitações – a exemplo do testamento, do processo-crime, das cartas de leitores e dos inventários –, que são tradicionalmente enquadradas como gêneros, chamamos as “cartas da administração privada” e as “cartas oficiais” de “categorias textuais” por essas designações funcionarem como termos guarda-chuva, na medida em que cada um resguarda certo conjunto de gêneros. Sob o primeiro termo, à guisa de ilustração, estão o gênero circular ou o memorando, ao passo que à sombra do segundo surgem o ofício ou a carta régia. Consideramos igualmente categorias textuais a demanda “memórias/relatos históricos e diários de viagem”, que já explicitam pelo menos três gêneros; e o grupo “entremezes e outros textos teatrais”, que acobertam, por exemplo, além do próprio entremez, uma farsa, um auto, dentre outros gêneros em que predomine a sequência dialógica e que se incorpore ao *domínio discursivo* (MARCUSCHI, 2008, p.158; COSTA, 2009, p.27) do teatro.

a) **Textos do século XVIII:** transcritos a partir das fotografias de textos avulsos referentes à Capitania do Rio Grande encontrados nos documentos do Arquivo Ultramarino de Lisboa, catalogados por Lopes (2000), professora do departamento de História da UFRN, como parte do projeto Resgate Barão do Rio Branco.

b) **Textos do século XIX:** ainda nos valem do *corpus* organizado por Lopes (2000) para abrir as cartas do século XIX. Todos os demais textos dessa primeira metade e todos da segunda metade do referido século são ofícios localizados no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, preservados em oito caixas de arquivo, havendo em cada uma delas subpastas organizadas por data. O ofício mais antigo de que dispusemos do Instituto em nosso *corpus* data de 1812, e o mais recente, de 1889. Esses documentos não estavam fotografados, como os do século XVIII, exigindo um trabalho de campo para conhecer o acervo, selecionar as cartas e fotografá-las a fim de transcrevê-las.

c) **Textos do século XX:** transcritos por meio de fotos providas do Arquivo Municipal da Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Currais Novos, adquiridas através de uma visita de campo feita pela equipe do PHPB-RN à cidade.

Inicialmente, procedemos à seleção dos documentos e posterior transcrição dos mesmos. No caso dos textos oriundos do Instituto Histórico, fotografamos um número considerável de cartas para procedermos à escolha. Quanto às cartas dos séculos XVIII e XX, como tivéssemos acesso a uma grande quantidade de dados já fotografados, deles fizemos nossa seleção, sempre conduzidos pela trilha do legível.

As cartas oficiais editadas totalizam 107 documentos. Cada carta é representada pela letra C junto à sua numeração, indo desde a C 1, a primeira carta do século XVIII, de 1713, até a C 107, a última carta da primeira metade do século XX, de 1931. Cada metade de século é simbolizada pelo século em algarismo romano seguido por um ponto e o algarismo 1, indicando a primeira metade do século, ou 2, indicando sua segunda metade. As cartas estão distribuídas da seguinte maneira:

- XVIII.1³ – 19 cartas, da C 1 até a C 19 ;
- XVIII.2 – 15 cartas, da C 20 até a C 34;
- XIX.1 – 23 cartas, da C 35 até a C 57;
- XIX.2 – 29 cartas, da C 58 até a C 86;
- XX.1 – 21 cartas, da C 87 até a C 107.

Para a transcrição, seguimos as normas propostas pelo PHPB. O modelo de transcrição está disponível em Mattos e Silva (2001) e se intitula *Normas para transcrição de documentos manuscritos para a história do português brasileiro*⁴. Em

³ Agradecemos à professora Carmen Alveal, do Departamento de História da UFRN, e a seus bolsitas, por terem cedido a transcrição de quase 2.000 palavras para nosso *corpus* da primeira metade do século XVIII.

⁴ Mattos e Silva (2001) informa que essas normas foram definidas no II Encontro Nacional de Normatização Paleográfica e de Ensino de Paleografia ocorrido em São Paulo em 16 e 17 de setembro de 1993, passando a vigorar a partir de então. Elas também podem ser encontradas em Berwanger e Leal (2008).

2010, elas foram repassadas para todas as equipes regionais do Projeto, dentre as quais para o PHPB-RN, com algumas atualizações, sob o título *Normas de transcrição de documentos manuscritos e impressos*. O modelo direciona uma edição semidiplomática dos documentos, que Spina (1977, p.79) também chama de diplomático-interpretativa, na medida em que

[...] vai mais longe na interpretação do original, pois já representa uma tentativa de melhoramento do texto, com a divisão das palavras, o desdobramento das abreviaturas (trazendo as letras, que não figuram no original, colocadas entre parênteses) e às vezes até com pontuação.

No caso dos critérios propostos pelo PHPB, não há inclusão de sinais de pontuação e as palavras que estão unidas por razões linguísticas, como a natureza clítica de algum termo, são mantidas, sendo separadas, contudo, aquelas unidas devido à morfologia das letras do original manuscrito, que, por apresentarem geralmente as extremidades alongadas, alcançam a palavra seguinte e a ela se ligam por seus ornatos. A transcrição do *corpus* foi um exercício de significativa importância, especialmente por, tendo aberto como que uma caixa de Pandora, podermos fazer ver manuscritos, corroídos pelo pó e pelo tempo, que suplicavam luzes que nos fariam ver as rotas que a língua e os textos percorriam do século XVIII ao século XX.

Um microfilme analítico

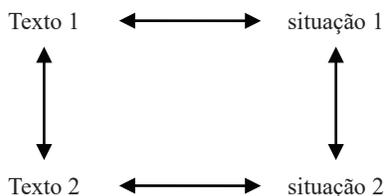
A atividade capital que nos permitiu caracterizar as *cartas oficiais norte-rio-grandenses*, independente da via tomada para a caracterização, foi a leitura atenta de cada uma delas. Nesse percurso inevitável e fundamental, íamos ativando duas lentes pelas quais deveríamos compreender as cartas: a do gênero textual (lente de grau alto, porquanto teria de enxergar os gêneros textuais e, por um grau mais forte, um nível mais interno, o da macroestrutura desses gêneros) e a das microestruturas, especialmente as expressões formulaicas. Tanto os gêneros com suas macroestruturas quanto as microestruturas foram encaradas como tradições discursivas (doravante TD), pelo que é mister, antes do microfilme analítico, uma breve apresentação desse modelo teórico.

As tradições discursivas

Para Kabatek (2006), o traço definidor das TD é o da *repetição*. Não obstante, nem toda repetição se configura como TD, na medida em que uma TD tem de possuir valor de signo, ou seja, tem de representar algo que lhe é exterior, simbolizando-o.

Para desenvolver a noção de repetição, Kabatek (2006) traz a de evocação, tomada de Coseriu (1977). Uma TD repete-se quando é evocada por uma mesma constelação discursiva, de acordo com o esquema a seguir:

Figura 1 – Esquema de Kabatek para a **evocação**



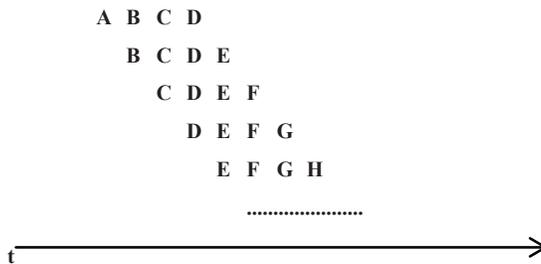
Fonte: (KABATEK, 2006, p.511).

Vemos, no esquema, que uma situação 1 (que é a constelação discursiva) evoca a produção de um texto 1. Para usarmos um exemplo de Kabatek (2006, p.511), a situação de um encontro na rua evoca uma saudação (o texto, que é uma TD). Toda vez que essa constelação discursiva ocorrer novamente, ou seja, quando essa constelação se atualizar em outro momento histórico (numa situação 2, 3, 4...), a mesma TD será evocada. É importante notar, portanto, que, do ponto de vista da representação, tanto as situações 1 e 2 do esquema são as mesmas quanto os textos 1 e 2 são os mesmos. São, todavia, do ponto de vista da realização, diferentes, uma vez que cada situação vai ocorrer numa cronotopia (leia-se junção indissociável tempo-espço, portanto única e irrepitível) e cada texto vai ser enunciado nessa cronotopia, por isso nos parece melhor/mais límpido o uso do termo “atualização” que o de “repetição”.

Provavelmente, o conceito de TD mais referenciado no Brasil é o de Kabatek (2006). O autor (define as TD como “[...] a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto, é significável)” (KABATEK, 2006, p. 512). Isso mostra o amplo domínio de estudos das TD: desde um ato de fala (de questionar, por exemplo), passando por um gênero (um requerimento, e. g.) até uma esfera mais abstrata, como é a do estilo (o estilo amoroso, e. g.).

Seguindo as ideias de Koch (1997, p.17), importante notar que as TDs fazem parte de tradições culturais, nunca nascem do nada – “nunca surgem *ex nihilo*” – e sempre estão numa dinâmica de conservadorismo e inovação. Usamos abaixo, para comentar esses outros atributos das TD, um plano de representação que Koch (1997), tomando de Strube (1989 apud KOCH, 1997, p.16), apresenta.

Figura 2 – Esquema, de Strube, para **identidade diacrônica**, retomado por Koch



Fonte: Strube (1989 apud KOCH, 1997, p. 16).

Por meio do esquema, percebe-se que a tradição ABCD legou três de seus traços para a seguinte, BCD. Ou seja, BCDE passou por um processo de inovação, trazendo um elemento novo desconhecido de sua tradição anterior, o E, mas preservou três que revelam seu conservadorismo. Com o passar do tempo (t), chegamos à tradição EFGH que, após várias inovações que foi recebendo, não mantém sequer um elemento de sua tradição original, ABCD. Vê-se, afora isso, que as tradições não nasceram do nada, mas vieram sempre de uma anterior. No caso da primeira delas, caso não tenha vindo de outra tradição discursiva, surgiu, certamente, de alguma tradição cultural.

Crítérios para a identificação dos gêneros e de suas macroestruturas

Com o intuito de operarmos a identificação dos gêneros que compõem as cartas oficiais, elegemos, das três dimensões apontadas por Bakhtin (2010, p.261-262) pelas quais o gênero reflete sua finalidade – “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional”–, a dimensão da construção composicional, isto é, sua organização interna macroestrutural. Juntamos a esse critério formal outro, que é sua função/intenção comunicativa, tomada geralmente como definitório para se distinguir um gênero de outro.

Nesse sentido, casamos a intenção comunicativa com a forma, atrelando a elas traços extralinguísticos, quais sejam a natureza do remetente e do destinatário e, em plano secundário, a relação que entre eles se estabelece. Isso porque decidimos preservar certos limites pressupostos no campo dos gêneros textuais e da Diplomática. Em termos práticos, podem-se explicar os efeitos dessa escolha pela seguinte situação. Basicamente, o gênero carta, o gênero ofício e o gênero carta régia possuem a mesma intenção comunicativa, que é a de levantar fatos – em nossas cartas oficiais, os atinentes ao Rio Grande do Norte – que merecem ciência dentro da administração pública. Não obstante suas especificidades funcionais (ordenar, remeter, invocar, pedir, etc.), pode-se dizer que havia esse denominador comum. Contudo, o fato de ser direcionado ao rei, de circular entre outros membros da administração pública que não a autoridade

real e de ser exarada pelo rei fazem desses documentos, respectivamente, carta, ofício e carta régia.

A despeito de não haver registro do termo “carta régia” em nenhum documento de nosso *corpus*, usando-se sempre uma expressão afim a “carta de Sua Magestade”, quisemos manter a distinção “carta régia” por ser uma categoria registrada na Diplomática (BELLOTO, 2002, p.54) e, inclusive, para seguir uma simetria na discriminação de cartas, aos moldes da distinção “carta” e “ofício”: natureza do remetente e/ou destinatário.

Quanto à estrutura, pautamo-nos no estudo do formulário feito pela Diplomática, ciência que tem como objeto “a estrutura formal do documento” (BELLOTO, 2002, p.18) e que, portanto, apresenta, dentre outras funções, a função classificatória de estabelecer “[...] classes ou grupos documentais, baseada na relação da entidade produtora e estruturas externa e interna do documento [...]” (BERWANGER; LEAL, 2008, p.27).

Quanto à macroestrutura dos textos oficiais, Spina (1977, p.53), de modo sumário, diz serem duas as partes que constituem intrinsecamente um documento, uma interior, chamada “texto”, que “constitui o corpo do documento e contém o fato registrado”; e uma exterior, o “protocolo”, formado por um exórdio (abertura), também denominado “protocolo”, e uma peroração (conclusão), o “escatocolo”. Belloto (2002) introduz a mesma ideia, sistematizada, porém, numa classificação de três partes: o protocolo ou protocolo inicial (o momento do exórdio consignado por Spina (1977)), o texto e o escatocolo ou protocolo final (a instância da peroração de Spina (1977)). Para a análise das macroestruturas dos gêneros das *cartas oficiais norte-rio-grandenses*, escolhemos os termos “protocolo” para essa seção pré-textual; “texto” para parte do conteúdo principal do documento; e “escatocolo” para a pós-textual.

Cada uma dessas partes carrega uma série de componentes. Num modelo completo haveria *invocatio*, *intitulatio*, *inscriptio* e *salutatio* no protocolo; *prologus* ou *exordium*, *notificatio* ou *promulgatio*, *narratio*, *dispositio*, *sanctio* ou *minatio* e *valoratio* ou *corroboratio* no texto; e *subscriptio*, *datatio* e *apprecatio* no escatocolo⁵. Nem todos esses componentes surgem nas *cartas oficiais norte-rio-grandenses* e não contemplam o “fecho de despedida”, que denominaremos, para mantermos o paralelismo do latim, de *clausula*. Vale, antes, informar, que, para melhor visualização, foram criadas, em Melo (2012), tabelas em que se registram todas as possibilidades de realização de cada uma dessas três partições analíticas do documento, como as chama Spina (1977). Abaixo, uma dessas tabelas (Tabela 1), em que se registram as possibilidades de realização de uma das partes das *cartas oficiais*, o protocolo, sem se levar em consideração a natureza do *inscriptio* e do *subscriptio* nem a ordem em que se dispõem seus elementos:

⁵ Estamos tomando por base a organização de Belloto (2002) e preferimos, por questão de estilo, os termos latinos que a autora registra aos vernaculares. Spina (1977, p.55) nomeia esses componentes apenas em português e difere somente por agrupar *narratio* e *dispositio* (narração e dispositivo) como uma fase, não deixando de advertir, contudo, que a parte narrativa “frequentemente pode faltar. Cada um desses termos e suas especificidades semânticas estão explorados a contento em Melo (2012).

Tabela 1 – Tipos de protocolo das *cartas oficiais*

<i>Inscriptio</i>	C 1, C 3, C 5, C 16, C 22, C 9, C 10, C 20, C 24, C 15, C 11, C 13, C 19, C 26, C 31, C 33, C 34, C 36, C 45, C 46, C 47, C 48, C 49, C 50, C 51, C 52, C 53, C 55, C 56, C 57, C 58, C 59, C 60, C 61, C 62, C 63, C 65, C 66, C 76, C 81, C 88, C 89, C 90, C 91
<i>datatio + subscriptio</i>	C 2, C 4, C 6, C 12, C 13
<i>subscriptio + intitulatio</i>	C 7, C 21, C 29
<i>inscriptio + subscriptio + intitulatio</i>	C 17, C 18, C 27, C 28 (não é possível visualizar a presença do <i>inscriptio</i>), C 30
<i>inscriptio + salutatio</i>	C 23, C 32
<i>inscriptio + subscriptio</i>	C 25, C 54, C 74, C 87
<i>Intitulatio</i>	C 35
<i>datatio + inscriptio</i>	C 64, C 67, C 69, C 70, C 71, C 72, C 73, C 75, C 80, C 83, C 85, C 92, C 93, C 94, C 95, C 96, C 97, C 98, C 99, C 100, C 101, C 102, C 103, C 104, C 106, C 107
<i>Datatio</i>	C 68, C 77, C 78, C 79, C 82, C 84, C 86

Fonte: Melo (2012, p.226).

Amostragem analítica

O caso da “carta”

A tradição da carta é, formalmente, muito símile à do ofício, mas é evocada por outra constelação discursiva, qual seja a necessidade de comunicar algum assunto relativo à administração pública ao Rei, daí todas elas trazerem como *inscriptio* apenas o pronome de tratamento “Senhor” que, conforme coloca Fonseca (2003), é exclusivo para autoridade real. Devido à fixidez de seu endereço, o Rei, é uma carta oficial sempre ascendente, isto é, escrita por alguém hierarquicamente inferior à pessoa a quem o documento é dirigido. A carta é responsável por 9,3% do *corpus*⁶ e, assim como o ofício, apresenta uma pluralidade de funções comunicativas, representadas, nos documentos em fito, pelas de comunicar algum assunto (C 1), comprometer-se pelo cumprimento de alguma ordem régia (C 3), remeter algum documento (C 5), argumentar pela defesa de

⁶ Cartas oficiais são o termo geral que usamos, na esteira do trabalho de Fonseca (2003), para designar nosso *corpus*, constituído por textos de 9 gêneros textuais, a saber: 10 cartas (9,3% do *corpus*), 1 carta régia (0,9%), 2 certidões (1,8%), 3 consultas (3,8%), 5 cartas de registro (4,6%), 9 requerimentos (8,4%), 1 provisão (0,9%), 75 ofícios (70%) e 1 aviso (0,9%). Nesta amostragem analítica, “O caso da carta”, tratamos desse gênero específico (bastante similar, do ponto de vista de sua organização estrutural, da carta régia e do ofício, distinguindo-se destes, no entanto, pelo papel dos seus interlocutores: a carta régia é exarada pelo rei, a carta é destinada ao rei e o ofício não apresenta o rei como partícipe da interlocução).

alguém e propor uma atitude (C 15) e solicitar (C 16). Dessa forma, seu denominador comum reside em elementos sócio-funcionais: o ambiente de produção e a natureza da pessoa a quem se endereça o documento.

A macroestrutura predominante, presente em 90% das cartas (9 das 10 cartas do *corpus*), ilustra-se abaixo pelo modelo de C 3.

MODELO

Protocolo (*inscriptio*) – Texto (*narratio* + *dispositio*) – Escatocolo (*clausula* + *datatio* + *subscriptio*).

Quadro 1 – Macroestrututa da C3 das *cartas oficiais*

Elemento extra-textual, escrito à margem superior esquerda.	<Para por vista <i>segue.</i> 8 de Mayo de 1713. [<i>inint.</i>]> ⁷
ESCATOCOLO (1) <i>Inscriptio</i>	(1) Senhor
TEXTO (2) <i>Narratio</i>	(2) V. ⁸ Magestade foi servido ordenarme emcarta de 9 de Fevereiro deste Anno, por queixa que fizeram a VMagestade os oficiais da camara da Villa do <i>Principe</i> , que os Capitans mores desta Cappitania costumavaõ dar de seismarias os Re- gongos, sendo estes do uzo commundospo vos, e VMagestade me ordena ão dê terras de sismaria sem nova hordem de VMagestade,
(3) <i>Dispositio</i>	(3) eu asñão tenho dado tocante aos Regongos athe o prezente e fiquo adevirtido para asñão dar,
ESCATOCOLO (4) Fecho	(4) A Real Pessoa de VMagestade Guarde Deos como todos seus vassallos avemos mister.
(5) <i>Datatio</i>	(5) Cidade do Natal 3 de Agosto <u>de 1713.</u>
(6) <i>Subscriptio</i>	(6) Salvador Alvares da Silva

Fonte: Melo (2012, p. 129-30).

A outra carta, C 15 (os 10% restantes), dista desse modelo por conter, na seção do texto, um *prologus* antes do *narratio*, e pelo *datatio*, composto apenas pela data

⁷ Os ângulos indicam inserções cunhadas por mão alheia, que, no caso em questão, de C 3, foi escrito à margem superior esquerda do documento. Essa, como todas as demais notações, estão conforme as normas de transcrição já referidas (MATTOS E SILVA, 2001).

⁸ “Vossa”, como outras abreviaturas, não foi reduzida, pois, consoantes orientações de transcrição seguida neste trabalho não se recuperariam abreviações que se mantenham *completamente* idênticas às em uso atualmente.

tópica. Diferentemente dos modelos mais usuais do ofício, não se nota nas cartas o *inscriptio* no escatocolo, certamente pelo caráter magno do Rei, que é uno. Nem o *Manual* (BRASIL, 2002) nem Medeiros (2006) apontam a carta mais como um gênero da redação oficial. Medeiros (2006) a define apenas pelos termos do Aurélio, isto é, essa espécie é conceitualizada genericamente, perdendo, desse modo, essa carga mais particular com que se nutria no século XVIII, único período em que elas surgem no *corpus*.

Critérios para a identificação das microestruturas do tipo “fórmulas textuais”

Para a análise das fórmulas textuais – que são as microestruturas focalizadas por Melo (2012) – predominantes, partiu-se do mesmo ponto de largada dos gêneros: a leitura dos textos. À proporção que os íamos lendo, averbávamos em tabela as formas textuais que nos pareciam possuir um novo caráter sígnico, isto é, expressões que recebiam, por sobre a camada denotativa de um significante para um significado, uma nova camada, na qual o significante passa a ganhar mais um significado; em outras palavras, registrávamos as possíveis TD. Ilustra o procedimento os seguintes exemplos: na primeira das cartas lidas, C 1, havia, logo após o *inscriptio*, a expressão “Foi VMagestade servido ordenarme por carta | de coatro de fevereiro deste anno, de [inint.] a rezão | que tinha”; e na C 77, iniciando o narratio, há “Inteirado pelo officio de V. Ex.^a de | hoje datado”. Tanto a construção “Foi VMagestade servido ordenarme” quanto “Inteirado pelo officio de V. Ex.^a de | hoje datado” ressoaram-nos como possíveis TD. No primeiro caso, pensamos na possibilidade de ser uma tradição textual evocada como menção de ordem prévia do Rei encabeçando o *narratio* e, no segundo, como uma estratégia para se iniciar o *narratio* com participio, gatilho a partir do qual se retomam informações das quais deriva o *dispositio*.

A algumas dessas realizações, foram-se ajuntando, com o passo de nossa leitura das cartas, outras formas, idênticas, parecidas ou diferentes, mas responsáveis pela expressão de um mesmo determinado sentido (evocadas por uma mesma constelação discursiva, conforme termos das TD). Isso se deu com a expressão “Foi VMagestade servido ordenarme”, que reaparece em forma idêntica em C 5; e pelas variantes “V. Magestade foi servido ordenarme” e “foy V. Magestade servido determi= | nar” em C 3 e C 19 respectivamente. Outras impressões, no entanto, não obtiveram pares provenientes de nossas cartas oficiais, pelo que foram excluídas da tabela, como o uso do participio de C 77. Contabilizamos, assim, como TD, apenas os elementos que se repetiram (isto é, os que apareceram em mais de uma carta), por serem os únicos que permitiram – de maneira empírica (não especulativa) e num exame circunscrito ao nosso *corpus* (sem recorrer a outros textos para verificar a repetibilidade pela evocação de uma mesma constelação discursiva) – a comprovação do novo valor sígnico adquirido.

O caso da *clausula*

Uma das expressões formulaicas mais recorrentes nas *cartas* é representada pela notação “Deus guarde (muitos anos) + nome do beneficiário (+ ‘para amparo dos vassallos’ ou ideia afim, em algumas cartas do século XVIII)”. Ela é evocada pela abertura do protocolo final das cartas e atua como *clausula*. Esse modelo ocorre em 57 (65,5%) das 87 cartas que contêm *clausula* ou 53,2% do total das cartas oficiais. A atualização dessa expressão fixa vai acarretando variações com o passo do tempo. A primeira vez em que se efetua é na C 1 sob a forma “A Real Pessoae | VMagestade guarde Deos como todos seus vassallos avemos mister”, que se atualiza na C 3 pela reincidência da mesma forma. A ordem de disposição dos elementos dessa TD variam, vindo às vezes o verbo antes, como em “Guarde Deos aVMagestade | muitos annos”, na C 5, ou adicionando votos às guardas de Deus, como em C 15: “Deus a VMagestade guarde pormuitos efelises | annos, para bem, econsolação de seus vassa- | los fieis”.

Nessas ocorrências, como se nota, trata-se de “cartas”, pois estão sendo remetidas ao Rei. Essa mesma TD, contudo, também se atualiza nos ofícios, para os quais funciona praticamente como uma insígnia por todo o século XIX. Aparece ainda como *clausula* do único aviso do *corpus*, sempre evocada pela constelação discursiva de finalização, marcada diplomaticamente pela seção do escatocolo. As estratégias quase barrocas das primeiras ocorrências vão cedendo espaço para variantes mais simples, até à lacônica “Deus guarde aVossa Excelência”, a variante que mais frequentemente atualiza a TD em questão, representando 43 das 57 aparições (75,4%). Essa fórmula que já foi atualizada pelo feixe de quatro traços – “Deus Guarde”, como traço A; “muitos anos”, B; nome do beneficiário, C; “para amparo dos vassallos” ou afim, D; gerando, portanto, uma TD ABCD – é atualizada em todo o século XIX mais concisamente, como AC.

Há ainda, no século XVIII, outra estratégia, que pode funcionar como *clausula*, expressa pela notação “referência a Deus + verbo *conceder* + beneficiário da graça divina + votos de felicidade + para amparo dos súditos e, em especial, do remetente”. Ela surge no *dispositio* de C 32, sob a forma “o alticimo comceda aV. Ex.^a ejuntamente acom | panhada de todas as felicidades dignas de sua | bem conhecida ver tude p.^a meu emparo e detodos | os que vivem debaixo da portecam deV. Ex.^a”, estando a *clausula* preenchida por “aVEx.^a q’ Deus guarde muitos annos”. A Carta C 26, contudo, prescinde dessa fórmula de fecho, de modo que podemos compreender “DEUS comceda a V.Ex.^a aquelas felecidades que todos | os seus humildes subditos lhedesejaõ, e[cu] muito emparticular p.^a meu amparo” como uma nova estratégia de fecho, principalmente por sua localização, o típico *locus* desse componente introdutor do escatocolo: no final da carta, imediatamente antes do *datatio*.

Com essa ocorrência, vemos como, mesmo dentro de uma sincronia, uma constelação discursiva pode evocar diferentes TD ou, para ser mais exato, TD de diferentes expressões, formalmente diferentes, mas, valorativamente, equivalentes; e

como uma mesma expressão pode acumular camadas sígnicas em determinado texto, configurando TD, conforme se passa em C 26, ou ser expressão apenas de seu sentido denotado, como se dá em C 32.

A partir principalmente de XX.1, a mesma constelação discursiva que evocara “Deus guarde a” e suas variantes e “DEUS comceda a V.Ex.^a aquelas felicidades [...]” em C 26 passa a evocar outras TDs. Uma dela é a fórmula textual “Saúde e Fraternidade”, que representa 5,7% das *clausulae* das cartas oficiais e 4,6% de total dessas cartas; a outra é notada por “(modificador +) A expressão ‘Saudações’”, recorrente em 18,3% das *clausulae* e presente em 14,9% do *corpus*. Com essas novas TD, desaparecem todos os traços restantes, AC, e surgem novos traços, conformando novas TD: um E, “Saúde e Fraternidade”, representando uma TD; um F, a possibilidade de um modificador anteposto a “Saudações”, e G, “Saudações”, resultando, por exemplo, na tradição FG “Cordeaes saudações” em C 88 ou apenas G, “Saudações”, em C 89. Isso revela não mais a dinâmica de variação pela qual passam as TD, mas a da mudança.

Discorrendo sobre os fechos, o Manual de Redação da Presidência da República (BRASIL, 2002, p.11) narra e recomenda:

O fecho das comunicações oficiais possui, além da finalidade óbvia de arrematar o texto, a de saudar o destinatário. Os modelos para fecho que vinham sendo utilizados foram regulados pela Portaria nº 1 do Ministério da Justiça, de 1937, que estabelecia quinze padrões. Com o fito de simplificá-los e uniformizá-los, este Manual estabelece o emprego de somente dois fechos diferentes de comunicação oficial:

- a) para autoridades superiores, inclusive o Presidente da República:
Respeitosamente,
- b) para autoridades de mesma hierarquia ou de hierarquia inferior:
Atenciosamente.

Duas considerações podem ser inferidas desse trecho. A primeira diz respeito a um acaso e venturoso “achado” nas últimas cartas do *corpus*, uma vez que foi a legibilidade o norte para a seleção dos documentos. Para a TD que representamos como “(modificador +) a expressão *saudações*”, surgiu-nos, como fecho de C 102, a forma “Respeitosas saudações” e pontualmente a C 107, a carta oficial com que é arrematado nosso *corpus*, atualiza essa TD pela fórmula “Atenciosas saudações”. É irrefreável a comparação desses dois fechos que aparecem em 1930 e 1931, respectivamente, com as recomendações de fecho “respeitosamente” e “atenciosamente” estabelecidas pela Presidência da República para as comunicações oficiais contemporâneas. O traço F que alegamos acima, a possibilidade de um modificador anteposto a “Saudações”, pode ser visto como um traço-fonte, de onde emanaram, modificados, os tão famigerados e familiares fechos nossos de cada dia: “respeitosamente” e “atenciosamente”. Poderíamos

inclusive prefigurar o processo dessa modificação: “cordiais” e “atenciosas” perdem sua dependência como satélite adjetival da *clausula*, ganham estatuto adverbial em algum momento do século XX e passam a ser atualizados como fórmula fixa autônoma, emancipada, em cartas oficiais até serem valoradas, em determinada conjuntura político-social brasileira, como as formas ideais para se preencher o componente “fecho” nas cartas da administração pública.

A segunda consideração toca mais na sociedade e faz um apanhado geral de todas as *clausulae*. Observa-se, delineando um contraponto, mesmo que apenas referencial, com a história do Brasil, que a mudança da TD “Deus guarde a” para “saudações” ou “saúde e fraternidade” se dá no *corpus* pela primeira vez em C 84, de 1891, com “Saúde e Fraternidade”. É essa a primeira das cartas oficiais após 1889, sendo C 83 de 1887, ou seja, essa mudança sucede logo após a Proclamação da República, quando se institui um estado laico, em detrimento da Monarquia, forma de governo de cunho católico em boa parte da Europa e, portanto, pela esteira de Portugal, no Brasil. E a redução de possibilidades ora estatuída se harmoniza com uma cultura cada vez mais latente de objetividade e imparcialidade, principalmente, ao menos em teoria, nas instâncias do poder público. Essas mudanças estabelecidas deixam ver outra faceta das TD, que é o de seu leito sobre as tradições culturais. Segundo Koch (1997), as tradições discursivas nunca nascem *ex nihilo*, advindo sempre de outra TD ou de uma tradição cultural. Nesse caso, temos novas TD, “Saudações” e “Saúde e Fraternidade”, que derivam não apenas de uma constelação discursiva de natureza textual, qual seja a necessidade de uma *clausula* introduzindo o escatocolo, mas igualmente de novas tradições sócio-políticas que foram emergindo no Brasil.

Outras mudanças nas formas tradicionais de dizer dentro das correspondências da administração nesse sentido se evidenciam pela abolição de determinadas expressões nas cartas oficiais de hoje, a exemplo das expressões “cumpre-me”, atualizada em 9,3% das cartas, ou “tenho a honra de”, escrito em 8,4% delas. Ambas as formas são evocadas para introduzir a seção *dispositio*, depois apenas do *prologus*, se este ocorrer. Essas expressões representam um dos componentes diplomáticos, o *notificatio* ou *promulgatio*, que foi obliterado na partição analítica a que procedemos. O Manual de redação, sobre esses termos, coloca o seguinte: “Evite o uso das formas: ‘Tenho a honra de’, ‘Tenho o prazer de’, ‘Cumpre-me informar que’, empregue a forma direta” (BRASIL, 2002, p.12).

Considerações finais

*Look in thy glass, and tell the face thou viewest,
Now is the time that face should form another;*
[...]

(SHAKESPEARE, 1970, p.1043).

Na esteira do tempo, a face mirada, mudada; o tempo sendo tempo de nova geração, do novo, que é outro, mas herda, preserva lembranças, paternas, avoengas, ancestrais. Atavismo! É esse o mote da permanência-variação-mudança, o mote do que também na língua é da ordem do *repetível*.

Ao final de nosso estudo, acreditamos ter colocado em evidência a dinâmica acionada entre tradição e inovação, verificada pelo estudo das preservações-variações-mudanças por que alguns gêneros textuais e algumas expressões formulaicas, essas modalidades de TD que integram as *cartas*, passaram ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX.

Enxergamos nos textos (os gêneros) e formas textuais (as microestruturas, especialmente as expressões formulaicas), ou seja, enxergamos nessas TDs que compõem as *cartas oficiais norte-rio-grandenses* o denominador *linguístico* que as une, na medida em que essas TD tecem uma grande rede de possibilidades estruturais, formais, cujas realizações, repetidas com o tempo, acabam funcionando como um elemento caracterizador das *cartas*. A existência – ainda que, nalguns casos, em potencialidade, haja vista, por exemplo, as fórmulas não aparecerem em todos os gêneros – do ofício, da carta, da *clausula* como “Deus Guarde a” ou “Saudações” e das demais estruturas representam um critério *linguístico, textual*, que, junto a critérios extralinguísticos, licenciam a conjunção de textos heterogêneos sob o termo único de “cartas oficiais”. Além disso, por esse raciocínio achamos que seja menos arriscado falar numa forma de linguagem burocrática ou, sendo mais acurado, num conjunto virtual de formas da linguagem burocrática.

As mudanças textuais podem transparecer ou refletir mudanças pelas quais vai a sociedade passando. Se isso ficou patente na mudança da *clausula* “Deus Guarde a” pra “Saúde e Fraternidade” nos documentos de nosso *corpus* pós-Proclamação da República, suspeitamos que inclusive mudanças de natureza não lexical, como na macroestrutura dos gêneros, podem, num exame mais detido, revelar também esse influxo social.

Nossas análises e a constituição de nosso *corpus* – agora pertencente ao PHPB – RN – pode contribuir para o estudo de uma categoria sobre a qual Silveira (2007) afirma quase inexistirem estudos, que são os documentos oficiais. A autora declara que “[...] esse tipo de produção escrita tem sido marginalizado tanto na escola básica como na universidade” (SILVEIRA, 2007, p. 1) e apenas faz menção a dois trabalhos acadêmicos que tratam dos gêneros administrativos, um dos quais, alega, não cuida propriamente desses gêneros; trata do burocratês. Assim, nosso trabalho, de caráter textual e numa perspectiva diacrônica, junta-se a essa seara investigativa não tão fecunda no meio acadêmico, que é a dos textos burocráticos, mais precisamente, os da administração pública. Esperamos, assim, que nosso trabalho possa servir de alguma maneira para porvindoiras pesquisas.

MELO, F.; LIMA, M. Microanalysis of *Rio Grande do Norte Official Letters*. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.61-77, 2016.

- *ABSTRACT: Between variation and change, as we know, not just language, but the texts, with their structures, also undergo changes over time. This article aims to analyze textual changes observed in letters of the XVIII, XIX and XX centuries. These documents are part of the corpus called “Rio Grande do Norte official letters” connected to the regional project History of Brazilian Portuguese in Rio Grande do Norte (PHPB-RN) and the national one: History of Brazilian Portuguese (PHPB). We do a microanalysis on these letters, set up on the ideas of coserian base came from the studies on discursive traditions (KOCH, 1997; KABATEK, 2006) amongst which that the texts are shaped so as to follow their own tradition (COSERIU, 2007). Firstly, we focalize on the genre “letter” and its macrostructure; afterwards, on the microstructure clausula (conclusion). Throughout our study, we noticed textual dynamics present in the analyzed letters significantly reflected processes of change in social dynamics.*
- *KEYWORDS: Variation and change. Discursive traditions. Rio Grande do Norte official letters. Diachronic corpus.*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.261-306.

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

BERWANGER, A. R.; LEAL, J. E. F. **Noções de paleografia e de diplomática**. 2. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

BRASIL. **Manual de redação da Presidência da República**. 2.ed. rev. atual. Brasília, 2002.

CAMÕES, L. de. **Sonetos de Camões**. Edição comentada e anotada por Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo. Cotia: Ateliê Editorial, 2001.

CASTILHO, A. T. de (Org.). Historiando o português brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 62., 2010, Natal. Natal: Ed. da UFRN, 2010. p. 1-24.

_____. **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas ; FAPESP, 1998.

COSERIU, E. **Linguística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

_____. **El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística**. Madrid: Gredos, 1977.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, M. C. de A. P. **Caracterização lingüística de cartas oficiais da Paraíba dos séculos XVIII e XIX**. 2003. 499f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

HORA, D. da.; SILVA, C. R. (Org.). **Para a história do português brasileiro: abordagens e perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2010.

KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, T. et al. **Para a história do português brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2006. p.505-527.

KOCH, P. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, B.; HAYE, T.; TOPHINKE, D. (Ed.). **Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit**. Tübingen: Narr, 1997. p. 43–79. Tradução não publicada de Alessandra Castilho da Costa.

LOPES, F. M. (Org.). **Catálogo de documentos avulsos da Capitania do Rio Grande do Norte (1623-1823)**. Natal: EDUFRN, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas ; FAPESP, 2001. (Primeiros Estudos em dois Tomos ; v.2).

MEDEIROS, J. B. **Correspondência: técnicas de comunicação criativa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MELO, F. M. de. **Cartas oficiais norte-riograndenses dos séculos XVIII, XIX e XX: constituição e caracterização de um corpus diacrônico**. 2012. 329f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SHAKESPEARE, W. **The complete works of William Shakespeare**. 12. ed. London: Spring Books, 1970.

SILVEIRA, M. I. M. Análise crítica e sócio-retórica dos elementos enunciativos do ofício – gênero textual da correspondência oficial. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Ed. da UFSC, 2007. p.1451-1460.

SPINA, S. **Introdução à edótica: crítica textual**. São Paulo: Cultrix ; EDUSP, 1977.

Recebido em dezembro de 2014

Aprovado em março de 2015

CARTOGRAFIAS DAS LÍNGUAS: GLOSSÁRIOS PARA LIVROS DE LITERATURA

Vanise MEDEIROS*

- RESUMO: Com este artigo pretende-se contribuir para uma compreensão do funcionamento dos glossários. Considera-se, para este fim, aqueles produzidos para livros de literatura e tem-se como aporte teórico a História das Ideias Linguísticas na articulação com a Análise de Discurso. O artigo porta uma reflexão sobre glossários para livros de literatura centrado-se naqueles produzidos pela posição escritor e trazendo algumas das suas marcas. Propõe-se tais glossários como metatexto que afeta a escrita do autor, por um lado, e como um dizer a mais sobre a língua cujo texto não esgota. Em seguida, são evidenciadas diferenças entre a produção de um glossário feito pela posição escritor e aquele elaborado pela posição editor, mostrando marcas distintas no funcionamento dos dois tipos de glossários. Para a reflexão sobre o segundo tipo, quatro livros de um escritor angolano em língua portuguesa são analisados. Algumas das conclusões a que se chega são: embora se funde na ilusão de desopacização do texto, glossários comportam uma posição sobre a língua que revela tensões na língua. Ademais, é possível compreendê-los também como instrumentos de gramatização da língua portuguesa em países africanos bem como instrumento de gramatização de línguas africanas em território africano.
- PALAVRAS-CHAVE: Língua. Glossários. História das ideias linguísticas.

Palavra do autor

“As palavras são o diabo”, avisa Saramago (2011, p.211), “Somos sem dúvida o eco de vozes mais antigas”, fala Agualusa (2010, p.142), “O que as palavras nos dizem no interior de onde ressoam?” pergunta Novarina (2003, p.14), “Entre a palavra e a coisa /o salto sobre o nada.”, alerta Paulo Brito (1997, p.15), “Cada palavra é uma metáfora morta”, recupera Borges (2000, p.31), ou, porque é preciso terminar a lista, “A palavra é talvez tudo o que podemos conhecer do real”, lembra Cendras (CASTELO, 2009), a quem diríamos, é tudo que se pode conhecer do real já que o real é inatingível. São enunciados que denunciam o fascínio pela palavra e a luta na busca do dizer. São dizeres

* UFF - Universidade Federal Fluminense - Programa da Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil. 2040090 - vanisegm@yahoo.com.br

¹ Bolsa Produtividade CNPq e JCNE FAPERJ. O artigo contou com apoio da CAPES- Proc. BEX 4175/13-1.

sobre a palavra que sabemos ser o cerne do glossário, objeto da pesquisa da qual este artigo faz parte. Com o glossário, a palavra, por vezes, toca ou torce a sintaxe; outras vezes, tange, açoda a oralidade; por vezes, impõe a escrita outra: nova pele, nova ortografia. Em todos, denuncia a delicada relação entre sujeito e língua.

O interesse neste estudo é sobre glossários feitos para o texto literário. Esses podem ser elaborados a partir de três posições discursivas: posição lexicógrafo, posição editor, posição escritor. Neste artigo, serão considerados glossários produzidos pela posição escritor para se refletir sobre glossários produzidos pela posição editor em livros de literatura portuguesa contemporânea, de escritor angolano, publicados no Brasil, com o fim de confrontar o funcionamento destas duas posições na produção de glossários.

A presente reflexão se ancora no campo da História das Ideias Linguísticas no Brasil (AUROUX, 1992a) articulado ao da Análise de Discurso (ORLANDI, 2002). Tal articulação significa considerar a seleção lexical engendrada a partir do glossário como discursos sobre a língua na relação com sujeito; daí não se colocar em discussão a pertinência de certos verbetes ou ainda a ausência de outros. Implica compreender a definição de uma palavra como uma atribuição, conforme Nunes (2006, p.22), “[...] imaginária a uma porção do real, unidade que falha, desvanecendo-se logo e criando o desejo de complementação, de reformulação, de reedição, numa repetição que se desdobra na medida em que a história lhe dá lugar”. E, importa salientar, ainda consoante Nunes (2006), tomar o lexicógrafo não como sujeito empírico, mas com posição constituída historicamente, que o permite e o faz dizer que “uma palavra X significa Y” (NUNES, 2006, p. 22). Uma vez que no caso dos glossários analisados não se está trabalhando somente com a posição do lexicógrafo, resulta desdobrar a posição daquele que produz o glossário: daí termos apontado as posições escritor e editor.

Dobras, desdobras e assinatura

Glossários para livro de literatura decorrem de um livro ou de uma obra de escritor; estão, portanto, de alguma forma presos ao texto. Nesse sentido, para além de constituírem uma metalinguagem, como é o caso do dicionário, pode-se dizer que funcionam, conforme Authier-Revuz (2014), como metatexto². Aí no glossário, se entrelaçam duas posições que diremos discursivas: a posição do escritor – que teceu o texto – e a posição do lexicógrafo – que produziu o glossário. Esta segunda posição volta-se sobre o fazer do primeiro e incide tanto sobre o texto quanto sobre a língua. Sobre o texto, na medida em que destaca o que a partir dele irá compor um glossário; e assim, indica neste gesto que tal texto porta algo sobre a língua. Não deixa a palavra correr solta; arranca-a de lá para formar outro corpo: um glossário que reenvia ao texto e denuncia assim um lugar de língua. Sobre a língua, uma vez que separa certo número de palavras, classifica-as e/ou sobre elas propõe sinônimas, definições, explicações.

² Esta observação adveio de conversas com Jacqueline Authier-Revuz (2014) sobre o objeto aqui em estudo.

Não são todas as palavras de um livro de literatura que irão pertencer a um glossário: a completude, diferentemente do dicionário, não é efeito de seu funcionamento – e aqui recuperamos o que Orlandi diz acerca do dicionário. Este trabalha “o efeito da completude da representação da língua” (ORLANDI, 2002, p.103). A autora acrescenta: “Com efeito, consideramos que o dicionário assegura em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representabilidade: supõe-se que um dicionário contenha (todas) as palavras da língua” (ORLANDI, 2002, p.103), e o que não comparece no dicionário ou faz parte de um passado de tal modo remoto que não é mais pertinente ou não pertence à língua. A marca do glossário é outra, a singularidade, e, conforme Auroux, a alteridade. Cito: “[...] o que faz deslanchar verdadeiramente a reflexão linguística é a *alteridade*” (AUROUX, 1992b, p.22, grifo do autor), considerando a escrita e apontando as listas de palavras ou de caracteres (caso dos chineses) como uma das primeiras práticas a configurar saberes linguísticos.

O glossário, ao separar algumas palavras do universo em que se tece o livro, diz do limite do pertencimento a uma língua e da forma desse pertencimento: ilumina algumas palavras e joga outras no já-posto sobre a língua. Aponta, então, fronteiras na escrita; diz das partições em uma língua (PETRI; MEDEIROS, 2013). O glossário, para livro de literatura, toca a materialidade da escrita do escritor, seu texto, e toca a língua. Seu jogo é duplo: desdobra-se sobre o dizer/fazer ao mesmo tempo em que categoriza o dizer/fazer escrita.

Indo adiante, o fazer retornar ao texto, que é o próprio do movimento do glossário, afeta a escrita do autor: por um lado, impõe uma direção de leitura. Nesse sentido, concordamos com Zoppi-Fontana (1988) quando observa que as notas de pé de página em edições didáticas de textos literários funcionam como “censura encoberta dos processos de significação do texto literário” (ZOPPI-FONTANA, 1988, p.64). Por outro lado, diremos que o glossário também se configura como um lugar de dizer a mais sobre a língua. Nesse caso, está se pensando aqui na posição escritor que se desdobra em posição lexicógrafo: é como se houvesse algo ainda a ser dito, a ser destacado, que não se esgota no texto e que se faz em outro lugar.

Há, no entanto, diferenças no funcionamento do glossário feito pelo escritor, pelo editor e pelo lexicógrafo³. Uma delas diz respeito à assinatura. Na posição do escritor que se desdobra na posição do lexicógrafo, há uma assinatura que se mantém e que funciona entrelaçando as duas posições: o nome do autor se redobra sobre a escrita de um dizer em posição outra, do lexicógrafo. Essa assinatura, que porta o nome do escritor, produz efeitos outros no funcionamento do glossário: do que falta a dizer na língua, com a língua e sobre a língua e que se diz a mais no gesto desdobrado em lexicógrafo. Nas duas outras posições assinaladas, trata-se de se instituir como alteridade sobre o texto, que, diferentemente daquele, se marca pela diferença. Nelas não há um nome (con)fundindo posições. No caso da posição lexicógrafo, em que se tem um nome

³ Como dito, neste artigo, o foco reside no glossário produzido pela posição editor; as posições escritor e lexicógrafo são trazidas apenas no que concernem à reflexão da posição focalizada.

outro assinando o glossário, a assinatura funciona distintamente: confere a legitimidade que advém da autoridade de quem diz sobre a língua e se inscreve numa memória de um fazer filológico sobre o texto; um gesto do arqueólogo sobre a língua: aquele que retiraria do passado palavras com grafias, sintaxes e significâncias já adormecidas – aqui se está retomando a memória do fazer glossarístico de que nos fala Auroux (2008) ao se referir à prática do glossário sobre textos antigos cuja palavra se desconhecia. Já com a posição editor, por exemplo, no caso, a observada no século XXI na literatura em língua portuguesa, produzida por escritores africanos e editada no Brasil, não há assinatura e tem-se, assim, um efeito distinto: produz-se aí ilusão do é assim (tanto sobre o que não se assinala quanto sobre o que se apresenta em destaque no glossário), o efeito do já-posto que não carece de atestação.

Voltando à posição escritor, cabe indicar alguns tipos de glossários que compuseram nosso *corpus*, isto é, a parte que diz respeito à posição escritor:

(i) aquele feito posteriormente para o texto, caso de Buzo em *Favela toma conta* (MEDEIROS, 2012), entre outros que se inserem numa linhagem iniciada por José de Alencar em *Diva* (NUNES, 2006), para ficar com dois exemplos de uma ocorrência majoritária;

(ii) aquele cujo glossário serve para a escrita do autor, isto é, que antecede o fazer num gesto do escritor que investiga o dizer, que recolhe palavras, expressões, sintaxe para compor sua obra, caso da caderneta de João Antonio, por exemplo, ao capturar palavras nas ruas para seus personagens (MEDEIROS, 2014a), ou, ainda à guisa de mais um exemplo, de Leo Godoy Otero (1984), em *O caminho das boiadas*, que investiga o falar dos ciganos no Brasil e refaz seu livro e seu glossário perseguindo durante mais de vinte anos a justa adequação do dizer;

(iii) aquele cujo glossário é composto como auxílio para tradução para outra língua e com o qual o escritor é convocado a retornar à língua para dela explicar um fazer outro em outra língua, caso de Guimarães Rosa que tece um glossário a partir das correspondências com seu tradutor italiano (MARTINS, 2014);

(iv) aquele cujo glossário é a peça literária, caso, por exemplo, de Manoel de Barros (2013) em *Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*, e, neste caso, o jogo escritor-lexicógrafo não se faz como um dentro e fora do texto, mas um fora-dentro do texto, isto é, o glossário não é um anexo à parte, mas texto feito de onze verbetes, pospostos de uma metalinguagem indicando classe gramatical e gênero, que deslizam em sua polissemia e sonoridade. Nele o apêndice é também parte de sua composição.

Em suma, como se nota, trata-se de *corpus* heterogêneo. Em outro trabalho (MEDEIROS, 2014b)⁴, já havia sido assinalado que glossários para livros de literatura se localizam ao final do livro bem como podem ir se formando em notas de pé de página (são poucos os casos que compõem uma obra à parte). Se isto é um fator que

⁴ *Savoirs sur la langue et le sujet: les glossaires faits par l'écrivain*, trabalho apresentado na *Journée d'étude Langue, discours, histoire*, na Université Sorbonne Nouvelle Paris III em abril de 2014.

traz dificuldades à pesquisa (é preciso folhear livros para encontrá-los e tal tarefa é interminável), por outro lado, permite observar duas das marcas de seu funcionamento: a esporadicidade e a localização do glossário. A estas duas marcas se acrescenta a heterogeneidade que se mostra na tipologia de textos, isto é, que decorre da feitura dos glossários como anteriormente mostramos, a saber, que se faz apêndice ou rodapé do texto, ou ainda que se faz texto à parte; que diz respeito ao tempo de elaboração (se posterior ou anterior ao texto); que advém do gesto produzido em direção à língua outra tecendo glossário em sua língua (caso de Guimarães Rosa); e, enfim, a heterogeneidade, como dito, que advém das diferentes posições discursivas que engendram o glossário.

À diferença dos dicionários, os glossários elaborados pela posição escritor, isto é, aqueles que carregam o nome do escritor, não têm continuidade nem relação uns com os outros, não fazem remissão uns aos outros, não repetem tampouco retomam outros. Neles, a memória na e da língua tem outros contornos: não a da cadeia que se tece pela repetição na formulação e na retomada de verbetes, mas a que se tece na diferença ou na ausência em relação ao que se tem no dicionário. Os glossários para livros de literatura feitos na posição escritor trazem aquilo que é posto como próprio, singular ou único. Em outras palavras, o que se verifica, por um lado e com regularidade, é a falta na língua imaginária (ORLANDI, 1990). Orlandi propõe uma diferença entre língua imaginária e língua fluida que é importante para este trabalho. Por língua fluida, a autora entende “aquela que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas”, por língua imaginária, “aquela que os analistas fixam com suas sistematizações” (ORLANDI, 1990, p.74). Elas trabalham a tensão entre a língua em movimento e a língua que vai sendo fixada nas gramáticas, normas, dicionários e instituições.

Continuando, nestes glossários pelo escritor o que se tem é a falta como diferença e/ou acréscimo, bem como o possível ainda não possível na língua: outros jogos de palavra, outras formações, outras grafias e, mais raramente, outras sintaxes. Nos vários casos estudados, esta falta se marca pela busca da legitimidade da palavra outra. Esse uso e função do glossário tem início com o primeiro glossário por escritor brasileiro, José de Alencar, que, em sua segunda edição de *Diva*, vai buscar no latim a justificativa para a língua que ali produz, respondendo assim a críticas que o acusam de galicismo ou de afastamento da língua de Portugal (NUNES, 2006; MEDEIROS, 2014a).

Para além do gesto de desopacização da palavra, função primeva que nos indica Auroux (2008), em vários dos glossários estudados, a saber, aqueles feitos pelo escritor brasileiro e publicados no Brasil, foi possível observar o glossário como arena na língua imaginária; ou melhor, funcionando como espaço de tensões e disputas na língua na medida em que registra muitas vezes aquilo que não comparece em dicionários da língua, em que traz à baila embates em solo brasileiro. É neste sentido que glossários compõem cartografias da(s) língua(s). É também no sentido de captura daquilo que não consta no dicionário que tais glossários são propostos como um dizer a mais sobre a palavra ao dizer em outro lugar aquilo que não se encontra inscrito ou que se encontra

proscrito ou ainda que se inaugura como dizer; afinal, a palavra, para voltar ao mote inicial, não cessa de intrigar e instigar.

Da posição editor

Nos glossários feitos pelo editor em terras brasileiras, o funcionamento é diferente daquele engendrado pelo escritor. Sempre posteriores ao texto, neles pode se dar a repetição do verbete bem como muitas vezes daquilo que nele se predica. Se a palavra na posição escritor pode ser pensada como própria, singular, única; aqui, singular ou única não parecem caber; o que está em jogo é diferente. É o que se pode observar em alguns glossários feitos para livros de literatura em língua portuguesa para escritores africanos no século XXI publicados no Brasil; iremos nos ater, no entanto, a um escritor.

Sobre os glossários feitos na posição escritor foi dito que são esporádicos (aparecem em certos momentos, em certos autores e em certas obras); isto não significa, contudo, que não tenham condições de produção. Um dos fatores, como já apontado, é o imaginário de língua que o recorte dos verbetes nos permite compreender (conferir, por exemplo, MEDEIROS, 2012); outro fator são políticas linguísticas: entram em jogo, então, acordos sobre a língua bem como a colonização e descolonização linguística, ou ainda os momentos revolucionários.

Mariani (2011, p.109) lembra que, no início do século XX, “[...] línguas africanas faladas em Moçambique começam a ganhar forma escrita, instaurando uma circulação de sentidos opacos a portugueses”. Esta escrita que se dá na imprensa ocorre, acrescentamos, também na literatura e, a partir dela, adentra os glossários, materializando a resistência, conforme Mariani (2011, p.109), “seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita”.

No que concerne à língua portuguesa, o século XXI se abre com a questão (posta no final do século XX) da reforma ortográfica, que traz à cena uma suposta (desejada?) homogeneidade linguística a partir de uma diversidade linguística. A lusofonia, como sabemos, se ancora na ilusão de um idioma comum a despeito das diferenças históricas, geográficas, sociais e ideológicas, a despeito da historicidade da língua em cada espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002). Por espaço de enunciação, compreende-se

[...] espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papéis, e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais. O espaço de enunciação é um espaço político, no sentido que considerarei há pouco o político. (GUIMARÃES, 2002, p.18-19).

A lusofonia entra como argumento que sustenta a mercantilização da língua que se faz prática também nas políticas editoriais em Portugal e no Brasil de publicação de livros de literatura em língua portuguesa por escritores africanos. Como assinala Zoppi-Fontana (2009, p.37), as “línguas que sempre foram arma de dominação política nos processos de colonização, se tornam na contemporaneidade novo mecanismo de especulação financeira”, ou seja, a língua se torna mercadoria. É nesse cenário que tem aparecido, no século XXI, a publicação, tanto em solo brasileiro quanto em solo português, de livros de literatura em língua portuguesa por escritores africanos com glossários. Mia Couto, Agualusa, Ondjaki são alguns dos reconhecidos autores contemporâneos a cuja literatura se acrescenta, comumente ao final, um glossário feito pelo editor, isto é, um glossário sem assinatura. Não são esporádicos, como na posição escritor; advêm de medidas instituídas sobre a língua e da circulação de uma certa literatura: em língua portuguesa produzida em território africano. Isso não ocorre com livros de autores brasileiros em Portugal nem com livros de autores portugueses no Brasil. A presença de glossários em escritores africanos em língua portuguesa em contrapartida à ausência de uma política de glossários em livros de escritores brasileiros lá e de escritores portugueses cá produz o efeito de estabilização da língua tanto no Brasil quanto em Portugal, a ilusão ainda da mesma língua em Portugal e no Brasil, e, ainda, a ilusão da língua em se fazendo em países africanos que tem a língua portuguesa como oficial.

São vários os escritores africanos de diferentes nacionalidades publicados no Brasil. Neste artigo, serão tomados glossários de um escritor angolano, Ondjaki, a fim de promover uma reflexão sobre o glossário produzido pela posição editor.

Palavras capturadas

Do escritor angolano Ondjaki, foram analisados quatro livros com glossário de três editoras distintas: (i) *Bom dia camaradas*, pela editora Cia das Letras (ONDJAKI, 2004), (ii) este mesmo livro, *Bom dia camaradas*, pela editora Agir (ONDJAKI, 2006), (iii) *Os da minha rua*, pela editora Língua Geral (ONDJAKI, 2007), e (iv) *Os transparentes*, pela editora Cia das Letras (ONDJAKI, 2013).

Nos quatro livros, o glossário se apresenta ao final. Neles há verbetes comuns a todos, como é o caso de *camba*, em que se repetem definições (exemplos 1, 2 e 3) ou parte dela (4) nas três distintas editoras,

- (1) Camba: amigo, companheiro (*Bom dia camaradas*, Cia das Letras),
- (2) Camba: amigo, companheiro (*Bom dia camaradas*, Agir),
- (3) Camba: amigo, companheiro (*Os da minha rua*, Língua Geral),
- (4) Camba: amigo (*Os transparentes*, Cia das Letras);

bem como verbetes específicos a cada glossário, como se observa a seguir:

- (5) Bofa: bofetada (*Bom dia camaradas*, Cia das Letras),
- (6) Aldrabar: mentir (*Bom dia camaradas*, Agir),
- (7) Esquebra: excedente (*Os da minha rua*, Língua Geral),
- (8) Tundem: desapareçam (*Os transparentes*, Cia das Letras).

Nos glossários de *Bom dia, camaradas*, publicados pela Cia das Letras (ONDJAKI, 2004) e pela Agir (ONDJAKI, 2006), há repetições de verbetes e de definições (exemplos 1 e 2), bem como se encontram verbetes e definições próprias a cada um deles (como se pode observar nos exemplos de 5 e 6).

A repetição de entradas tanto do mesmo livro, caso de *Bom dia, camaradas*, como em livros distintos permite observar um funcionamento no glossário distinto daquele engendrado pela posição escritor, em que o verbete era sempre singular, como dito. Aqui o movimento se aproxima do dicionário, em que a remissão a outros é prática corrente. Já a diferença na eleição do léxico capturado mostra que o glossário, embora se funde na ilusão de desopacização do texto, comporta uma posição sobre a língua; afinal não são as mesmas palavras presentes e expressões constantes tanto em glossários de mesmo livro quanto dos livros do mesmo autor. Em outras palavras, isso possibilita dizer que cada glossário consiste em um gesto de leitura que se singulariza em uma posição sobre a língua: mostram-se certos elementos e não outros como sendo pertinentes e necessários.

Nesses glossários, uma de suas marcas é o registro da oralidade, que se faz presente de diferentes maneiras; por exemplo, nos verbetes aspeados que trazem a fala de personagens:

- (9) “Abuçoitos” (“pedir abuçoitos”): pedir licença para se aposentar de um jogo ou brincadeira. (*Os da minha rua*, Língua Geral)
- (10) “Goiabera”: camisa de estilo cubano (*Os da minha rua*, Língua Geral).

Registrar uma palavra como verbete é torná-la signo autônomo, isto é, um signo que remete a ele próprio (AUTHIER-REVUZ, 2008). As aspas podem produzir este efeito, por exemplo, quando se produz algo como: “Um dos verbetes do glossário é ‘abuçoitos’”. Nesse caso, elas são redundantes dado que indicá-la como verbete já produz a autonomia. Apenas no glossário de *Os da minha rua* da editora Língua Geral dois verbetes vêm aspeados (abuçoitos e goiabera); ambos antecedem os demais verbetes que se apresentam em ordem alfabética iniciada pela letra a, ou seja, depois de abuçoitos e goiabera encontramos o verbete aká sem aspas. Não são aspas que indiquem verbetes inseridos em personagens diferentemente dos demais itens lexicais selecionados. Em outras palavras, não podemos dizer das aspas em abuçoitos e goiabera que se tratam de aspas de autonomia, mas de aspas que fazem estranhar o verbete na relação com os outros uma vez que os demais não o portam. Palavras mantidas à distância (em referência ao artigo sobre as aspas por Authier-Revuz, 2004). Uma oralidade que se

assinala e se estranha nas aspas redundantes no verbete e na captura do texto entre parênteses, como se observa no exemplo 9.

De fato, o registro da oralidade é uma das marcas nos três glossários, seja nas aspas dos dois verbetes, seja escrita da sigla que indica como se fala,

(11) aká: metralhadora de fabrico russo (AK47). (*Os da minha rua*, Língua Geral),

seja na captura da exclamação apontada pela metalinguagem que classifica ou explica,

(12) Ché: interjeição de espanto (*Os da minha rua*, Língua Geral),

(13) Ché: expressa dúvida ou surpresa (*Bom dia camaradas*, Agir),

seja no estrangeirismo, apreendido pela escrita, que novamente traz a língua falada, e é denunciado como tendo sua origem corrompida,

(14) Bigue: corruptela do inglês (*Os da minha rua*, Língua Geral),

(15) Xuínga: corruptela de chewinggun (*Bom dia camaradas*, Agir),

(16) Bizno: negócio (corruptela de “business”) (*Os transparentes*, Cia das Letras),

seja na contração da fala que se assinala na escrita,

(17) masé: contração de “mas” e “é” (*Bom dia camaradas*, Agir).

É interessante observar que, no exemplo (17), indica-se como verbete uma contração que também se observa na língua portuguesa em solo brasileiro, embora não conste de nenhum dicionário ou glossário brasileiro por não configurar um item lexical.

Retomando a exposição, a oralidade se apresenta na ortografia, que lança mão da letra k: forma como em nossos dicionários se indica a palavra estrangeira⁵, ou ainda como se grafa línguas ágrafas na ilusão de uma transcrição fonética:

(18) Kitaba: pasta feita de amendoim torrado (*Os da minha rua*, Língua Geral)⁶,

⁵ Acerca deste funcionamento da letra K, indicando palavras estrangeiras, cabe recuperar a história que Yaguello (1990) faz das letras do alfabeto. Conforme a autora, por longo tempo a letra K era considerada maldita na língua francesa e se torna uma letra exótica para marcar palavras de outra língua, como Kiwi ou Klaxon (exemplos da autora em língua francesa). Estas palavras têm a mesma grafia em língua portuguesa). Ela explica que os romanos tomaram emprestado a letra K dos gregos, mas não foi o caso dos franceses. Estes, em lugar de integrar o K, o que evitaria problemas de ambiguidade como ocorre em francês com a letra C, deixaram-na para palavras estrangeiras e mantiveram letra C, por advir da língua latina. Em suma, podemos observar que em francês ela é marca de alteridade.

⁶ O verbete Kitaba consta do glossário de *Os transparentes* da Cia Letras, mas, nele, apaga-se o modo como o amendoim forma a pasta. Aí se tem somente “pasta de amendoim”.

(19) Kibidi: perseguição (*Bom dia camaradas*, Cia das Letras),

e ainda na manutenção de uma pronúncia que se apresenta nas letras que se pospõem, diferentemente do que se dá em língua portuguesa, e que se indica como provindo de língua outra. Vale notar que os verbetes com os exemplos a seguir podem remeter a outros no glossário conferindo assim circularidade ao mesmo:

(20) Ndengue: diminutivo de candengue (*Bom dia camaradas*, Agir)

(21) Ndengue: (quimbundo): criança (*Os da minha rua*, Língua Geral)

(22) Candengue: miúdo, mais novo. (*Bom dia camaradas*, Agir)

(23) Candengue (do quimbundo ndengue): criança. (*Os da minha rua*, Língua Geral)

Cabe, antes de prosseguir, fazer uma observação: quando se trata de indicar a origem, somente as palavras advindas do inglês são apontadas como corruptela (exemplos 14, 15 e 16); para aquelas advindas de línguas africanas diz-se somente a origem, cuja grafia também flutua (compare-se o nome da língua nos exemplos 21,23 com o 24):

(24) Dikota (Kimbundu): mais-velho; velho. (*Os transparentes*, Cia das Letras).

Portanto, aquelas estrangeiras advindas da língua inglesa corrompem; já as que advêm de línguas africanas adentram a língua produzindo o efeito do acréscimo à língua portuguesa e indicando ao mesmo tempo a potência da língua portuguesa em poder se amalgamar e crescer...

Explica-se com o glossário como usar a palavra em ambientes distintos na relação com a língua portuguesa. Observe-se que aí se lança mão de exemplos, algo raro nos glossários estudados:

(25) Male: “dói male” (dói muito); “vejo male” (vejo muito bem).

A passagem da oralidade à escrita no Brasil implica a passagem de um espaço de enunciação a outro. Não se trata tão somente de mudança de um meio, mas de escrever inscrevendo e desinscrevendo na língua em solo brasileiro o conflito entre dois espaços distintos, dois espaços que dizem e significam diferentemente: Portugal e Brasil. Podemos notar tal embate também nestes glossários quando pensamos na oralidade e observamos as flutuações que neles se encontram. É possível, então, compreender estes glossários como instrumentos de gramatização⁷ (AUROUX, 1992a) da língua

⁷ Por gramatização, “[...] deve-se entender o processo que conduz a *descrever e instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário.” (AUROUX, 1992b, p.65, grifo do autor).

portuguesa em Angola bem como instrumento de gramatização de línguas africanas em território angolano, na medida em que o que comparece é marcado como língua outra em tal território. Trata-se, pois, de dois movimentos distintos e simultâneos nas línguas. E, cabe acrescentar, a gramatização, conforme Aurox (1992a), não deixa as línguas intactas.

Nos glossários dos livros de Ondjaki, como alguns verbetes mostram, ao menos uma língua outra, africana, quimbundo/Kimbundu, se denuncia como alteridade. Se, seguindo Mariani, a colonização linguística impõe um silenciamento sobre a língua do colonizado (está sendo tomado aqui seu estudo sobre Moçambique e considerada sua observação como hipótese também sobre a situação linguística em Angola), talvez possamos dizer que com tais glossários essa língua outra vai se gramatizando na língua nomeada como portuguesa e adentra um espaço, glossário, de institucionalização do dizer, isto é, um espaço em que se julga estabilizar o dizer: como outra, capturada por aquela, e como fazendo parte da língua portuguesa em Angola.

Palavras que fecham

Em outro trabalho (MEDEIROS, 2014b), foi dito que da mesma maneira que uma gramática não é somente uma representação de uma língua, um glossário não é somente representativo de um livro ou de um texto. Se, de uma gramática podemos dizer que fabrica uma língua (recuperando COLOMBAT; PUECH; FOURNIER, 2010), de um glossário pelo escritor foi dito que denuncia a língua imaginária que gramáticas e dicionários vão compondo como nacional. Um glossário pelo escritor vai indicar que algo falta àquela língua que se monumentaliza como língua nacional. Vai iluminar aquilo que ocorre ou pode ocorrer na língua e que, no entanto, não consta do dicionário.

De um glossário feito pelo editor para livros de autores africanos não podemos dizer o mesmo que afirmamos sobre aquele produzido pela posição escritor. Consideramos que com esses se dá a gramatização da língua outra na tensão com a língua portuguesa. Em outras palavras, com tais glossários pelo editor sobre livros de literatura africana em língua portuguesa, línguas outras em território africano vão se dando a saber e vão sendo legitimadas na língua portuguesa. Saem do silêncio que a língua outra, oficial, impõe. E, assim, é possível dizer que o glossário funciona como feixe de luz sobre aquilo que lá ocorre e que da literatura se destaca como outra língua. Em suma, se a colonização linguística, como lemos em Mariani (2011), impõe um silenciamento de outras línguas e se o glossário, em língua portuguesa, faz saber a língua outra, podemos, então, pensar que tais glossários são instrumentos linguísticos que trabalham de alguma maneira a descolonização linguística.

Mas não se pode esquecer que se trata de glossário para livro de literatura...

Zoppi-Fontana (1988), em sua análise sobre as notas em edições didáticas de textos literários, observa que eles apontam uma falta no texto – de informação e clareza – e

no leitor – de conhecimento – que resultam em necessidade contraditória: para dar a conhecer e, ao mesmo tempo, censura, pensada na dimensão do silêncio, tal como teoriza Orlandi (1997)⁸.

As notas, segundo Zoppi-Fontana (1988), supõem o texto literário como referencial no trabalho ilusório de tudo captar, controlar. Não é diferente com o glossário, como se pode ler, por exemplo, quando se confronta o verbete daquilo que se julga não compreender com o fragmento no texto onde a palavra reportada ao glossário se acha. Observe-se o exemplo a seguir:

(26) *dibinga*: fezes (*Os da minha rua*, Língua Geral),

(27) “Chegamos à casa do sacana do Lima numa rua bem escura que era preciso cuidado quando andávamos para não pisar nas poças de água nem na **dibinga** dos cães. Eu ainda avisei à tia Rosa, “cuidado com as minas”, ela não sabia que “minas” era o código para o cocó quando estava assim na rua pronto a ser pisado.” (*Os da minha rua*, Língua Geral, p. 20, grifo nosso).

Não parece, pois, ser o caso de aí se destacar tal palavra para que se pudesse compreender seu sentido...

Antes de concluir, há ainda uma distinção entre notas e glossário que merece relevo. A palavra que adentra o glossário pode vir marcada no texto, como uma forma de heterogeneidade marcada, por asterisco ou numeração, ou não marcada, como forma de heterogeneidade não marcada (AUTHIER-REVUZ, 1990)⁹. As notas se situam no primeiro caso ao passo que os glossários apenas ao final configuram o segundo caso. Aquelas se dão a ver como cicatrizes no corpo do texto¹⁰ denunciando ao leitor que se trata de um discurso outro – língua outra –, indicando um lugar outro de leitura e, ao mesmo tempo, configurando certo leitor: no caso em análise, aquele que desconhece o universo da(s) língua(s) em Angola. O glossário cuja palavra se apresenta na forma de heterogeneidade não marcada deixa ao leitor a opção da procura ao final do livro. Por um lado, uma suposta liberdade no movimento de consulta é seu diferencial; por outro, uma vez que não lhe impõe uma marca, mantém o significante em sua potência de sentidos no texto ou ainda em sua potência de enigma. Todavia, tanto com as notas quanto com o glossário se esquece de que algo sempre escapa, como podemos, como leitores brasileiros, ler no fragmento abaixo:

⁸ A censura é pensada como silenciamento local na política do silêncio.

⁹ No quadro teórico, proposto por Authier-Revuz (1990), as formas de heterogeneidade mostrada se bifurcam em marcada e não marcada indicando a explicitação no corpo do texto do discurso outro. Nesse sentido, um discurso direto ou indireto, as aspas, por exemplo, se encontrariam no primeiro caso ao passo que a ironia ou a alusão seriam formas não-marcadas do discurso outro.

¹⁰ Conforme apontado em Buzzo (MEDEIROS, 2012).

(28) “Não ia poder matabichar leite com café, como todos dias de manhã [...]” (*Bom dia, camaradas*, Cia das Letras/ *Os da minha rua*, Agir)

O verbete matabichar, para dar um exemplo, não se encontra em dicionários brasileiros, público a quem se destina às publicações das editoras, tampouco em algum dos glossários dos livros analisados. Por que não comparece? Seria o caso de fazê-lo adentrar o glossário?

Como vimos, se por vezes a palavra é opaca no texto, muitas vezes não o é. Importa voltar à pergunta que também norteia esta investigação: por que grafá-las então? Por que não grafá-las?

Para além do argumento necessidade de desopacização, do nosso lugar, diremos que o gesto que move o glossário é atravessado pelo político na língua, entendido como divisão de sentido. Político no qual se inscreve o equívoco... observem-se, à guisa de fecho, mais dois verbetes:

(29) Giro: bonito, interessante (*Os da minha rua*, Agir)

(30) Sandes: sanduíches (*Os da minha rua*, Agir)

Giro e sandes são verbetes da língua portuguesa em terra portuguesa. Justificar como falha nos glossários pode ser uma saída. Mas, como analistas de discurso, sabemos que a falha é constitutiva do ritual: neste caso, do gesto que apreende a alteridade... e aqui a que se apresenta é a palavra do solo português em glossário de editora brasileira... Fica a provocação: faria parte de um glossário pelo editor brasileiro se o autor fosse português?

MEDEIROS, V. Cartographies of Languages: Glossaries for books of literature. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.79-93, 2016.

- *ABSTRACT: With this article we aim to contribute to the understanding of how glossaries function. In this work we consider glossaries produced for books of literature and we use the History of Linguistic Ideas in conjunction with Discourse Analysis as theoretical support. This article is a reflection on glossaries for books of literature, focusing on those produced from the position of the writer and which show some of the writers marks. It is proposed that these glossaries work as meta-linguistic texts, that they influence the author's writing, and that they also work as an additional commentary about language which writing never run's out. Next, differences between the production of glossaries created from the position of the writer and from the position of the editor are shown, highlighting the way the two types of glossaries function. To elaborate on the second type of glossary, four books written in the Portuguese language by an African writer are analyzed. Some of the conclusions reached here are: although they are based on the illusion of making the text clearer, glossaries contain a position on language that reveals tensions in the language. Furthermore, it is possible to understand them as an*

instrument of grammatization of the Portuguese language in African countries as well as an instrument of grammatization of African languages in African territory.

- **KEYWORDS:** *Language. Glossary. History of Linguistic Ideas.*

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, J.E. **Milagrário pessoal**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2010.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

_____. Palavras mantidas à distância. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.217-237.

_____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.19, p.25-42, 1990.

AUROUX, S. Listas de palavras, dicionários e enciclopédias: o que nos ensinam os enciclopedistas sobre a natureza dos instrumentos linguísticos. **Revista Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n.20, p.9-23, 2008.

_____. Le processus de grammatisation et ses enjeux. In: _____. **Histoire des idées linguistiques**. Tome 2. Liège: Pierre Mardaga, 1992a. p.11-64.

_____. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992b.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BORGES, J. L. **Esse ofício do verso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRITO, P. **Trovar claro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CASTELO, J. Coluna José Castelo. **O Globo**, 25 abr. 2009. Caderno 2, p. 4.

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J-M.; PUECH, C. **Histoire des idées sur le langage et les langues**. Paris: Klincksieck, 2010.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

MARIANI, B. Língua, colonização e revolução: discurso político sobre as línguas em Moçambique. In: ZANDWAIS, A.; ROMÃO, L. (Org.). **Leituras do político**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011. p.105-126.

MARTINS, H. O dicionário como antologia lírica, romance autobiografia. **Letras**, Santa Maria, n. 24, p.69-85, 2014.

MEDEIROS, V. Memória e singularidade no gesto do escritor-lexicógrafo. **Revista Confluências**, Rio de Janeiro, n.46, p.143-156, 2014a. Disponível em: <<http://lp>.

bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/13/14>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. **Savoirs sur la langue et le sujet**: les glossaires faits par l'écrivain. Apresentação de trabalho na Journée d'étude Langue, discours, histoire. Paris: Université Sorbonne Nouvelle Paris III, 2014b.

_____. Um glossário contemporâneo: a língua merece que se lute por ela. **Revista Rua**, Campinas, n. 18, 2012. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=132>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

NOVARINA, V. **Diante da Palavra**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

NUNES, J. H. N. **Dicionários no Brasil**: análise e história. Campinas, SP: Pontes: FAPESP; São José do Rio Preto, SP: FAPERP, 2006.

PETRI, V.; MEDEIROS, V. Da língua partida: nomenclatura, coleção de vocábulos e glossários brasileiros. **Letras**, Santa Maria, n. 46, p.43-66, 2013.

ONDJAKI. **Os transparentes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

_____. **Bom dia camaradas**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

_____. **Bom dia camaradas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

OTERO, L. G. **O caminho das boiadas**. 2.ed. São Paulo: GRD, 1984.

ORLANDI, E. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. **Terra à vista**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

SARAMAGO, J. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZOPPI-FONTANA, M. **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: Ed. Estante Ametista, 2009.

_____. Limiares de silêncio: a leitura intervalar. In: ORLANDI, E. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1988. p.59-85.

YAGUELLO, M. **Histoires de Lettre**. Paris: Éd. Du Seuil, 1990.

Recebido em março de 2015

Aprovado em julho de 2015

EVOLUCIÓN LÉXICO-TERMINOLÓGICA DE LAS ENFERMEDADES RARAS: REVISIÓN DE LOS DICCIONARIOS DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Susana RIDAO RODRIGO*
Francisco J. RODRÍGUEZ MUÑOZ**

- RESUMEN: Este artículo indaga en la trayectoria terminológica de cincuenta y cuatro enfermedades raras. Se analiza el grado de aceptación lexicográfica que tienen y han tenido –a lo largo del tiempo– en su tratamiento e incorporación en los diccionarios académicos de la lengua española. Hasta la fecha, tan solo veinte de los términos seleccionados están lematizados en el *DRAE*, lo que representa el 37.03 %. Esta situación demuestra la inexistencia de criterios sólidos en la incorporación de términos nuevos sobre enfermedades raras en el citado diccionario general. El caso más reseñable es fibromialgia, patología que recientemente ha dejado de ser considerada una enfermedad poco frecuente y que, sin embargo, carece de lema en el *DRAE*. Si, por un lado, se debe asumir que el *DRAE* no es un diccionario médico especializado; por el otro, hay que valorar el grado de incorporación de estas voces en la vida social.
- PALABRAS CLAVE: Léxico. Terminología. *Diccionario de la Real Academia Española*. Enfermedades raras.

Introducción: las enfermedades raras

El estudio de las patologías poco prevalentes –desde muy diversos enfoques– está tomando protagonismo durante los últimos años; ello se ha debido principalmente a las actividades desarrolladas por la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER). Son consideradas patologías raras aquellas cuyo índice de prevalencia es inferior a cinco por cada diez mil habitantes (COMISIÓN EUROPEA, 2008). Se estima, además, que pueden existir entre seis mil y ocho mil enfermedades de este tipo, teniendo muchas de ellas origen genético y carácter crónico. El porcentaje de población afectado por estas patologías se cifra aproximadamente en el 7 %; por tanto, en España habría tres millones de personas con este problema (ENFERMEDADES RARAS, 2009).

* Universidad de Murcia - Facultad de Letras. Murcia - España. 30001 - sridao@um.es

** Universidad de Almería - Facultad de Ciencias de la Educación. Almería - España. 04120 - frodriguez@ual.es

Aparte, al ser tan poco comunes, muestran el inconveniente del desconocimiento etiológico y la consiguiente desorientación en el proceso diagnóstico que, en casi todos los casos, es tardío o inexistente. En consecuencia, tampoco se proporciona información suficiente sobre los cuidados y tratamientos que pueden mejorar la calidad de vida de estas personas (POSADA DE LA PAZ; GROFT, 2010). Resulta paradójico que, en su conjunto, los afectados por estas patologías constituyan un grupo numeroso, pero hayan resultado prácticamente invisibles hasta hace apenas una década (MATEO, 2001; GONZÁLEZ-MENESES et al., 2008). Y, a la falta de cobertura legal para fomentar la investigación, se suma una carencia acusada de medicamentos específicos destinados a paliar tales enfermedades (ENSERIO, 2009).

Del mismo modo, presentan la perversa situación de una baja rentabilidad comercial; hecho directamente relacionado con la escasez de medios para su tratamiento, si bien esta afirmación puede ser debatida con el argumento de que investigar en enfermedades raras repercute positivamente en el conocimiento de patologías comunes (GRIGGS et al., 2009). Es evidente que aquellas enfermedades raras que han atraído en algún momento la atención pública son las que se benefician actualmente de investigación y cobertura sanitaria. Dicho progreso se ha traducido en una mejora cuantitativa y cualitativa de vida de estos enfermos, quienes han conseguido una mayor concienciación social sobre esta cuestión.

Es cierto que el número de publicaciones científicas sobre enfermedades raras ha aumentado en los últimos años, especialmente desde un enfoque médico. Junto a ello, desde finales del siglo pasado, el campo de la comunicación se ha interesado por indagar en los contextos sanitarios. Así, en el ámbito anglosajón ha nacido la corriente denominada *health communication*; como ejemplo se puede citar el reconocido manual de Gwyn (2001). Por su parte, el mundo hispánico se hace eco también de esta relativamente incipiente línea de investigación; muestra de ello es el nacimiento, en 2011, de la revista científica *Comunicación y Salud* o la publicación del libro *Lenguaje, comunicación & salud* (FORNIELES; URÁN, 2011).

Centrándose en el estudio de patologías poco prevalentes desde un ángulo lingüístico, se pueden consultar distintos trabajos sobre el perfil comunicativo (BAÑÓN et al., 2011; FORNIELES; URÁN, 2011), la representación discursiva de estas enfermedades en la prensa (RIDAO, 2011; ARCOS, 2013), o el análisis del discurso patológico en enfermedades concretas, como puede ser el síndrome de Asperger (RODRÍGUEZ MUÑOZ, 2013) o el síndrome de Moebius (REQUENA, 2011).

Cuestiones léxico-terminológicas: lenguas especializadas

Debido a la naturaleza de la presente investigación, donde se fusionan las orientaciones lexicológica y terminológica a la vez, el enfoque de análisis debe ser amplio, en el sentido de que se ha de reflexionar de manera crítica sobre el tratamiento lexicográfico que han recibido los nombres de las cincuenta y cuatro enfermedades

sometidas a estudio y si han sido incluidas en diccionarios generales o solo en glosarios especializados del ámbito de la medicina; ello es inherente al debate sobre la dificultosa convivencia de la terminología propia de tecnolectos en los diccionarios generales.

Siendo conscientes de los dilemas concernientes a la existencia o no de lenguajes de especialidad, en este trabajo se apoya la tesis de que sí los hay, si bien suelen estar perfectamente imbricados en la vida social de los hablantes. Entiende Hoffmann (1998) que los lenguajes de especialidad guardan relación con los recursos lingüísticos característicos de un dominio comunicativo determinado, el cual está marcado por una especialidad común, y que se plantea como objetivo facilitar la comunicación entre profesionales de una misma área. Mejri (2012, p.22) define con estas palabras el discurso especializado desde un perfil estrictamente lingüístico: “[...] se trata de un discurso que se caracteriza por una heterogeneidad estructural donde coexisten un discurso que pertenece a la comunicación corriente y unos segmentos especializados ininteligibles para los no expertos”¹.

Sería erróneo considerar que una lengua especializada se reduce meramente a una terminología, puesto que se sirve tanto de términos –que son denominaciones especializadas– como de símbolos no lingüísticos en enunciados donde se emplean recursos ordinarios de una lengua concreta; por ende, “[la lengua especializada] se puede definir como el uso de una lengua natural para exponer técnicamente los conocimientos especializados” (LERAT, 1997, p.18).

Aparte, la nómina de patologías seleccionada *a priori* compete al lenguaje de especialidad, aunque es cierto que muchas de ellas forman parte del lenguaje general como consecuencia de su elevado índice de empleo. Rondeau (1981) –o, más recientemente, Cabré (2010)– advierten de la dificultad de trazar una delimitación tajante entre lenguaje especializado y vocabulario común. Es más, Cabré (1999), aludiendo de manera general a cualquier campo relativo al conocimiento o al lenguaje, señala que “resulta difícil, por no decir imposible” discriminar entre lo que se debe considerar general o específico. El hecho de que estos términos, por un lado, pertenezcan a un área especializada y, por el otro lado, también sean empleados en el lenguaje común es la causa de que tal separación resulte muy difusa (SANTAMARÍA, 1998).

En la introducción de la obra dirigida por Mogorrón y Mejri (2012, p.13), se habla de una “continuidad consubstancial” existente entre la lengua general y las lenguas de especialidad. Además, se defiende que el discurso especializado sigue las reglas de la lengua general y dirime que la especialización ha de ser concebida como una escala que permite situar los textos de vulgarización en una posición intermedia entre lo especializado y lo no especializado.

Esta dificultad de ubicación de los términos que son enmarcados tanto en el lenguaje de especialidad como en el lenguaje común tiene repercusiones en los diccionarios

¹ Traducción propia del original: “[...] il s'agit d'un discours qui se caractérise par une hétérogénéité structurelle où coexistent un discours appartenant à la communication courante et des segments spécialisés inintelligibles pour les non experts” (MEJRI, 2012, p.22).

generales, tal es el caso de los académicos, en tanto que se reflejan imprecisiones en la incorporación de estas unidades léxicas que pueden ser doblemente juzgadas como léxico de especialidad y vocabulario común (CABRÉ et al., 2001), tal como ocurre con las ciencias médicas y de la salud.

Se ha debatido bastante sobre la incorporación de léxico especializado en diccionarios generales. A pesar de que –como apunta Anglada (1992)– no existen criterios sólidos que arrojen luz al lexicógrafo sobre, en primer lugar, los aspectos cuantitativos relativos a los términos que han de aparecer, y, en segundo lugar, los aspectos cualitativos concernientes a cómo deben recogerse y definirse tales lemas.

Tal como asevera Gutiérrez Rodilla (2005), la vida social de los individuos está influida por los resultados y las aplicaciones de la ciencia, de manera que ciencia y técnica conforman un elemento cultural primordial. Es más:

De ahí se desprende que la sociedad necesite buenos materiales de divulgación científica, entre los que deben encontrarse los diccionarios especializados divulgativos que, además de permitir a los diccionarios generales y a los de lengua liberarse de una buena parte de la terminología científica, presenten la información relacionada con ese vocabulario de una manera adecuada para las personas que no son especialistas en cada una de las materias. Es decir, diccionarios que sepan encontrar el equilibrio entre la presión científica y la accesibilidad general. (GUTIÉRREZ RODILLA, 2005, p.30).

En el ámbito hispánico, en la primera edición de 1983 del *Vocabulario científico y técnico* publicado por la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales opera una selección en el léxico registrado; por lo que debe catalogarse dentro de los denominados diccionarios especiales, frente a los generales o globales (CUESTA MARTÍNEZ; DE VEGA PÉREZ, 1992). En la segunda edición, fechada en 1990, se autodefine como un vocabulario de carácter mixto a caballo entre la información terminológica y la enciclopédica.

Por otra parte, Lerat (1997) informa de que el *Trésor de la langue française*, al describir lemas de términos médicos, emplea cuatro procedimientos propios de los diccionarios no especializados: (1) Un indicador de área de experiencia. La utilización de la marca de uso MÉDECINE (MEDICINA) constituye una connotación técnica de tecnolecto. (2) El recurso a la analogía. (3) Una definición para pacientes. (4) Ausencia de entrada para el compuesto sintagmático. En este apartado advierte que los diccionarios que poseen varios volúmenes no recogen más entradas que los diccionarios con un solo volumen, sino que la diferencia cuantitativa radica en la cantidad de información que se incluye en cada entrada, no en la existencia de un número mayor de lemas.

Junto a ello, se ha de evitar caer en el error de emplear el enciclopedismo en las definiciones lexicográficas. Así pues, Bosque (1982) advierte de la imposibilidad en

numerosas ocasiones de prescindir de definiciones enciclopédicas en los vocabularios, principalmente porque ello aporta beneficios a los lectores; esta situación ocurre con mediana frecuencia a la hora de definir los sustantivos. En consecuencia, la difícil tarea de marcar las fronteras entre las definiciones lexicográficas y las enciclopédicas se perfila como uno de los grandes e interesantes dilemas inherentes a la lexicografía moderna.

Metodología

Este modesto estudio se propone indagar en el perfil terminológico desde un punto de vista más lexicográfico, como es la presencia de unidades léxicas referidas a ciertas enfermedades raras o de baja prevalencia en las sucesivas ediciones del diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001). La acotación cronológica se establece desde la primera entrega del citado glosario –representada por el *Diccionario de autoridades* (1726-1739)– hasta las últimas enmiendas que revisan las entradas de la vigesimotercera edición y que se adelantan en la consulta en línea del repertorio². En este sentido, no solo se atenderá a la ausencia o aparición de las entradas dedicadas a patologías poco prevalentes en los diccionarios académicos, sino que se intentará trazar a la vez una somera comparación que dé cuenta de las posibles variaciones en el definidor de cada una de ellas.

Los términos sometidos a estudio han sido recopilados a partir de una selección del listado de patologías que recoge la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) en su página electrónica³. Tales vocablos son los siguientes: “acondroplasia”, “acromegalia”, “albinismo”, “aniridia”, “braquicefalia”, “cistinosis”, “cistinuria”, “citrulinemia”, “condrosarcoma”, “coroidemia”, “escafocefalia”, “esclerodermia”, “fenilcetonuria”, “fibromialgia”⁴, “galactosemia”, “glucogenosis”, “hidrocefalia”, “hipocondroplasia”, “hipopituitarismo”, “leucodistrofia”, “linfangioleiomiomatosis”, “manosidosis”, “mastocitosis”, “narcolepsia”, “nefronoptisis”, “nevus”, “osteonecrosis”, “picnodisóstosis”, “plagiocefalia”, “retinosquiasis”, “sialidosis”, “siringomielia” y “talasemia”.

Esta nómina fue contrastada y completada a partir de la base de patologías de baja prevalencia que contiene el Portal de información de enfermedades raras y medicamentos huérfanos (Orphanet), también con acceso en línea a través de sitio web⁵. Aparte de las treinta y tres enfermedades raras arriba enumeradas, se tendrán en cuenta las veintiuna siguientes: “anodoncia”, “anotia”, “argiria”, “botulismo”, “brucelosis”, “blefarospasmo”, “braquidactilia”, “criptoftalmia”, “dengue”, “difteria”, “exencefalía”,

² RAE (2001).

³ FEDER (2014).

⁴ Se ha de indicar que recientemente la fibromialgia ha dejado de ser considerada una enfermedad rara, aunque, desde su descripción, ha sido catalogada como tal.

⁵ ORPHANET (2014).

“favismo”, “fibrosarcoma”, “gigantomastia”, “glioma”, “hemofilia”, “hipertricosis”, “ictiosis”, “legionelosis”, “lepra” y “microcefalia”.

En esta selección de cincuenta y cuatro palabras, se ha optado por eliminar las unidades léxicas complejas que no pueden prescindir de los sintagmas “enfermedad/síndrome/trastorno de”; es decir, aquellas que no tienen entidad para formar por sí solas unidades léxicas simples y autónomas (por ejemplo “enfermedad de Fabry” o “síndrome de fatiga crónica”). Tampoco se incluyen aquellas unidades que aparecen necesariamente especificadas por algún otro modificador (tal es el caso de “artritis crónica juvenil”) y, en general, todas aquellas que están compuestas por nombres propios (como “anemia de Fanconi”).

Para las definiciones técnicas de cada uno de los términos referidos a enfermedades raras han sido consultados, principalmente, el sitio web Orphanet⁶, accesible a través del Registro de Enfermedades Raras del Instituto de Salud Carlos III (2014), y el diccionario especializado *Dicciomed*⁷.

Análisis y resultados

La primera clasificación se establece en función de si aparecen o no estas voces en las distintas ediciones del *DRAE* para, enseguida, indagar en la información que se aporta de cada patología concreta.

Términos con definición

En este apartado se ofrece un análisis crítico de las veinte enfermedades raras – ordenadas alfabéticamente– que quedan recogidas en las distintas ediciones del *DRAE*.

Acondroplasia

Esta enfermedad aparece por primera vez definida en la decimonovena edición del *DRAE* (1970), acompañada de la marca *Pat. (Patología)*. La única variación en la definición de la vigesimosegunda edición es el cambio de esta marca por la de la disciplina científico-técnica a la que se asocia *Med. (Medicina)*.

Queda definida como una “[...] variedad de enanismo caracterizada por la cortedad de las piernas y los brazos, con tamaño normal del tronco y de la cabeza y desarrollo mental y sexual normales [...]” (RAE, 1970, p.18). En efecto, una característica de este tipo de enanismo es las extremidades cortas; sin embargo, no viene correctamente especificado el rasgo clínico de la macrocefalia o el tamaño moderadamente desproporcionado de la cabeza en relación con el cuerpo.

⁶ ORPHANET (2014).

⁷ DICCIOMED (2014).

Acromegalia

La primera definición para esta patología se halla en la decimosexta edición del *DRAE* (RAE, 1936), se repite en la decimoséptima (RAE, 1947), en la decimooctava (RAE, 1956) y, a partir de la decimonovena edición (RAE, 1970), es incluida la marca *Pat.*, que se mantiene en la vigésima edición (RAE, 1984) y en la vigesimoprimer edición (RAE, 1992). En la última publicación (donde aparece junto a la marca *Med.*) se aprecian algunos cambios que se refieren fundamentalmente a la etiología.

En todos los casos, se trata como una “enfermedad crónica [...] que se caracteriza principalmente por un desarrollo extraordinario de las extremidades” (RAE, 1936, p.20). En cambio, en las ediciones anteriores a 2001, se le atribuye a “la lesión de la glándula pituitaria”, mientras que en la última aparece explicada por “un exceso de secreción de hormona de crecimiento por la hipófisis” (RAE, 2001). A pesar de que esta modificación supone un avance en la definición, se echa en falta una mención más explícita al gigantismo (así como en la acondroplasia se alude al enanismo), a pesar de que venga anunciado por la hipertrofia de las extremidades en todos los casos.

Albinismo

Para esta enfermedad se encuentra una definición en la duodécima edición del diccionario académico (1884). Esta se ha mantenido inalterada hasta la vigesimosegunda edición (RAE, 2001): “cualidad de albino”. Cabe preguntarse, por tanto, por qué este definidor remite constantemente al adjetivo albino cuando en la definición de otras patologías no ocurre lo mismo. Una de las causas más plausibles puede estar en que esta palabra viene definida por primera vez en el *Diccionario de autoridades* (RAE, 1726, p.169) como “[...] la persona que nace con los cabellos y carne de extremada blancura, por cuya causa ve muy poco, y menos cuanto más luce el Sol y cuanto está más cerca de la luz.” Se trata, evidentemente, de una definición precientífica que ya consigna alguna modificación en la segunda impresión corregida y aumentada de este mismo diccionario (1770) donde aparece como “[...] el que de padres negros, o de casta de ellos, nace muy blanco y rubio, conservando en lo corto y retortijado del pelo y en las facciones del rostro las señales que tienen los negros y los distinguen [...]” (RAE, 1770, p.139). Es complicado valorar hasta qué punto esta definición supone un paso adelante en relación con el carácter precientífico de la anterior, ya que aparenta ser completamente acientífica en este segundo caso.

Lo cierto es que esta es la definición incorporada en la primera edición del *DRAE* (1780) y que pasará sin cambios hasta la duodécima edición (1884), cuando se perfila el carácter científico de esta afección, ahora definida como “[...] falto entera o parcialmente, y por anomalía congénita, del pigmento que da a ciertas partes del organismo los colores propios de cada especie, variedad o raza y, por tanto, con la piel, el iris, el pelo, el plumaje, etc. más o menos blanco. Dícese del hombre y del animal [...]” (RAE, 1884, p.43). Prácticamente, esta será la definición que se conserve casi intacta hasta la vigesimosegunda edición del *DRAE* (2001), donde aparece algo remodelada

como “Dicho de un ser vivo: Que presenta ausencia congénita de pigmentación, por lo que su piel, pelo, iris, plumas, flores, etc., son más o menos blancos a diferencia de los colores propios de su especie, variedad o raza.”

Tal vez quedaría pendiente un rediseño de esta entrada en la que no se hace alusión explícita al déficit de melanina y donde no es propiamente especificado el carácter genético –no solo congénito– de esta enfermedad.

Botulismo

Aparece por primera vez en el *DRAE* en 1970 haciendo referencia a una enfermedad producida por la toxina de un bacilo específico contenido en los alimentos envasados en malas condiciones. En la vigesimosegunda edición no se aprecia modificación alguna de dicha definición.

Braquicefalia

También en este caso hay una definición que remite al término braquicéfalo, definido como “la persona cuyo cráneo es casi redondo porque su diámetro mayor excede en menos de un cuarto al menor”, en la decimotercera edición del *DRAE* (RAE, 1899, p.1046). Esta es la definición que se ha conservado sin enmiendas hasta la vigesimosegunda edición del diccionario académico.

En efecto, este definido entraña cierto carácter científico, pero resulta algo confusa la explicación sintomática de esta deformación craneal que se caracteriza básicamente por la cabeza corta, ancha y aplanada a nivel occipital (parte trasera de la cabeza).

Brucelosis

En 1989, el Diccionario de la Real Academia Española incluye entre sus entradas la de brucelosis para definir una enfermedad infecciosa transmitida al hombre por diversos animales y producida por microorganismos; como la fiebre de Malta, la fiebre mediterránea, etc. En la vigesimosegunda edición, se ofrece al lector una definición un poco más explícita en la que ya se distingue los tipos de animales que pueden transmitir esta infección al hombre así como el tipo de bacterias. La definición es: “Enfermedad infecciosa producida por bacterias del género *Brucella*⁸ y transmitida al hombre por los animales domésticos [...]” (RAE, 1989, p.238).

Dengue

En la edición de 1732 existen dos entradas para este vocablo. La primera de ellas define dengue como “melindre mugeríl que consiste en afectar damerías, efguinces, delicadezas, males y à veces disgusto de lo que mas se suele guitar. Es voz modernamente inventada [...]” (RAE, 1726-1739, p.69). La segunda entrada hace referencia a dengue como una prenda de vestir femenina. En 1899 –en particular en el suplemento del RAE– aparece por primera vez la definición de dengue en términos de medicina, siendo

⁸ En cursiva en el original.

definida como “[...] enfermedad febril, epidémica y contagiosa, que se manifiesta por dolores de los miembros y un exantema semejante al de la escarlatina [...]” (RAE, 1899, p.321). Ya en 1914 aparecen las dos definiciones con las que fue introducida la palabra además de con la definición médica que se incluye en el suplemento de 1899. En 1925 hay una nueva entrada para dengue con dos definiciones particulares de Chile. La primera se refiere a una planta y la segunda, a la flor de esta planta.

La edición de 1983 recoge una ilustración además de las dos entradas para dengue. Y en 1992 se lee una nueva definición concerniente a la primera entrada de la palabra. En primer y segundo lugar aparecen las definiciones que se han venido comentando desde su primera aparición en 1732. En tercer lugar hay una nueva definición “contoneo”; y, en cuarto lugar la definición más médica, que ya no es catalogada en la clasificación *Med.*, sino en *Pat.* En la vigesimosegunda edición de nuevo se vuelve a la clasificación *Med.*, ocupando de nuevo el tercer puesto y dejando el cuarto lugar a la definición de “contoneo”.

Difteria

Su primera aparición data de 1884 y es definida como “[...] enfermedad caracterizada por la formación de falsas membranas, que se observa en las mucosas y en la piel desprovista de epidermis [...]” (RAE, 1884, p.385). En 1899, se ofrece dentro de esta definición una localización más exacta de la enfermedad ya que la definición ofrecida en 1884 es complementada con la aparición de “comúnmente en la garganta”. Esta definición se mantendrá durante veintiocho años, hasta que en 1927 se ofrezca una descripción un poco menos explícita pero en la que se añade la característica de “enfermedad infecciosa”. En 1936 se encuentra una definición más completa que describe difteria como enfermedad infecciosa y contagiosa y en la que se exponen algunos síntomas de dicha enfermedad: “fiebre y postración”. La edición de 1950 recoge una definición más breve de difteria que incluye tan solo su carácter infeccioso y la formación de falsas membranas en las mucosas. Seis años más tarde, en 1956, se recupera la definición que se había dado de difteria en 1936 y que se mantendrá otros veintisiete años, ya que en 1983 vuelve a aparecer la entrada de esta palabra acompañada de la definición a la que se hacía referencia ya en 1950. Un año después –en 1984– se retoma la definición de 1936; y en 1989 se vuelve a la de 1936, que será la que permanezca en vigor hasta la vigesimosegunda edición.

Esclerodermia

Este término es definido como “enfermedad crónica de la piel caracterizada por el abultamiento y la dureza primero, y por la retracción después” en el año 1927, en el *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española* de la RAE (1927, p.863). Posteriormente, será incluida con estos términos en la decimosexta edición del *DRAE* (1936) y así permanecerá hasta la actualidad.

Parece aconsejable especificar la etiología de esta enfermedad como una acumulación de colágeno en la piel y otros órganos. Así como ampliar el espectro sintomático no solo quedándose en los aspectos cutáneos, sino también mencionando las manifestaciones musculares y óseas, o incluso adicionalmente en órganos internos.

Fenilcetonuria

La vigesimosegunda edición del diccionario académico da un paso adelante definiendo esta enfermedad –sin entrada en las ediciones previas– como una “[...] anomalía hereditaria que consiste en la alteración del metabolismo de la fenilalanina, que puede provocar retraso en el desarrollo y deficiencia mental [...]” (RAE, 2001).

Glioma

La palabra glioma aparece definida por primera vez en la vigesimosegunda edición del *DRAE* refiriéndose a un tumor de las células gliales.

Hemofilia

En 1936 se incluye por primera vez en el *DRAE* (RAE, 1936, p.677) como “[...] hemopatía hereditaria, caracterizada por la dificultad de coagulación de la sangre, lo que motiva que las hemorragias provocadas o espontáneas sean copiosas y hasta incoercibles [...]”, y no es hasta la actual edición –la vigesimosegunda– cuando se aprecia una mínima modificación con respecto al léxico empleado para la definición: la palabra “incoercible” es reemplazada por la locución “difícil de detener”.

Hidrocefalia

El vocablo hidrocefalia es recogido por primera vez en la decimoquinta edición del *DRAE* (1925) como “hidropesía de la cabeza” y esta es la definición que permanece inalterada hasta llegar la vigesimosegunda edición (RAE, 2001) donde es enunciada como “dilatación anormal de los ventrículos del encéfalo por acumulación de líquido cefalorraquídeo”. Se trata, evidentemente, de una definición que incorpora, en este caso, matices científicos suficientes y, desde el punto de vista lexicográfico, minimiza los efectos de la circularidad al suprimir el término hidropesía que equivale a una acumulación de líquido seroso por encima de los niveles típicos.

Ictiosis

La definición que ofrece la RAE de ictiosis en la edición de 1927 y que se mantendrá durante varias ediciones hace referencia a esta palabra como “enfermedad de la piel, que se caracteriza por cubrirse ésta de un tejido escamoso” (RAE, 1927, p.1079). Sin embargo, en la vigesimosegunda edición, ictiosis es definida como “alteración patológica de la piel, que toma aspecto escamoso” (RAE, 2001).

Legionelosis

Se registra por primera vez en el *DRAE* en el año 2001, haciendo referencia a una “enfermedad causada por bacterias del género *Legionella*⁹, que se difunde especialmente por el agua y por el uso de nebulizadores”.

Lepra

Es incluida en la edición de 1734 como “[...] especie de sarna que cubre el pellejo del cuerpo humano con unas costras mui feas, por partes blancas y por partes negras. Hace mui áspero el cutis, y va comiendo las carnes con vehemente comezón. Es voz puramente latina [...]” (RAE, 1726-1739, p.386). En 1780 no cambia la definición, si bien es suprimida la cita bíblica.

En 1803 se define lepra como “[...] enfermedad cutánea y contagiosa que consiste en unas pústulas hediondas, arracimadas y escamosas, que se van extendiendo por todo el cuerpo, y termina en una fiebre lenta [...]” (RAE, 1803, p.512). Esta perdurará hasta la edición de 1899 cuando se ofrece dentro de la definición de lepra algunos síntomas más frecuentes: “[...] enfermedad transmisible por herencia y de larga duración, que se manifiesta por manchas generalmente de color leonado, tubérculos insensibilidad de la piel, ulceraciones y caquexia [...]” (RAE, 1899, p.597).

En 1925 se alude a la dificultad existente en la curación de esta enfermedad. En la edición publicada en 1936 hay nueva definición para lepra además de la que había anteriormente y que permanecía desde 1899, con alguna ampliación de 1925. Esta nueva definición hace referencia a lepra como “[...] enfermedad, principalmente de los cerdos, producida por el cisticercos de la tenia común, y que aparece en los músculos de aquellos animales en forma de pequeños puntos blancos [...]” (RAE, 1936, p.770). En esta edición se incluye la aparición de la enfermedad y su forma en animales.

La palabra caquexia recogida en la definición de lepra desde 1899 no será sustituida por anestias hasta la edición publicada en 1956, y el adjetivo leonado que caracterizaba el color de las manchas desaparecerá quedando la lepra definida de la siguiente manera: “[...] enfermedad infecciosa crónica, caracterizada principalmente por síntomas cutáneos y nerviosos, sobre todo tubérculos, manchas, úlceras y anestias [...]” (RAE, 1956, p.798).

Desde 1734 en adelante, esta voz no está catalogada en ningún campo hasta 1970, cuando ambas definiciones son clasificadas como patología *Pat.* En la edición de 1984 y particularmente en el manual tomo IV (incógnito-papel) lo que en la definición usual aparece como anestias, en este caso se lee “falta de sensibilidad en la zona afectada”. Por lo que respecta a la segunda definición, esta queda catalogada dentro de *Veter.*, ya que la definición es más específica de animales. Esta categorización se conservará en la edición siguiente de 1989. Sin embargo, en el año 1992 se vuelve al empleo de la palabra anestias dentro de la definición, y al uso de *Pat.* para la categorización de la segunda definición. En la última edición, el único cambio con

⁹ En cursiva en el original.

respecto a la última edición es la categoría de la segunda definición. De nuevo se emplea *Veter.* y no *Pat.*

Microcefalia

En la entrada de 1936 se describe como “calidad de microcéfalo”. La palabra microcéfalo es definida en estos términos: “[...] dicese del animal que tiene la cabeza de tamaño menor del normal en la especie a que pertenece; y en general, que tiene la cabeza desproporcionada por lo pequeña, con relación al cuerpo [...]” (RAE, 1936, p.845).

Es en 1950 cuando la palabra “microcéfalo”, a la que remite el diccionario en la entrada “microcefalia”, ofrece una definición muy poco explícita: “de cabeza pequeña”. Seis años después, en 1956, se vuelve a la misma definición que se ofrecía de microcéfalo en la edición de 1936. En 1989 la definición propuesta por la RAE retoma la descripción “de cabeza pequeña”.

En la vigésimosegunda edición del diccionario de la RAE hay dos definiciones para microcéfalo, que resumen las definiciones dadas en ediciones anteriores. La primera de ellas dice: “Dicho de un animal: Que tiene la cabeza de tamaño menor del normal en la especie a que pertenece”. Y la segunda: “Que tiene la cabeza desproporcionada, por lo pequeña, con relación al cuerpo” (RAE, 2001).

Narcolepsia

Esta patología –también conocida como “síndrome de Gelineau” o “epilepsia del sueño”– no ha sido incluida hasta la vigésimosegunda edición del diccionario donde es definida como “estado patológico caracterizado por accesos irresistibles de sueño profundo” (RAE, 2001). Más que a un estado patológico, habría referirse a un trastorno neurológico, a pesar de que su síntoma más característico sea, en efecto, los episodios de somnolencia de forma incontrolada y repentina.

Nevus

También por primera vez este término es incorporado en la vigésimosegunda edición del diccionario académico, estando definido como “alteración congénita muy localizada de la pigmentación de la piel, generalmente de color marrón o azulado” (RAE, 2001). Se trata de proliferaciones de las células melánicas de la piel y mucosas que originan manchas bien localizadas.

Talasemia

En la vigésima edición del *DRAE* (1984, p.1281), es definida como “[...] cualquiera de las anemias hemolíticas hereditarias, que se presentan de modo preferente en individuos de países mediterráneos y se deben a un trastorno cuantitativo en la producción de hemoglobina.” Esta definición se mantiene hasta 1992. Será en la vigésimosegunda edición cuando se modifique el definido en términos formales, no en contenido: “Anemia hemolítica hereditaria, que se presenta de modo preferente en individuos de países mediterráneos y se debe a un trastorno cuantitativo en la producción

de hemoglobina [...]” (RAE, 2001). En cualquier caso, se trata de una definición completa, desde una perspectiva médica, ya que integra datos referentes a la tipología del trastorno, a su etiología e incluso a su incidencia geográficamente localizada (de hecho, esta enfermedad también es conocida como “anemia mediterránea”).

Términos sin definición

A continuación se incluyen las patologías que carecen de entrada en las distintas ediciones del *DRAE*, sumando en números reales un total de treinta y cuatro enfermedades de baja prevalencia.

Aniridia

Curiosamente, a la aniridia, una enfermedad que puede recibir una definición tan sencilla como “ausencia clínica del iris”, no se le dedica ninguna entrada en el diccionario académico.

Anodoncia

Este término no tiene cabida en el *DRAE* aun pudiéndose constituir como “enfermedad congénita rara que se caracteriza por la ausencia de un número de dientes”.

Anotia

Anotia tampoco tiene entrada en el *DRAE*, cuya definición se refiere a la ausencia congénita de una o ambas orejas.

Argiria

La argiria es una enfermedad caracterizada por el cambio de color de la piel, de un color natural a un color azul oscuro.

Blefarospasmo

El blefarospasmo consiste en una anomalía de la función de los músculos de los párpados causando el cierre involuntario de estos. También se asocia a espasmos de los músculos de la cara.

Braquidactilia

La braquidactilia hace referencia a una cortedad anormal de los dedos de las manos o de los pies.

Cistinosis

Así como aparece definido el nominal cistina, resulta coherente que la cistinosis estuviera recogida en el diccionario como una enfermedad metabólica poco frecuente que provoca acumulación de cistina en los tejidos orgánicos y con ello la aparición de

crisales de este aminoácido en la córnea, la médula, los ganglios linfáticos y vísceras como el riñón, principalmente.

Cistinuria

Lo mismo cabría decir en relación con la cistinuria, otra enfermedad poco común, hereditaria, que se caracteriza por un trastorno en la reabsorción de aminoácidos básicos y provoca la formación de cálculos en riñones, uréter y vejiga.

Citrulinemia

Tampoco hay una entrada para la citrulinemia, trastorno metabólico en el que existe un déficit de la sintetasa del ácido argininsuccínico, una enzima necesaria para la incorporación del amoníaco en el ciclo de la urea.

Condrosarcoma

El condrosarcoma carece de definición en el *DRAE*, siendo un tipo de tumor maligno de hueso que se desarrolla en las células de cartílago.

Coroidemia

Ni la membrana corioide ni la enfermedad que directamente se le asocia, coroidemia, son definidos en el diccionario. Se trata de una enfermedad hereditaria rara que se caracteriza por una degeneración progresiva de varias capas de células en el fondo del ojo.

Criptoftalmia

La criptoftalmia es la adherencia completa de los párpados y tampoco aparece recogida en el *DRAE*.

Escafocefalia o escafocéfalo

No se encuentran resultados para escafocefalia o escafocéfalo en los diccionarios académicos, otro tipo de deformidad craneal (como la braquicefalia y la plagiocefalia) que se desarrolla durante los primeros meses de vida, afectando sobre todo a bebés prematuros, y que se caracteriza por el alargamiento y la estrechez de la cabeza.

Excenfalía

Excenfalía consiste en una malformación en la cual el cerebro está situado fuera del cráneo.

Favismo

Con el lema de favismo se hace referencia a aquellas enfermedades relacionadas con células rojas.

Fibrosarcoma

La fibrosarcoma engloba a enfermedades raras del hueso o de los tumores raros.

Fibromialgia

El término médico fibromialgia, referido a un conjunto de síntomas músculo-esqueléticos caracterizados por dolor persistente y fatiga extrema, entre otros de tipo psicológico, no tiene entrada en el *DRAE*. Sin embargo, vocablos como acidia (pereza, flojedad; pero también tristeza, angustia) poseen un largo recorrido lexicográfico en los diccionarios académicos, desde *Diccionario de autoridades* (RAE, 1726-1739), apuntando algunos de los rasgos clínicos que con frecuencia son asociados, por ejemplo, a la fibromialgia. Parece clara la combinación de componentes patológicos físicos y psicológicos en el concepto de acidia (o acedia) y su vinculación con enfermedades raras como el síndrome de fatiga crónica o la ya citada fibromialgia.

Galactosemia

La galactosemia –enfermedad caracterizada por deficiencias enzimáticas que afectan al metabolismo de la galactosa– no recibe tratamiento lexicográfico en los diccionarios de la Real Academia, a pesar de que sí haya una entrada dedicada al término galactosa.

Gigantomastia

Gigantomastia es definida como una enfermedad rara ginecológica que consiste en el crecimiento excesivo, difuso e incluso discapacitante de uno o ambos senos.

Glucogenosis

La glucogenosis –entendida como un conjunto de enfermedades metabólicas caracterizadas por un trastorno en las vías de formación y utilización del glucógeno– tampoco se incluye en los repertorios lexicográficos de la RAE.

Hipocondroplasia

A diferencia de la acondroplasia, el diccionario académico no incluye el término hipocondroplasia, referido en este caso a la afección caracterizada por una baja estatura desproporcionada.

Hipertricosis

Hipertricosis se conoce como una enfermedad congénita consistente en el aumento tanto en la cantidad como en el grosor del pelo.

Hipopituitarismo

El lema hipopituitarismo carece de presencia en las ediciones del *DRAE*. Se trata de un término médico que hace referencia a una disminución anormal de las hormonas secretadas por la glándula hipófisis.

Leucodistrofia

Los desórdenes genéticos agrupados bajo el término leucodistrofia, resultantes de la degeneración de la grasa de la vaina de mielina que recubre las fibras nerviosas del cerebro y las glándulas adrenales, se omiten igualmente.

Linfangioleiomiomatosis

El padecimiento pulmonar que tiene como síntoma más común la disnea respiratoria progresiva –conocido como linfangioleiomiomatosis– no se encuentra definido.

Manosidosis

Tampoco la manosidosis, una enfermedad de carácter hereditario debida a un trastorno del metabolismo de los carbohidratos que incluye deformaciones faciales y retraso mental.

Mastocitosis

Ni el término mastocitosis (crecimiento anormal de los mastocitos en el cuerpo), ni mastocito (célula que se origina en las células madre de la médula ósea y actúa en la mediación de procesos inflamatorios) son lematizados.

Nefronoptisis

De la patología denominada nefronoptisis, caracterizada por el pequeño tamaño de los riñones con numerosos y pequeños quistes, no se encuentra información en el diccionario.

Osteonecrosis

La osteonecrosis es una enfermedad rara causada por la disminución de flujo sanguíneo en los huesos de las articulaciones, implicando su deterioro.

Picnodisóstosis o picnodisostosis

La picnodisóstosis o picnodisostosis es un tipo inusual de displasia ósea.

Plagiocefalia

La plagiocefalia –ya mencionada en el apartado de la escafocefalia o escafocéfalo– se caracteriza por una distorsión asimétrica (aplastamiento lateral) del cráneo.

Retinosquisis

La retinosquisis, por su parte, hace referencia a la formación de un quiste intrarretiniano, debido a la separación de las capas de la retina.

Sialidosis

Por otro lado, la sialidosis es un desorden metabólico caracterizado por un defecto de la enzima salidasasa. Para esta patología no se encuentra un término definido en la vigesimosegunda edición del diccionario académico.

Siringomielia

Tampoco se lee en estos diccionarios la siringomielia, que es un daño en la médula espinal, debido a la formación de un área llena de líquido dentro de esta.

Discusión

Al pasar a porcentajes los datos precedentes, se observa que un 37.03 % de los términos analizados cuenta con definición en alguna de las distintas ediciones del *DRAE*, frente a un 62.96 % de vocablos que carecen de entrada en el citado glosario. La Tabla 1 muestra información de la fecha de incorporación de los términos seleccionados sobre enfermedades raras que sí aparecen recogidos en las distintas ediciones del diccionario académico:

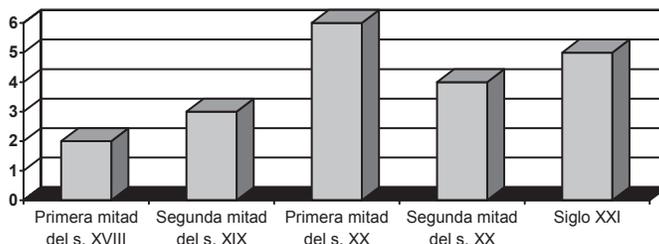
Tabla 1– Fechas de lematización de enfermedades raras

AÑO DE EDICIÓN	PATOLOGÍA
1732	Dengue
1734	Lepra
1884	Albinismo Difteria
1899	Braquicefalia
1925	Hidrocefalia
1927	Esclerodermia Ictiosis
1936 [1939]	Acromegalia Hemofilia Microcefalia
1970	Acondroplasia Botulismo
1984	Talasemia
1989	Brucelosis
2001	Fenilcetonuria Glioma Legionelosis Narcolepsia Nevus

Fuente: Elaboración propia.

Haciendo las estadísticas en función del siglo en que se recogen por primera vez estas veinte voces, se establece el siguiente gráfico:

Gráfico 1 – Distribución por siglos en las definiciones de enfermedades raras



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el Gráfico 1, es en la primera mitad del siglo XX cuando se encuentra la cifra más alta de incorporación, en el diccionario académico, de los términos de enfermedades de baja prevalencia seleccionados para efectuar esta investigación; en segundo lugar queda el siglo XXI, observando que está poco avanzado y que en esta acotación temporal el *DRAE* solo cuenta con la edición de 2001 y el avance de la vigesimotercera. Esto último puede justificarse por la magnífica labor de visibilización –con las consecuencias que ello implica– de estas patologías llevadas a cabo por FEDER desde finales del siglo XX.

En esta crónica de ausencias, cabría preguntarse cuáles son los criterios que aplica la Real Academia a la hora de incluir en el diccionario unos términos y no otros, referidos todos ellos a enfermedades raras. Si bien desde sus inicios se sirvió de fuentes literarias, parece lógico que el principal razonamiento que guíe la inclusión o no de esta terminología médica sea el uso más o menos frecuente que hacen los hablantes de estos términos. Pero, ¿cómo se mide el empleo que un hablante medio pueda hacer de estas palabras?, ¿se trata acaso de un juicio poco objetivo? A este respecto resulta muy significativo que el *DRAE* no incorpore la voz fibromialgia, cuando se trata de una enfermedad que recientemente ha dejado de ser considerada como poco prevalente.

Tal vez tales criterios, en principio poco específicos, se pongan más de manifiesto al buscar las entradas agrupadas bajo el lema síndrome o enfermedad, donde solo se incluyen aquellas que parecen contar con un elevado reconocimiento social y acerca de las cuales ya existe conciencia pública. Dicho sea de paso, parece conveniente incluir en el diccionario el sintagma enfermedad rara en esta segunda entrada, o mejor enfermedad poco frecuente como se está llamando en los últimos años para evitar la metonimia en las connotaciones de raro; es decir, para salvar la errónea creencia de que un individuo que padece una enfermedad rara ha de ser, por extensión, raro.

Esta situación es consecuencia de los objetivos que se marcó inicialmente el *Diccionario de Autoridades*, puesto que le otorgó una relevancia de segundo orden a la incorporación de léxico técnico relacionado con la medicina, en tanto que se planteó reservarlo para crear una obra dedicada exclusivamente a esta cuestión. Así,

tan solo fueron incluidas las voces más comunes y precisas procedentes del campo de las ciencias, aunque se pueden hallar ejemplos que hacen dudar del cumplimiento de esta orientación; o sea, se pone de manifiesto el problema de la selección de entradas desde las primeras ediciones de este diccionario (GUTIÉRREZ RODILLA, 1993).

Es evidente que la vigesimosegunda edición supone un avance con respecto al tratamiento lexicográfico de algunos de los términos especializados sobre patologías poco prevalentes. Tanto es así que, en esta pequeña selección, se encuentran nuevas definiciones lexicográficas para fenilcetonuria, narcolepsia y nevus. También es encomiable el esfuerzo por adaptar ciertas definiciones médicas a los avances de la ciencia, como ocurre en los casos de acromegalia o hidrocefalia.

Sin embargo, son varias las entradas que reclaman una reformulación de acuerdo con estos avances científicos (por ejemplo, no se especifican correctamente algunos síntomas de la acondroplasia; o la definición de braquicéfalo resulta, hasta cierto punto, oscura, entre otros). Por otra parte, son incoherentes las remisiones de ciertas definiciones de sustantivos (como albinismo, braquicefalia) a su correspondiente adjetivo (albino, braquicéfalo), cuando en entradas similares (por ejemplo, en hidrocefalia) los sustantivos reciben definición completa. Por tanto, parece aconsejable la remodelación de algunas de estas entradas lexicográficas que –en muchos casos– han permanecido invariables durante varias décadas en las distintas ediciones del diccionario académico (ejemplo de ello son braquicéfalo o esclerodermia).

Como evoca Gutiérrez Rodilla, en el siglo XVIII, los redactores del *Diccionario de Autoridades* se basaron en la tradición literaria para crear el repertorio léxico; de esta manera, los términos médicos que fueron incluidos ayudaban a entender las obras literarias, quedando al margen las necesidades de los usuarios de la lengua en cuanto al conocimiento de la realidad. “Es una situación que se continúa en gran medida en la lexicografía actual: no sólo en lo que ésta (*sic*) actitud tiene de razonable, sino también en sus rasgos más extremos, como el culto excesivo que nuestros diccionarios tienen al pasado [...]” (GUTIÉRREZ RODILLA, 1993, p.471).

Desde otro enfoque, sin entrar en un análisis exhaustivo sobre la formación de unidades léxicas referidas a enfermedades raras, tanto las que son recogidas en el *DRAE* como las que no, hay que advertir que estas comparten los mismos mecanismos morfológicos que otras palabras de uso común. Así, por ejemplo, “aniridia”, “anodoncia” o “anotia” (con prefijo privativo o de negación “an-”), “excenfalía” (prefijada por “ex-”, con el sentido de “fuera de”), “hipopituitarismo” o “hipocondroplasia” (prefijadas por “hipo-”, “por debajo de”), “hipertricosis” (“hiper-” o “por encima de”).

Igualmente, se encuentran compuestos como “hidrocefalia” (“hidro-” = “agua” y “-cefalia” = “cabeza”), “microcefalia” (“micro-” = “muy pequeño”) y “braquidactilia” o “braquicéfalo” (“braqui-” gr. *brachys*, “corto”, referido a “dedos” y “cabeza”). Algunas palabras incorporan un segundo elemento de composición referido a la sangre “-emia”: “galactosemia” < “galactosa”; “citrulinemia” < “citrulina”; “coroidemia” < “coroide”; “talasemia” < gr. *thalassa*, “mar”. También es frecuente la nominalización a partir de

bases sustantivas que incorporan sufijos como “-osis” (“glucogenosis” < “glucógeno”; “legionelosis” < “*legionella*”; “brucelosis” < “*brucella*”; “mastocitosis” < “mastocito”; “sialidosis” < “salidasa”) e “-ismo” (“albinismo”; “botulismo”).

Según lo anterior, no se pueden tampoco determinar que las causas de inclusión o exclusión de lemas sobre enfermedades raras, en los diccionarios académicos, residan en algún tipo de incongruencia con respecto a las normas habituales por las que se rige la lengua española en los procesos de formación de palabras.

Conclusiones

1. En este trabajo se pone de manifiesto la imprecisión en los criterios lexicográficos que se manejan para la incorporación y el tratamiento de las unidades léxicas especializadas en los diccionarios académicos; concretamente, en los términos referidos al área de la medicina y las ciencias de la salud, como se da cuenta en el conjunto heterogéneo de términos sobre enfermedades raras que han sido seleccionados. De un total de cincuenta y cuatro patologías, tan solo veinte (el 37.03 %) están lematizadas en el *DRAE*. Especialmente destacable es la ausencia de la voz fibromialgia, puesto que en los últimos años ya es considerada una enfermedad prevalente y, sin embargo, carece de lema en el citado diccionario.

2. En consecuencia, no se ha podido deducir con exactitud, en este estudio, cuáles son los principios que se aplican en el tratamiento lexicográfico de las entradas dedicadas a enfermedades raras y, por tanto, se llega a la conclusión de que esta muestra de términos no aparece recogida de forma sistemática en el diccionario académico, a pesar de presentar las mismas características que otras palabras del léxico general.

3. El diccionario académico cubre de manera muy parcial las necesidades de los usuarios (público no especializado, profesionales de la comunicación sin formación en medicina o ciencias de la salud, entre otros) que pretendan informarse sobre diversos aspectos lexicográficos (definiciones, variaciones en la codificación de las voces, por mencionar solo algunos) de las patologías poco prevalentes. No obstante, hay que aludir obligadamente al mérito que supone la creciente incorporación de vocablos referidos a estas patologías en las distintas ediciones del *DRAE*, que ha tenido lugar desde el siglo pasado hasta nuestros días.

4. En todo caso, el diccionario de la Real Academia es un referente clave, al menos, para cualquier hispanohablante, a la hora de resolver dudas léxico-terminológicas y, en este sentido, no debería perder de vista su cometido general de aclarar el significado de aquellas palabras –especializadas o no– que se van haciendo patrimonio de nuestra lengua y que, con mayor o menor tradición, se repiten diariamente en el discurso.

5. Convendría, pues, que el diccionario ampliara la nómina de definiciones relativas a enfermedades raras, pudiendo de esta forma generar una idea aproximada y no prioritariamente científica, sino principalmente divulgativa, de aquellas que pudieran

considerarse más usuales (por ejemplo, basándose en el índice de referencias que se hacen de ellas en los medios de masas); ampliando también así el conocimiento general que en la actualidad se tiene sobre estas patologías.

6. Asimismo, sería conveniente acometer, desde un punto de vista científico y especializado, la ardua tarea de elaborar un diccionario de enfermedades raras –o mejor enfermedades poco frecuentes– que pretenda acercar el conocimiento de la terminología sobre estas patologías a un público no especialista. Si bien es cierto que FEDER –a nivel nacional– y EURORDIS (2014) –a nivel europeo– en sus respectivas páginas en línea recopilan información sumamente útil y actualizada sobre esta cuestión.

7. Un nivel ulterior en el estudio sobre la presencia de las voces que designan enfermedades raras en los diccionarios habría de considerar la consulta del *Diccionario de términos médicos* de la Real Academia Nacional de Medicina (2012) y podría completarse con la búsqueda en otros repertorios como el *Vocabulario científico y técnico* de la Real Academia de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1996).

RIDAO RODRIGO, S.; RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. Lexical-terminological evolution of rare diseases: review of dictionaries of the Real Academia Española. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.95-118, 2016.

- *ABSTRACT: This paper focuses on the terminological development of fifty-four rare diseases. It analyzes the degree of lexical acceptance that these terms have and have had –over time– in their treatment and inclusion in academic dictionaries of Spanish language. Until now, only twenty of the selected terms have been included in DRAE, accounting for 37.03 %. This situation shows the lack of solid criteria in incorporating new terms about rare diseases in this general dictionary. The most noticeable case is fibromyalgia, a pathology that has recently ceased to be considered a rare disease, which, however, does not appear in DRAE. If, on the one hand, it must be assumed that the DRAE is not a specialized medical dictionary; on the other, it must assess the degree of incorporation of these voices in social life.*
- *KEYWORDS: Vocabulary. Terminology. Diccionario de la Real Academia Española. Rare diseases.*

REFERENCIAS

ANGLADA, E. Diccionarios y vocabularios de especialidad. *Anuari de Filología*, Barcelona, v.XV, n.3, p.9-24, 1992.

ARCOS, J. M. El Día Mundial de las Enfermedades Raras en las noticias de prensa. El ejemplo de Andalucía. *Discurso & Sociedad*, [S.l.], v.7, n.1, p.224-247, 2013.

BAÑÓN, A. et al. **Communication strategies and challenges for rare diseases: medical research as a referent: a quantitative-discursive study** Spanish printed and digital written press (2009-2010). Valencia: CIBERER, 2011.

BOSQUE, I. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. **Verba**, Santiago de Compostela, v.9, p.105-123, 1982.

CABRÉ, M. T. Sobre la difusa y confusa noción de lo especializado. En: GÓMEZ DE ENTERRÍA, M. J.; RODRÍGUEZ DEL BOSQUE, I. (Ed.). **El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales**. Cizur Menor: Aranzadi, 2010. p.33-40.

_____. **La terminología: representación y comunicación**. Barcelona: Ed. da Universidad Pompeu Fabra, 1999.

CABRÉ, M. T. et al. Las características del conocimiento especializado y la relación con el conocimiento general. En: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (Ed.). **La terminología científico-técnica**. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, 2001. p.173-186.

COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE SANIDAD Y PROTECCIÓN DE LOS CONSUMIDORES. **Consulta pública: las enfermedades raras: un desafío para Europa**. Disponible en: <ec.europa.eu/health/ph_threats/non_com/docs/raredis_comm_es.pdf>. Acceso en: 1 marzo 2014.

CUESTA MARTÍNEZ, P.; DE VEGA PÉREZ, P. Observaciones sobre las características lexicográficas del vocabulario científico y técnico. **Boletín de la Real Academia Española**, Madrid, v.72, n.252, p.173-196, 1992.

DICCIOMED. **Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico**. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. Disponible en: <<http://dicciomed.eusal.es/>>. Acceso en: 3 sept. 2014.

ENFERMEDADES RARAS. **Manual de humanidad para encontrar las claves de la felicidad**. Madrid: Loquenoexiste, 2009.

ENSERIO. **Estudio sobre la situación de necesidades sociosanitarias de las personas con enfermedades raras en España**. Madrid: FEDER/Caja Madrid, 2009.

EURORDIS. **Rare diseases europe**. Disponible en: <<http://www.eurordis.org/>>. Acceso en: 3 sept. 2014.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ENFERMEDADES RARAS [FEDER]. Disponible en: <<http://www.enfermedades-raras.org/>>. Acceso en: 3 sept. 2014.

FORNIELES, J.; URÁN, I. Apuntes sobre comunicación y enfermedades raras. En: FORNIELES, J.; BAÑÓN, A.; REQUENA, S. (Ed.). **Lenguaje, comunicación y salud**. Sevilla: ArCiBel, 2011. p.201-212.

GONZÁLEZ-MENESES LÓPEZ, A. et al. **Plan de atención a personas afectadas por enfermedades raras**. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, 2008.

GRIGGS, R. C. et al. Clinical research for rare disease: opportunities, challenges, and solutions. **Molecular Genetics and Metabolism**, [S.l.], v.96, p.20-26, 2009.

GUTIÉRREZ RODILLA, B. M. **El lenguaje de las ciencias**. Madrid: Gredos, 2005.

_____. Los términos relacionados con la medicina en el Diccionario de Autoridades. **Boletín de la Real Academia Española**, Madrid, v.73, n.260, p.463-512, 1993.

GWYN, R. **Communicating health and illness**. Londres: Sage, 2001.

HOFFMANN, L. Característiques dels llenguatges d'especialitat. Les principals tendències en la recerca sobre els llenguatges d'especialitat. En: BRUMME, J. (Ed.). **Llenguatges d'especialitat: selecció de textos de Lothar Hoffmann**. Barcelona: Ed. da Universidad Pompeu Fabra, 1998, p.21-69.

LERAT, P. **Las lenguas especializadas**. Barcelona: Ariel, 1997.

MATEO, V. **Enfermedades raras: situación y demandas sociosanitarias**. Madrid: Instituto de Migraciones, 2001.

MEJRI, S. Phraséologie et traduction. En: MOGORRÓN, P.; MEJRI, S. (Ed.). **Langues spécialisées, figement et traduction**. Alicante: Universidad de Alicante, 2012. p.19-31.

MOGORRÓN, P.; MEJRI, S. **Langues spécialisées, figement et traduction**. Alicante: Universidad de Alicante, 2012.

ORPHANET. **Portal de información de enfermedades raras y medicamentos huérfanos**. Disponible en: <<http://www.orpha.net/>>. Acceso en: 3 sept. 2014.

POSADA DE LA PAZ, M.; GROFT, S. C. **Rare diseases epidemiology**. Londres ; Nueva York: Springer, 2010. (Advances in Experimental Medicine and Biology, v.686).

REAL ACADEMIA DE LAS CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES. **Vocabulario científico y técnico**. Madrid: Espasa-Calpe, 1996.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE]. **Diccionario de la lengua española**. 22.ed. con enmiendas. Versión en línea. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. Disponible en: <<http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/sobre-la-22a-edicion-2001/>>. Acceso en: 3 sept. 2014.

_____. **Diccionario de la lengua española**. 21.ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1992.

_____. **Diccionario de la lengua española**. 20. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

_____. **Diccionario de la lengua española**. 19.ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1970.

_____. **Diccionario de la lengua española**. 18.ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1956.

- _____. **Diccionario de la lengua española**. 17.ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1947.
- _____. **Diccionario de la lengua española**. 16.ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1936.
- _____. **Diccionario manual e ilustrado de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1927.
- _____. **Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española**. 13.ed. Madrid: Hernando y cía, 1899.
- _____. **Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española**. 12.ed. Madrid: Gregorio Hernando, 1884.
- _____. **Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española**. 4.ed. Madrid: Viuda de Ibarra, 1803.
- _____. **Diccionario de autoridades**. 2.ed. Madrid: Joaquín Ibarra, 1770. Tomos I-VI. Disponible en: <<http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUISalirNtllle>>. Acceso en: 14 marzo 2016.
- _____. **Diccionario de autoridades**. Madrid: Imprenta de Francisco del Hierro, 1726-1739. Tomos I-VI. Disponible en: <<http://web.frl.es/DA.html>>. Acceso en: 14 marzo 2016.
- REALACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA. **Diccionario de términos médicos**. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2012.
- REGISTRO DE ENFERMEDADES RARAS DEL INSTITUTO DE SALUD CARLOS III. Disponible en: <<https://registoraras.isciii.es/>>. Acceso en: 3 sept. 2014.
- REQUENA, S. Aproximación al síndrome de Moebius y sus repercusiones en el ámbito de la comunicación. En: FORNIELES, J.; BAÑÓN, A.; REQUENA, S. (Ed.). **Lenguaje, comunicación y salud**. Sevilla: ArCiBel, 2011. p.201-212.
- RIDAO, S. Ideología en prensa española: tratamiento discursivo de la enfermedad rara ataxia. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, Madrid, v.17, n.2, p.581-594, 2011.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. **Evaluación pragmática de niños con síndrome de Asperger**. Múnich: Lincom Verlag, 2013.
- RONDEAU, G. **Introduction à la terminologie**. Québec: Gaëtan Morin Éditeur, 1981.
- SANTAMARÍA, C. **Les definicions dels termes d'especialitat en els diccionaris generals: diversitat i sistematització**. Barcelona: Ed. da Universidad Pompeu Fabra, 1998.

Recebido em setembro de 2014

Aprovado em outubro de 2014

DESENVOLVIMENTO DA PROTOARGUMENTAÇÃO NA INTERAÇÃO ADULTO-BEBÊ¹

Angelina N. de VASCONCELOS*
Selma LEITÃO**

- **RESUMO:** O presente artigo focaliza a gênese de produções proto-opositivas infantis, definidas como movimentos corporais, gestuais e vocalizações infantis interpretadas como oposições a comandos, vontades e ações. Assume-se, como proposto em Leitão (2010; LEITÃO; FERREIRA, 2006), que tais produções constituam antecedentes remotos da contraposição e da resposta à oposição, vistas como constituintes centrais da argumentação. Fundamentando-se em referências que inserem a gênese da ação e cognição humanas no âmbito das relações dialogicamente constituídas (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; VYGOTSKY, 1998, 2001; WERTSCH, 1978), este estudo analisa registros videográficos produzidos com duas crianças, entre a quarta semana e os seis meses de vida, em interação com adultos, em contexto doméstico. Com base em análises micro e macrogenéticas desses registros (GRANOTT; PARZIALE, 2002), três momentos foram identificados no processo de desenvolvimento de produções proto-opositivas: atribuição de sentido opositivo ao choro; construção de produções infantis como ‘recusa’ e, por fim, interpretação da ação infantil como contraposição complexa. Neste último, que implica um deslocamento do lugar discursivo atribuído à criança (LEITÃO, 2012), esta passa a ser vista não só como oponente de ações iniciadas pelo adulto, mas, também, como proponente de novas ações.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Protoargumentação. Argumentação infantil. Desenvolvimento cognitivo.

Introdução

O presente artigo focaliza a emergência de produções protoargumentativas, mais especificamente, proto-opositivas, nos momentos iniciais do desenvolvimento infantil. Para tanto, parte de uma concepção de argumentação como atividade cognitivo-

* UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas - SP - Brasil. 13083-859 - vasconcelos.angelina@gmail.com

** Mestrado em Psicologia Cognitiva. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Recife - PE - Brasil. 50740-550 - selma_leitão2001@yahoo.com

¹ Trabalho elaborado como Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE pela primeira autora, sob orientação da segunda. Apoio: CNPq.

discursiva que se caracteriza pela negociação entre perspectivas que se opõem. Ancorada nessa ideia, Leitão define *protoargumentos* e *proto-oposições* como antecedentes das ações argumentativas, em desenvolvimento. O prefixo *proto* marca, portanto, o caráter precursor de ações infantis que tendem a ser interpretadas, pelos adultos, como *afirmações de pontos de vista* (de desejos, vontades, propósitos) e *oposição* (a desejos, vontades, propósitos, comandos da parte de outros). Por serem assim interpretadas, propõe Leitão, tais ações constituiriam os antecedentes mais remotos de produções efetivamente argumentativas, tais como defesa de ponto de vista, contraposição e resposta à oposição (LEITÃO, 2010; LEITÃO; FERREIRA, 2006).

As produções protoargumentativas infantis são aqui estudadas a partir de uma perspectiva dialógica, referindo-se a todo um conjunto de ações realizadas pelo bebê (tais como direção do olhar, movimento dos braços e pernas, vocalizações, choro, etc.) as quais são delimitadas e interpretadas, pelo adulto (mãe, outros), de modo a constituir sentido a partir das ações inicialmente dispersas e desconectadas do bebê. É próprio das situações cotidianas de interação que respondamos simultaneamente a diferentes signos, interpretando não somente as palavras, estritamente, do interlocutor, mas, também, elementos como entonação e expressões faciais utilizadas por ele, mesmo que esses elementos sejam utilizados de maneira redundante. Quando se focalizam momentos iniciais do processo de aquisição da linguagem, essa resposta abrangente parece ser especialmente importante, pois todo um conjunto de ações e processos do organismo do bebê adquire valor semiótico para os pais, sendo alçados por eles ao linguístico. Estes diferentes elementos, aqui referidos pela expressão geral *produções infantis*, são delimitados e combinados pelos adultos que, nas palavras de Bakhtin (1997), lhe dão *acabamento* na linguagem, fazendo uso da sua própria fala para estruturar e atribuir sentido às ações infantis (SCARPA, 1999, 2005, 2008).

Segundo a perspectiva adotada, a argumentação, distingue-se de outras atividades cognitivo-discursivas (narração, explicação, etc.) por ser marcada pela presença de elementos linguístico-discursivos específicos. Dentre eles, destaca-se a oposição, que gera nos participantes a necessidade discursiva de negociação de pontos de vista percebidos como antagônicos (VAN EEMEREN et al., 1997). Segundo Leitão (2000, 2007, 2008b, 2011), esse processo de negociação possibilita, no plano do funcionamento psicológico dos indivíduos, uma ponderação (exame/avaliação) de ideias e perspectivas alternativas, trazidas para a argumentação pelos três elementos básicos que a constituem: o argumento (ponto de vista e elementos de apoio), o contra-argumento (elemento opositivo que desafia o argumento) e a resposta aos elementos opositivos.

Segundo a mesma autora, o exame/avaliação de perspectivas divergentes, que se estabelece numa argumentação, é recurso privilegiado nos processos de construção do conhecimento, sendo igualmente efetivo no desenvolvimento do que a autora denomina *pensamento reflexivo*. O pensamento reflexivo é por sua vez definido como um modo particular de funcionamento psicológico que possibilita ao indivíduo deslocar sua atenção da *reflexão sobre objetos e fenômenos* do mundo (plano cognitivo) para o plano

metacognitivo da *reflexão sobre seu próprio pensamento* acerca daqueles objetos e fenômenos. O funcionamento reflexivo que se instala especificamente na argumentação caracteriza-se como um movimento de atenção, busca e avaliação dos fundamentos e limites dos próprios argumentos (LEITÃO, 2007).

À luz desse quadro de referência, que estabelece estreitas conexões entre argumentação e cognição, o estudo das condições de surgimento e desenvolvimento de produções argumentativas na criança se torna meta de particular relevância para uma compreensão abrangente do desenvolvimento cognitivo-discursivo infantil. Fundamentando-se nessa ideia, o presente estudo busca investigar momentos iniciais do desenvolvimento infantil, com foco específico no engajamento da criança em atividades ditas *protoargumentativas*.

Argumentação e protoargumentação na criança

Tanto quanto é do nosso conhecimento, estudos sobre o desenvolvimento da protocomunicação infantil parecem ainda relativamente escassos (algumas exceções a esse quadro são abordadas mais adiante neste texto), sendo praticamente inexistentes investigações que focalizam, especificamente, o desenvolvimento da protoargumentação. Até o fechamento do presente artigo, buscas bibliográficas realizadas com base em palavras-chave como *protoargumentação*, *protoargumento*, *proto-oposição*, etc. (e equivalentes no inglês, francês e espanhol) não se mostraram frutíferas. A escassez de estudos nesta última área decorreria, talvez, da ideia de que a argumentação seria uma aquisição tardia no desenvolvimento infantil, uma compreensão que, como apontam Leitão (2010) e Leitão e Banks-Leite (2006), subordina o surgimento da argumentação na linguagem infantil (e, de resto, o surgimento da própria linguagem) ao desenvolvimento cognitivo geral da criança. Estudos que partem de perspectiva teórica diversa desafiam, entretanto, essa ideia e mostram que o engajamento da criança em atividades de argumentação é observável desde muito cedo (BANKS-LEITE, 1998; CASTRO, 1996, 2003, 2004; DEL RÉ, 2010; DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014; DODANE; MASSINI-CAGLIARI, 2010; LEITÃO, 2008a; LEITÃO; FERREIRA, 2006; LEITE, 1996; VIEIRA, 2010).

Embora não haja consenso sobre desde quando, exatamente, crianças seriam capazes de argumentar (LEITÃO; BANKS-LEITE, 2006), um expressivo conjunto de estudos, realizados nas últimas décadas, informa sobre o desenvolvimento inicial da argumentação na criança. Stein et al. (1996), por exemplo, mostram que já aos dois anos e meio de idade crianças oferecem justificativas para metas que desejam atingir e defendem escolhas diante de um oponente, ações essas de natureza eminentemente argumentativa. Esses resultados confirmam e expandem os do estudo pioneiro de Eisenberg e Garvey (1981), desde então considerado um marco de referência na investigação do tema. Os autores argumentam que crianças de três a seis anos não

só são capazes de justificar posições, como esperam o mesmo de seus interlocutores e compreendem que justificativas são elementos decisivos para ‘vencer’ uma argumentação. De modo semelhante, Pirchio e Pontecorvo (1997) mostram como crianças de três e cinco anos, observadas em interação com os pais, à mesa do jantar, usam complexas estratégias conversacionais de oposição e recusa, bem como recursos de intensificação e atenuação da oposição, sendo ainda capazes de gerar explicações e justificativas para suas discordâncias. Leitão e Ferreira (2006) afirmam que crianças entre dois e cinco anos, observadas em situação semelhante à do estudo de Pirchio e Pontecorvo (hora do almoço), produzem toda uma variedade de enunciados contra-argumentativos, sendo, inclusive, capazes de eventualmente antecipar oposições às suas demandas (LEITÃO, 2008a).

Mesmo em idades anteriores, afirma Del Ré (2010) – com base em investigação sobre enunciados positivos produzidos por crianças entre 20 e 33 meses –, a criança mostraria já, através de elementos prosódicos, uma espécie de ‘desejo (discursivo)’ fazendo uso, por exemplo, de registro de altura elevado e entonação ascendente para demarcar a oposição. Em direção semelhante, Dodane e Massini-Cagliari (2010) identificaram na fala de crianças entre 14 e 28 meses não só a presença da negação, mas, também, sua diferenciação em categorias a partir do uso de marcações prosódicas específicas para expressar recusa (contornos ascendentes, registro elevado de altura e duração silábica importante). Ainda Vieira (2010), analisando dados produzidos por uma criança entre os 20 e os 33 meses de idade, destaca como desde muito cedo crianças seriam capaz de reproduzir elementos prosódicos (como a entonação da fala de adultos) ligados à argumentação. Seus resultados lhe permitem sugerir que, como proposto por Leitão (2010; LEITÃO; FERREIRA, 2006; LEITÃO, 2008a), o desenvolvimento de uma protoargumentação já teria lugar em momentos iniciais de desenvolvimento infantil, realizada a partir de movimentações corporais, choro, vocalizações e elementos prosódicos que a compõem (altura, duração, intensidade, etc.). O estudo descrito no presente artigo apresenta-se como uma tentativa de contribuir para o avanço dessa discussão, inserindo-se, primariamente, no marco dos estudos desenvolvimentistas. Para tanto, fundamenta-se em uma concepção específica de desenvolvimento, alicerçada principalmente em Vygotsky (1998, 2001) e suas construções sobre a natureza cultural, sociossemiótica, do psiquismo e a historicidade que marca o desenvolvimento psicológico.

Marco teórico: linguagem e desenvolvimento

Em consonância com o marco teórico acima referido, assume-se, no presente estudo: a existência de estreitas relações entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1998); a função reguladora da linguagem sobre a cognição humana (MORATO, 1996); o papel das interações iniciais adulto-criança na gênese da metacognição (WERTSCH,

1978), sendo o contexto interativo o lócus onde, necessariamente, se insere a aquisição da linguagem (FRANÇOIS, 2006; ROMMETVEIT, 1992; SALAZAR-ORVIG, 2010). Assume-se, como em Vygotsky (1998, 2001), que o recém-nascido é inicialmente dotado de processos psíquicos básicos – reflexos e modos elementares de funcionamento psicológico – que o capacitam a agir de forma direta (imediate) sobre o ambiente, orientado por estímulos ambientais externos e sem que no bebê opere qualquer modalidade de autorregulação. Processos psíquicos superiores, em contraste, somente vêm a existir a partir do acesso e apropriação, pela criança, de recursos materiais e simbólicos culturalmente desenvolvidos. Tais processos possibilitam ao indivíduo formas indiretas (mediadas) e autorreguladas de ação sobre o mundo.

Fundamentando-se nessa perspectiva, o desenvolvimento é aqui compreendido como processo de mudança pela apropriação ativa de recursos sociosemióticos, especialmente a linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, 1998). No que diz respeito às produções protoargumentativas, criança e adulto são conceituados enquanto parceiros ativos que, ancorados inicialmente em ações verbais e não verbais do adulto, constroem juntos o sentido das produções do bebê, partilhadas e emergentes na interação entre a díade (LEITÃO, 2010). De modo mais específico, hipotetiza-se, como o faz Leitão, que a apropriação, em última instância, dos modos socialmente compartilhados de afirmar pontos de vista, opor-se e responder à oposição (constitutivos da argumentação) teria sua gênese mais remota em processos de negociação, criança-adulto, do sentido de produções como as aqui investigadas e descritas.

Tratar da apropriação de recursos (proto)argumentativos a partir de negociações remotas adulto-criança implica compreender a aquisição da linguagem como processo que se dá na alteridade, em contextos dialógicos específicos. Nesse sentido, a perspectiva Bakhtiniana surge como aporte teórico a partir do qual se pode compreender que palavras não são apreendidas a partir de dicionários, com significados completos e fechados, mas, sim, a partir da compreensão dos modos como elas adquirem sentido e constituem a realidade nos contextos discursivos particulares em que surgem (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009). Importante considerar ainda que a construção de sentido se produz não somente a partir de elementos discursivos verbais, mas, também, pelo encadeamento de enunciados, pelo cenário interacional onde se passa a ação verbal, bem como por marcas ditas extraverbais do discurso, como, por exemplo, a entonação (BAKHTIN, 1997). Na direção reversa, um enunciado só é compreendido no interior do todo discursivo onde se situa, ancorada essa compreensão nos múltiplos elementos que, dialogicamente, compõem o seu sentido, aqui e agora.

Trazendo-se esse quadro de referência para a compreensão da relação adulto-criança, em momentos iniciais do desenvolvimento infantil, é possível afirmar que os sentidos que os adultos atribuem às ações infantis são dialogicamente construídos a partir das ações da criança e de toda uma gama de elementos históricos, sociais e situacionais que os afeta. Por exemplo: o conhecimento do adulto sobre crianças em

geral, sobre a história da criança particular com quem se relaciona, sobre o contexto imediato em que se dá sua interação com ela.

Ainda um segundo elemento da perspectiva Bakhtiniana, de importância no quadro de referência do presente estudo, é o reconhecimento de que nenhum enunciado se constitui enquanto elemento isolado, sendo antes dialogicamente – responsivamente – orientado/relacionado tanto a enunciados anteriores (de outros, próprios) como a antecipações de enunciados futuros (BAKHTIN, 1997). No caso da criança, em momentos iniciais do seu desenvolvimento, é possível postular funcionamento semelhante: “mesmo os gritos de um recém-nascido são orientados para a mãe” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p.119). A afirmação dos autores postula, portanto, axiomáticamente, que a orientação social/dialógica nas relações humanas não se iniciaria somente a partir da produção dos primeiros enunciados estruturados, tendo lugar já desde as primeiras interações entre bebê-interlocutores. Disso se pode derivar, numa perspectiva desenvolvimentista, que a partir dessas interações iniciais a criança começa a perceber a existência de um outro que reage às suas ações e a quem ela também pode responder. Mesmo que, inicialmente, o endereçamento dos ‘gritos’ pelo bebê não seja intencional ou consciente, seriam eles os antecedentes de possibilidades enunciativas que irão surgir ao longo do desenvolvimento da criança.

Sendo os movimentos, vocalizações e elementos prosódicos, antes referidos, inevitavelmente dirigidos a alguém, postula-se, na direção reversa, que somente a partir da resposta desse outro é que um enunciado adquire sentido, num processo dialógico capturado pela noção Bakhtiniana de *responsividade* (BAKHTIN; 1997). *Mutatis mutandis*, é possível afirmar que já nas relações iniciais adulto-bebê os parceiros agiriam de maneira mutuamente regulatória, complementando-se as ações verbais através de aplausos, sorrisos, vocalizações etc., que, conjuntamente, permitiriam então que as produções infantis adquiram sentido mútuo na interação entre os parceiros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009). Como se observará nos dados apresentados neste artigo, já em momentos iniciais de interação com o bebê, o adulto configura diferentes situações discursivas (jogos de perguntas e respostas, situações lúdicas e argumentativas, etc.) nas quais responde à criança da maneira que considera adequada e a estimula a fazer o mesmo. Considera-se que, a partir de jogos dessa natureza, será possível à criança apreender seu papel responsivo na interação.

Tomadas em seu conjunto, as ideias acima constituem o quadro de referência em relação ao qual o presente estudo investiga a hipótese formulada em Leitão (2010), sobre o desenvolvimento da protoargumentação. A hipótese da autora é a de que a criança é interpretada pelo adulto ‘como se’ estivesse engajada em ações afirmativas e opositivas, antes que, de fato, ela tenha consciência dessas produções ou exerça qualquer forma de regulação sobre elas. Essas interpretações, aliadas a toda a gama de enunciados endereçados à criança em situações comunicativas dessa ordem, seriam fundamentais para que, gradualmente, a criança venha a ser capaz de se engajar numa argumentação, propriamente dita.

Desenvolvimento inicial de ações semiotizadas: alguns marcos na pesquisa empírica

Na investigação de rotinas interativas entre mãe-bebê, Cavalcante (2009) afirma que a história do desenvolvimento de formas verbais de comunicação tem início em processos que acontecem muito cedo entre a criança e seus cuidadores. Seus trabalhos se inserem no campo da aquisição da linguagem e enfatizam estabelecimento da atenção conjunta, do toque e da fala dirigida à criança como elementos fundamentais para o desenvolvimento de formas compartilhadas de compreensão e comunicação.

Com ênfase igualmente relacional, e focalizando o desenvolvimento da comunicação mãe-bebê, Lyra (2000, 2006, 2007) e Scorsi e Lyra (2013) apontam como enunciados, ritmo e entonação, utilizados, pelo adulto, na relação com o bebê, são ‘escolhidos’ como resultado do que é construído, a cada momento, na interação. Os atos da criança e de seus interlocutores adaptam-se uns aos outros em uma dinâmica contínua de coconstrução. Na proposta teórica de Lyra, o desenvolvimento da comunicação mãe-bebê comporta três períodos de organização, descritos no modelo de desenvolvimento que a autora denomina EEA (estabelecimento, extensão e abreviação). Inicialmente, ocorreria o estabelecimento da atenção conjunta e compartilhamento de interesses entre mãe e bebê (Estabelecimento); em seguida, haveria ampliação e acréscimo de novos elementos às rotinas inicialmente estabelecidas (Extensão) e, por fim, as interações passariam a ocorrer de maneira rápida e suave (Abreviação). A autora sugere ainda que o desenvolvimento deve ser compreendido como processo de transformação, integrando, simultaneamente variabilidade e universalidade.

Ainda nessa direção, são de particular interesse as investigações de Moro e Rodríguez (1991, 1998, 2008) sobre a gênese e função de gestos ditos *protodeclarativos*, *protointerrogativos* (interpretados como gestos utilizados para ‘chamar a atenção’ do adulto e ‘solicitar’ ações) e três tipos de *gestos privados* – *ostensivo*, *indexical* e *simbólico* (tratados como gestos através dos quais a criança regula seu próprio comportamento). As autoras propõem que diferentes funções comunicativas são inicialmente coconstruídas por adulto e criança a partir de situações de interação (RODRIGUEZ, 2009). Afirmam que é porque não age sozinha com o mundo, mas em parceria com seus cuidadores adultos, que a criança passa a compreender os modos de significação de sua cultura. Enquanto sujeitos semioticamente constituídos, os adultos constantemente atribuem sentido a objetos e ações, possibilitando que a criança passe a estabelecer relações mediadas com o mundo (MORO; RODRIGUEZ, 2008). As hipóteses construídas por essas autoras têm relevantes paralelos com as reflexões aqui propostas. A gênese de produções proto-opositivas é aqui investigada a partir da observação dos modos como os cuidadores afirmam, se opõem e respondem à oposição na interação com a criança (construindo situações argumentativas), bem como dos modos como atribuem às produções da criança sentidos igualmente argumentativos.

Uma última referência, de importância ainda para a presente investigação, é encontrada na pesquisa realizada por Pea (1980) sobre a gênese de diferentes usos de negações (*don't, not, no e gone*) por crianças. Pea (1980) observou que as primeiras negações realizadas pelas crianças estavam relacionadas ao modo como os adultos realizavam negações na interação com elas. Conclui que contenções físicas, aliadas ao meneio de cabeça e à enunciação da palavra *não* (ações frequentemente realizadas pelos adultos) compuseram o modo como as crianças inicialmente se apropriaram, e posteriormente fizeram uso, desse gesto/enunciação como signos que indicam negação. Na mesma direção, Freitas (2012) propõe que o uso de determinadas expressões faciais, de contenção física e de características prosódicas específicas da fala materna criariam um contexto de *repreensão* que possibilita a apreensão, pela criança, dos sentidos do 'não'. Inserindo-se nesse quadro de referência, o presente estudo focaliza especificamente a emergência de oposição procurando compreender como ações infantis (por exemplo choro, vocalizações, agitações) estabelecem-se como proto-opositivas ao longo do período observado (CASTRO, 2005; LEITÃO, 2010).

Método

A perspectiva metodológica adotada neste estudo é a idiográfica, caracterizada pela análise sistêmica de fenômenos em sua variabilidade e contexto (SATO et al., 2007; YIN, 2009). São analisadas aqui dados referentes a duas díades adulto-bebê, no esforço de 'rastrear' semelhanças e variabilidade que contribuam para a formulação inicial de um modelo de desenvolvimento da protoargumentação.

Procedimentos de construção dos dados

As crianças observadas, Lara e Pedro (nomes fictícios), são ambas filhas únicas de famílias de nível socioeconômico médio das cidades do Recife e Maceió, respectivamente. Além das crianças-alvo, os participantes do estudo incluem adultos que interagiram com elas durante as observações registradas em vídeo: os pais, a pessoa responsável pelo manuseio da câmera, tios e avós. Os mesmos procedimentos de construção de dados foram aplicados nos dois casos: os registros videográficos foram produzidos quinzenalmente, com duração aproximada de 20 minutos cada, nas respectivas residências das crianças, de maneira alternada, pelos pais e por uma assistente de pesquisa, a partir da quarta semana aos seis meses de idade das crianças. As situações registradas foram aquelas que pertenciam ao cotidiano infantil, abrangendo refeições, banho e brincadeiras.²

² Os registros de Lara pertenciam ao Banco de Dados do Núcleo de Pesquisa da Argumentação, da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, sob responsabilidade da segunda autora; quanto aos de Pedro, foram produzidos no

Procedimentos de análise

Procedimentos de análise macro e microgenética (GRANOTT; PARZIALE, 2002; MEIRA, 1994) foram aplicados aos dados ao longo de três etapas. Na primeira, episódios protoargumentativos foram identificados através da observação atenta e repetida de todos os registros. *Episódios proto-opositivos* foram identificados a partir de ações infantis interpretadas como oposição, sendo neles abrangidos: a ação dos pais/interlocutores que antecede imediatamente uma ação infantil interpretada como oposição; a ação da criança, conforme interpretação pelos pais; e a reação da criança à intervenção/interpretação parental. A segunda etapa da análise consistiu na transcrição detalhada desses episódios e a terceira – de análise propriamente dita – no levantamento de hipóteses interpretativas sobre possíveis marcos no desenvolvimento de proto-oposições.

Unidade de Análise

Leitão (2000, 2007, 2008b) estabelece como unidade de análise da argumentação os três movimentos básicos que a constituem: o *argumento* (ponto de vista e elementos de apoio), o *contra-argumento* (ações verbais ou não verbais que desafiem o argumento) e a *resposta* (reações ao contra-argumento). A presença da argumentação no discurso é delimitada pela presença destes três movimentos, de forma explícita ou implícita. Para análise de protoargumentações, Leitão propõe que essa mesma unidade de análise seja adaptada de modo que episódios protoargumentativos sejam delimitados a partir da observação de *produções* infantis interpretadas, pelos adultos, respectivamente, como *protoasserções*, *proto-oposições* e *protorrespostas* (LEITÃO, 2010). Diferentemente, entretanto, do que se observa na argumentação propriamente dita, os elementos protoargumentativos não são movimentos verbais plenamente estruturados, mas, sim, produções da criança, interpretadas, estruturadas e alçadas ao linguístico pelo adulto.

Resultados³

Em vista do objetivo específico deste estudo, as análises que se seguem focalizam especificamente ações interpretadas como proto-oposições. Salvo alguma consideração contrária seja feita, ações infantis referidas como de *oposição*, tanto na transcrição quanto nas análises apresentadas, devem ser entendidas como *proto-opositivas*: ações infantis interpretadas, pelos adultos, como oposições.

curso desse estudo e posteriormente incorporados ao referido Banco de Dados.

³ Embora as autoras reconheçam a importância da realização de uma análise acústica especializada, especialmente das vocalizações e choro, que permita uma reflexão sobre os aspectos prosódicos das produções da criança, tais análises não serão aqui contempladas tendo em vista o recorte analítico priorizado no presente trabalho e limitações no espaço deste texto. Tais aspectos serão contemplados em trabalhos futuros.

Início da oposição: choro, choramingo e expressão de choro

Analisando os registros videográficos dos dois casos foi possível observar que ‘choro’, ‘choramingo’ e ‘expressão de choro’ foram as ações infantis mais consistentemente interpretadas como oposições, ao longo de todo o período analisado. Enquanto o ‘choro’ era produzido de modo rítmico e duradouro, o ‘choramingo’ assemelhava-se ao choro, apresentando, entretanto, menor altura e duração, com elevações súbitas e ritmo descontínuo. Essa distinção tem paralelos com a proposta de Fonte (2011) e Cavalcante (1999), que distinguem ‘choro’ e ‘choramingo’ a partir de critérios semelhantes, de ritmo e duração. Adicionalmente, as referidas autoras caracterizam o ‘choramingo’ como ‘choro de manhã’, que seria normalmente utilizado como que para ‘chamar a atenção’. A ‘expressão de choro’ caracteriza-se, por sua vez, pelo fechamento dos olhos, enrugamento da pele na região dos olhos, testa e nariz, abertura da boca e abaixamento das sobrancelhas.

Nesse mesmo período, foi possível observar que outras ações infantis eram também interpretadas como oposição (por exemplo, a derrubada da chupeta, ou de brinquedos, interpretada como oposição ao oferecimento destes objetos). Tais ações eram interpretadas pelos pais não somente como recusa a esses objetos, mas como oposição ao seu próprio oferecimento, como se a criança se irritasse com sua presença/oferecimento, exigindo seu afastamento. Os pais então os afastam imediatamente da criança, apressando-se em tirá-lo de seu campo de visão. Uma espécie de ‘desenvolvimento’ desse tipo de interação será assinalado no tópico seguinte (Oposição como recusa – p.132) quando será descrito momento no qual os pais começam a estabelecer rotinas na interação (tais como rotinas de oferecimento de objetos), esperando participação mais ativa da criança. Nesse momento, a não participação da criança nestas rotinas será interpretada como recusa – como oposição. Entretanto, aqui, esse tipo de interpretação surge ainda esporadicamente; a ação da criança não é ainda interpretada como recusa (como oposição da criança em realizar uma ação que em outros momentos ela seria capaz de realizar), mas como uma espécie de demanda – a criança gostaria de afastar-se daquele objeto, mas não consegue e, por isso, seus pais o afastam por ela. Entretanto, o choro, choramingo e, ainda, ‘expressão de choro’ foram as ações mais marcadamente interpretadas como oposições neste período inicial (observar gráficos I e II, páginas 139 e 140). Em oposição, a quietude das crianças parecia ser interpretada, nesse momento, como aceitação e consentimento.

Merece destaque também, nesse período inicial, certa qualidade ‘demandante’ que os pais imprimiam às proto-oposições infantis. Eles pareciam interpretar que as crianças, não sendo ainda capazes de se afastar de objetos/pessoas/situações que rejeitavam, expressavam sua oposição através do choro – como uma espécie de demanda para que os pais fizessem algo que elas ainda não conseguiam fazer por si mesmas. Atuam, então, de um modo que se poderia caracterizar como ‘complementar’ às ações infantis, agindo e falando *pela* criança. Ao falarem pelas crianças, demarcam a mudança de enunciatador

nesse ‘diálogo’ através de elementos discursivos específicos tais como: a fala em *falsetto* (caracterizada por tons altos e agudos), o uso de palavras infantilizadas (como *pepeta* em lugar de chupeta), diminutivos (*barriguinha* em vez de *barriga*) e referências a si mesmos como ‘*mamãe, mamãezinha e papai*’, como se, literalmente, ocupassem o lugar da criança e ‘falassem por ela’, dando voz à criança enquanto enunciadora. Dentre esses indícios discursivos, a fala em *falsetto* é o elemento mais frequentemente utilizado. Através dela, os adultos demarcam momentos nos quais ‘falam pela criança’ em contraste aos momentos nos quais ‘falam por si mesmos’, sendo possível observar, inclusive, enunciados ‘coproduzidos’ pelos dois enunciadore: uma parte do enunciado é pronunciada com *falsetto* (como se a criança fosse o enunciador) enquanto outra não é (demarcando que o adulto retoma seu lugar de enunciador).

Exemplo desse tipo de enunciação pode ser observado durante interação entre Pedro e sua mãe, quando Pedro tinha um mês de idade. Pedro tinha acabado de acordar e estava deitado em seu berço acordado, movendo os braços e a cabeça, quando sua mãe enuncia [sem *falsetto*]: “*diga [muda para falsetto] eu tou me aperreando já, eu quero me levantar, eu quero, você não tá me entendendo não, mamãe? Eu quero me levantar é.*” O emprego do “*diga*”, sem fazer uso do *falsetto*, demarca o posicionamento enunciativo da mãe como ‘ela mesma’ dirigindo uma solicitação a Pedro. Através deste enunciado inicial, parece orientar Pedro a ‘dizer’ o que sente, conforme ela mesma o faz em seguida, desta feita com uso do *falsetto*: “*eu tou me aperreando já (...)*”. O recurso ao *falsetto* assinala mudança do enunciador no discurso da mãe demarcando que, neste momento, ela ‘falava por Pedro’ enunciando uma reclamação dirigida a ela mesma. É possível observar como a construção do enunciado se dá de forma explícita e completamente dialógica; nele, a mãe encena um pequeno diálogo entre ela e Pedro, dando ‘voz’ ao ponto de vista de Pedro através de sua (da mãe) própria fala.

Destaca-se também, a partir desse episódio, como as ações infantis nesse momento inicial são ainda pouco claras e indiferenciadas, sem aparentemente conter qualquer elaboração/distinção que facilite sua interpretação. As crianças parecem realizar um número muito limitado de ações (basicamente choro e pequenas movimentações), repetindo-as nos mais diversos contextos. Essa indiferenciação dificulta a atribuição de sentido particular a cada ação, de modo que o choro, por exemplo, pode ser interpretado como tristeza, raiva, fome ou dor, nas mais diversas situações, mesmo que o choro, em si mesmo, aparentemente não varie. Na construção de interpretações sobre as ações infantis, os adultos parecem se engajar numa espécie de ‘ciclo interpretativo’ que pode ser caracterizado pela presença de três movimentos. Inicialmente elaboram uma hipótese sobre o sentido do comportamento infantil. Em seguida, como que para ‘testar’ essa hipótese, agem fundamentados nela, ao mesmo tempo em que observam como a criança reage à sua ação. Por exemplo: se hipotetizam que a criança tem fome, tentam alimentá-la observando como ela reage; caso a criança se acalme, interpretam que ela ‘aceitou’ a intervenção adulta e ‘comprovam’ sua hipótese (interpretando ‘calma’ como aceitação e confirmação). Se, por outro lado, a criança reage chorando ou choramingando,

interpretam que a criança se opõe à intervenção realizada (alimentação), o que os levaria, então, ao abandono da hipótese inicial e elaboração de nova hipótese, dando início a novo ciclo interpretativo. Entendidas dessa maneira, as primeiras oposições infantis parecem ser construídas a partir da conjunção entre ações da criança e hipóteses e ações (verbais e não verbais) adultas, o choro/choramingo infantil adquirindo *status* opositivo, nesse contexto, somente a partir da interpretação e ação parentais.

Na sequência, reproduz-se um excerto de transcrição e análise de um dos primeiros episódios registrados no caso de Pedro e que nos parece compatível com a construção interpretativa acima formulada (aspectos semelhantes foram também registrados no caso de Lara). Na apresentação desse e dos demais episódios, conjugam-se narração de momentos que antecedem ou intercalam episódios focalizados e transcrição, propriamente dita, dos episódios.⁴ O episódio transcrito ocorre na casa dos avós paternos de Pedro que tinha então um mês e uma semana de vida. Pedro e sua mãe estão no sofá da sala e a mãe brinca com Pedro; a avó também interage com ele em alguns momentos. O pai da criança manipula a câmera.

Episódio 1

Pedro está quieto olhando para a mãe. Mãe olha para Pedro, move a cabeça de cima para baixo e fala (3m 45s): *psiu, cadê a vovó? Cadê a vovozinha? A vovó? Vovó: cadê a vovó?* Pedro se move um pouco e boceja.

- 1 - **Mãe** (3m 57s): (Olha para Pedro, move a cabeça de cima e para baixo) *A vovó*
- 2 - *onde ela tá? Hein? Hein meu amor?*
- 3 - **Pedro** (3m 59s): (Pedro se agita e faz alguns sons, faz expressão de choro)
- 4 - **Mãe** (4m 03s): *Cadê a vovó? Quero não saber de vovó não agora, eu quero é*
- 5 - *ficar em pé [falsetto]* (coloca Pedro em pé em seu colo)
- 6 - **Pedro** (4m 06s): (Olha para mãe)
- 7 - **Mãe** (4m 09s): (Olha para Pedro) *hum? Hum?*
- 8 - **Pedro** (4m 10s): (Faz expressão de choro)

⁴ Sinais usados nas transcrições: Entre [] estão comentários da pesquisadora quanto às falas dos participantes, marcação da fala em *falsetto* e marcação da duração do choro/choramingo e expressão de choro de Lara em segundos. Entre () estão registradas as ações não verbais dos participantes. O sinal (!) marca os enunciados exclamativos. O sinal (:) a direita de uma letra, indica alongamento desta letra. O sinal (|) marca ações que ocorreram simultaneamente. O sinal (+) marca pequenas pausas de até dois segundos. O sinal (++) marca pausas com duração superior a 2 segundos. O sinal (...) marca fala incompreensível. O sinal (/...) marca fala interrompida ou inacabada. O sinal (↑) marca subida rápida na entonação, normalmente usada para repreensão. Finalmente, e em decorrência de limites de espaço no presente texto, o sinal (...) marca supressão de trechos da transcrição.

- 9 - **Mãe** (4m 11s): *O que foi? O que é que você quer? Diga pra mim*
- 10 - **Pedro** (4m 13s): (Continua com expressão de choro)
- 11 - **Mãe** (4m 15s): (Beija Pedro, vira-o em direção à câmera) *olha o papai (!)*
- 12 - **Pedro** (4m 17s): (Acentua expressão de choro e começa a fazer alguns sons)
- 13 - **Mãe** (4m 18s): *Diga pa:pai: (!)*
- 14 - **Pedro** (4m 20s): (Faz alguns sons)
- 15 - **Mãe** (4m 22s): (Balança Pedro) *o que é que você quer?*
- 16 - **Pedro** (4m 24s): (Desfaz expressão de choro e olha para trás)
- 17 - **Mãe** (4m 26s): (Segura Pedro novamente de frente para ela) *Você quer chupetinha?*
- 18 - **Pedro** (4m 27s): (Olha para trás, coloca a língua para fora)
- 19 - **Mãe** (4m 28s): (Balança Pedro) *hein? Hum hum*
- 20 - **Pedro** (4m 32s): (Move a cabeça e faz som como choramingo)
- 21 - **Mãe** (4m 33s): *não (!) e você num quer não? Diga pra a mamãe vá (!)* (virando)
- 22 - Pedro e balançando-o)
- 23 - **Pedro** (4m 35s): (Olha para a mãe, quieto)

Nesse episódio, a mãe de Pedro tenta chamar sua atenção para a avó (Linhas 1 e 2). Pedro se agita, faz alguns sons e expressão de choro (Linha 3), sua mãe então enuncia: *quero não saber de vovó não agora, eu quero é ficar em pé* (Linhas 4 e 5), parecendo interpretar estas ações de Pedro (agitação, sons e expressão de choro) como oposições, como se Pedro manifestasse desconforto por ser mantido deitado (*eu quero é ficar em pé*). A mãe então o levanta, tentando solucionar o desconforto de Pedro, agindo por ele. Pedro, entretanto, não se acalma, mas faz nova expressão de choro (Linha 8). Diante dessa ação, sua mãe o questiona: *o que foi? O que é que você quer? Diga pra mim* (Linha 9), abandonando sua interpretação anterior (segundo a qual Pedro queria ficar em pé), interpretando que Pedro se opõe àquela interpretação e solicitando então que ele expresse o que deseja: *diga pra mim*.

Em continuidade, a mãe de Pedro o vira para o pai enunciando *olha o papai* (Linha 11), aparentemente atribuindo novo sentido ao comportamento de Pedro e interpretando que ele gostaria de ver o pai. Pedro, entretanto, mais uma vez não se acalma, mas acentua sua expressão de choro (Linha 12). Sua mãe então volta a perguntar: *o que é que você quer? você quer chupetinha?* (Linhas 15 e 17, respectivamente) parecendo, mais uma vez, interpretar que Pedro (‘discorda’) de suas interpretações anteriores e elabora nova hipótese segundo a qual Pedro não quer ver o pai, mas, sim, a chupeta. Pedro, entretanto,

choringa (Linha 20) e sua mãe, mais uma vez, atribui ao choringo de Pedro um sentido opositivo, como um ‘desacordo’, um sinal de que sua interpretação anterior não estaria correta: *não (!) e você num quer não? Diga pra a mamãe vá (!)* (Linha 21).

Nesse episódio, é possível observar como a mãe de Pedro instala certo ciclo interpretativo na interação com ele. Inicialmente, ela parece propor certo sentido às ações de Pedro, elaborando uma hipótese (‘ponto de vista’) sobre seu comportamento (quer ver a avó, ficar em pé, ver o pai e quer a chupeta); entretanto, se diante de cada uma destas asserções, Pedro faz expressão de choro ou choringa, essas ações são interpretadas por sua mãe como ‘desacordos’, oposições que a fazem abandonar seu ‘ponto de vista’ inicial e hipotetizar novo sentido para o comportamento de Pedro. Esse ciclo parece refletir os três elementos mínimos que definem a argumentação segundo Leitão (2007): inicialmente uma *asserção* é feita – um ‘ponto de vista’ é formulado – sobre o comportamento de Pedro. Em continuidade, Pedro (re)age, com ações (principalmente choringando e fazendo expressão de choro) às quais a mãe atribui sentido opositivo (*proto-oposição*) e a elas responde abandonando seu ‘ponto de vista’ inicial e fazendo nova asserção (elaborando novo ‘ponto de vista’) sobre o comportamento de Pedro (*resposta*). Desse modo, este episódio ilustra os movimentos interpretativos realizados pela mãe de Pedro, ilustrando o modo como ela interpreta determinadas ações da criança (choringo e expressão de choro) como oposições, falando por Pedro e agindo por ele.

Oposição como recusa

Ao longo do período observado, foi possível observar como novas ações se diferenciavam e se integram ao ‘repertório opositivo’ das crianças-alvo. Conforme as crianças avançavam em seu desenvolvimento, os adultos passaram a delegar ações específicas a serem realizadas por elas, demandando uma participação mais complexa em suas rotinas diárias e parecendo, esperar cada vez mais das crianças. Aparentemente com esse objetivo, repetiam rotinas na interação com a criança, como o oferecimento de determinados objetos, como se esperando que a criança realizasse ações específicas. Quando a criança agia do modo esperado (por exemplo, aceitando o objeto oferecido) interpretavam essa ação como concordância; entretanto, quando as crianças não reagem e/ou ‘recusavam’ os objetos e estímulos oferecidos, tendiam a interpretar esta ação como oposição. Enquanto no momento anteriormente descrito, os adultos pareciam interpretar a falta de ação como ‘incapacidade’, levando-os a agir pelas crianças, pareciam agora interpretar a falta de ação como uma ‘escolha deliberada’ da criança, como oposição, como recusa de interação. Na construção dessas interpretações, pareciam fundamentar-se no fato de que, se as crianças, agora, muitas vezes reagem positivamente diante das mesmas situações (realizam as ações esperadas), quando não o fazem isso significaria que a criança ativamente se opõe e recusa-se a agir.

Exemplo desse tipo de interpretação é observado em um trecho de interação entre Pedro (dois meses e duas semanas de vida) e seu pai. Neste episódio, o pai de Pedro tenta lhe dar a chupeta, mas Pedro não a pega. O adulto então enuncia: *‘quer não? Hein gostosinho?’* parecendo interpretar a ação de Pedro (não pegar a chupeta) como recusa que o leva a concluir que ele não a quer. Em seguida, nesse mesmo episódio, o pai de Pedro novamente oferece a chupeta, mas ele então reage abrindo a boca e aceitando-a. Nesse momento, o pai de Pedro interpreta que ele queria a chupeta. É possível observar como o desenvolvimento infantil ocorrendo de maneira corregulada. À medida que a criança se desenvolve e amplia as ações que é capaz de realizar, possibilita que os adultos lhe atribuam e/ou requeiram dela novas ações, exigindo dela cada vez mais e alterando suas interpretações – nesse caso, alterando o modo como interpretam a falta de ação da criança diante de uma oferta. À medida que observa o desenvolvimento da criança, o adulto estimula este desenvolvimento criando situações que incitam a movimentação infantil e delegando ações específicas a serem realizadas pela criança.

Exemplo desse tipo de estimulação é encontrado no mesmo contexto de oferecimento da chupeta, anteriormente citado, quando, após algum tempo, com Pedro ainda deitado, seu pai tenta levantá-lo. Mas, em lugar de manipulá-lo passivamente, colocando-o no colo e levantando-o, o pai segura seus braços e começa a puxá-los, levando-o a contrair o pescoço e levantar a cabeça. Desse modo, o pai de Pedro o estimula a realizar uma ação determinada, participando, mesmo que ainda de modo muito incipiente, do processo de levantar-se. Hipotetiza-se que através de ações desse tipo o adulto tenta estimular o desenvolvimento da criança na medida em que ampliam seu papel na interação. A despeito dessa ampliação, as ações realizadas pelas crianças neste momento não são ainda completamente livres, mas, sim, possibilitadas pelos pais, ou seja, delimitadas pelas situações e contextos que os pais criam especificamente para fazê-las agir.

Ainda um novo excerto, que se apresenta a seguir, exemplifica as construções até aqui formuladas. Trata-se, desta feita, de episódio registrado com Lara aos três meses, três semanas e seis dias, no qual a mãe de Lara tentava fazê-la beber o restante de suco que estava em sua mamadeira. A videogravação do episódio acontece no sofá da sala da casa da avó de Lara, sendo a câmera manipulada por uma tia da criança.

Episódio 2

- 1 - **Mãe** (5s): (Começa a deitar Lara em seu colo) *Tá olhando pra câmera, é? Tome*
- 2 - *o suquinho (!)*
- 3 - **Lara** (7s): (Se agita, estica o corpo para trás e faz expressão de choro)
- 4 - **Mãe** (8s): (Coloca a mamadeira na boca de Lara) [sem *falsetto*.:] *suquinho de melão que*

5 - *you* gosta [falsetto:] *Abuso não, abuso, abuso*

6 - **Lara** (11s): (Tem a mamadeira na boca e se aquieta (++) agita-se, mexe os

7 - braços e tronco)

8 - **Mãe** (15s) [falsetto]: *Hum que delícia de suquinho (!)* (Segurando a mamadeira

9 - na boca de Lara)

A mãe de Lara tenta fazê-la beber o restante do suco (Linhas 1 e 2). Lara joga o corpo para trás e faz expressão de choro (Linha 3), ações interpretadas por sua mãe como oposição (não quer beber o suco). Na sequência, Lara volta a bebê-lo, reagindo do modo esperado por sua mãe (Linhas 6 e 7) que enuncia: [falsetto] *‘que delícia de suquinho’*, dando ‘voz’ à Lara e dando indícios de que interpreta a ação de Lara como acordo e sinal de que ela gosta daquele suco e por isso o bebe (Linha 8). Em seguida, um terceiro episódio que se segue a este:

Episódio 3

10 - **Mãe** (57s): (Segurando a mamadeira na boca de Lara)

11 - **Lara** (1m): (Tem a mamadeira na boca, mas não parece beber o suco, faz alguns sons)

12 - **Mãe** (1m 3s): (Tira a mamadeira da boca de Lara) *Quer não, é?*

13 - **Lara** (1m 5s): (Quieta, olhando para a câmera)

14 - **Mãe** (1m 7s): (Se arruma um pouco no sofá) *tome (!)* (Recoloca a mamadeira na

15 - boca de Lara)

16 - **Lara** (1m 8s): (Tem a mamadeira na boca, mas não parece beber (+) Move os

17 - braços e cabeça levemente)

18 - **Mãe** (1m 12s): (Tira a mamadeira da boca de Lara) *Acho que ela não quer não,*

19 - *ela não toma* [bem baixo]

Nesse episódio, a mãe de Lara mais uma vez tentar fazer com que ela termine de tomar o suco, Lara, entretanto, não reage/bebe (Linha 11). A mãe de Lara retira a mamadeira de sua boca e enuncia *“quer não, é?”* (Linha 12), interpretando sua falta de reação à mamadeira como oposição. Em seguida, a mãe de Lara volta a tentar colocar a mamadeira em sua boca (Linhas 14 e 15) e Lara mais uma vez não reage/bebe; após um breve momento, move os braços e a cabeça levemente (Linhas 16 e 17). A mãe de

Lara então retira a mamadeira de sua boca e enuncia “*acho que ela não quer não, ela não toma*” (Linhas 18 e 19), explicitando o modo como interpreta as ações de Lara, concluindo que ela não quer o suco por observar que Lara não o bebe. Observe-se que, nesse momento, a oposição é marcada pelas ações de ‘afastar-se de’ ou ‘não aceitar (a mamadeira, nesse caso)’. A mãe aproxima a mamadeira, sendo a reação da criança (não aceitar) interpretada como recusa/oposição.

De oponente a proponente

Nos momentos finais do período focalizado, foi possível observar como as ações infantis pareciam se tornar mais claras para os pais, que as interpretavam e a elas respondiam mais rapidamente e com menos hesitações. Tais ações parecem também mais contextualmente relacionadas, mais diretamente relacionadas ao ambiente e objetos que as rodeavam – a criança indo ativamente ao encontro ao que atrai sua atenção e afastando-se do que a incomoda (em contraste com momentos anteriores quando somente os pais agiam aproximando/afastando objetos) –, possibilitando assim que os adultos mais facilmente lhes atribuam um sentido. Ainda nesse mesmo período, as crianças parecem adquirir a capacidade de agir de modo mais diretamente oposto ao adulto, afastando-se do que rejeitam e buscando objetos, mesmo quando um adulto se opõe diretamente a esta ação – por exemplo, tentando impedi-la de pegar algum objeto. Observa-se, finalmente, nessa etapa, como as ações infantis, interpretadas como oposições, se tornam mais amplas e complexas, deixando de se limitar somente ao choro e passando a incluir, por exemplo, vocalizações e manipulação de objetos.

À medida que as ações infantis adquiriam sentido mais claro para os pais, foi possível observar como esses pareciam sentir cada vez menos necessidade de falar *pelos* crianças, de complementar as ações infantis com seus enunciados (como o faziam em momentos anteriores), passando, em contrapartida, a falar *com* as crianças. Com base nessas observações, parece possível concluir que, conforme a criança começa a agir mais diretamente sobre o ambiente, os pais passam a atribuir-lhe um ‘ponto de vista próprio’, concentrando-se, por sua vez, eles próprios, em tentar defender seus pontos de vista em oposição ao ponto de vista infantil. Ao invés de atribuir à criança apenas o papel de oponente, que reage à ação dos pais, passam a atribuir-lhe também o papel de proponente de novas ações.

Um exemplo disso pode ser observado, no caso Lara, num pequeno trecho de interação entre ela e sua mãe quando Lara tinha então cinco meses e três semanas de vida. Lara estava no colo da mãe e parecia interessar-se por um cordão de sua roupa, pois o pegava e puxava. Nesse momento, sua mãe enuncia: ‘*Vai tirar minha roupa, é?*’ e ‘*Nã:o↑*’, tentando puxá-lo da mão de Lara. Do registrado no episódio, entende-se que naquele momento a mãe de Lara se questionava qual seria o sentido da ação de Lara (o porquê de puxar aquele cordão), sugerindo que essa ação não era planejada por ela (mãe), mas iniciada por Lara, surpreendendo-a. Adicionalmente, observa-se

que a mãe não mais fala *por* Lara, mas, sim, por si mesma, opondo-se à ação de Lara, expressando sua desaprovação e solicitando que Lara interrompa a ação, que solte o cordão. O episódio permite observar, portanto, uma espécie de diferenciação nas ações de Lara; ela não somente responde a ações iniciadas pelos pais, mas sua ação agora parece também ‘propor algo’ (conter um ponto de vista) a que a mãe, por sua vez, se opõe: Lara puxa o cordão enquanto sua mãe deseja que ela o solte.

É possível observar nesse exemplo a criança começando a agir sobre objetos e pessoas, como que experimentando seu lugar de ‘agente’ na interação. Com base em Leitão (2012), seria possível dizer que se opera aqui um *descolamento discursivo*, de modo que a criança não mais é colocada no lugar de apenas de oponente (que reage a estímulos de outros), mas, também, no lugar de proponente, que age sobre o ambiente a partir de um ‘ponto de vista próprio’. Interessante observar como as novas ações infantis passam a ser capturadas no discurso materno através da complexificação do lugar discursivo atribuído à criança. A ação infantil parece não mais ser interpretada como simples oposição, mas como uma forma de contraposição complexa a partir da qual não só se opõe ao adulto, como também ‘propõe’ um curso de ação.

Por fim, ainda sobre as ações infantis interpretadas como oposição nesse período, é possível observar como o choro, choramingo e a expressão de choro começam a estabelecer-se como ações opositivas infantis. Essas ações, interpretadas como oposições desde os momentos iniciais nos dois casos analisados, continuam sendo interpretadas dessa maneira. Entretanto, nesse momento, os próprios pais passam a interpretar que seus filhos começariam a fazer uso intencional destas ações, sugerindo que elas começam a estabelecer seu *status* opositivo na interação. Com a finalidade de ilustrar as construções aqui formuladas, reproduz-se excerto de transcrição e análise do último registro feito com Pedro quando ele tinha cinco meses, três semanas e dois dias de vida. No episódio apresentado, Pedro permanece em sua cadeirinha (usada para alimentá-lo, com uma bandeja na frente), sendo alimentado por sua mãe que lhe dá banana amassada com uma colher; a avó da criança também está presente (câmera permanece num tripé).

Episódio 4:

- 1 - **Pedro** (7m 29s): (olha para o prato, vocaliza, ergue os braços, bate na bandeja)
- 2 - **Mãe** (7m 30s): (leva a colher a Pedro) *já vai mãe, tome*
- 3 - **Pedro** (7m 31s): (abre a boca e come, pega a colher e a segura em sua boca, vocaliza)
- 4 - **Mãe** (7m 37s): (tenta pegar a colher de Pedro) *o que foi filho? Você tá com sono, né?*

Destaca-se nesse episódio, bem como em outros registrados no mesmo período, a instauração de uma espécie de ciclo em que Pedro age olhando para o prato, vocalizando, erguendo os braços e batendo na bandeja (Linha 1). Diante dessas ações, sua mãe reage levando a colher à sua boca e apressando-se em alimentá-lo (linha 2). A partir dessas interações, é possível concluir que a mãe de Pedro interpreta suas ações como solicitações, como se Pedro batesse na bandeja tentando chamar sua atenção, convencendo-a a levar mais uma colher à sua boca. A repetição desse ciclo de ações parece sugerir que Pedro começa a compreender que pode mobilizar o ambiente e conseguir algo através dos adultos, nesse caso, obter alimento através de sua mãe, começando a ocupar papel protagonista na interação (papel de proponente).

Episódio 5:

- 5 - **Mãe** (10m 46s): *é o quê que você quer? Você quer o pratinho, é? É o pratinho?*
- 6 - **Pedro** (10m 49s): (vocaliza com expressão de choro, ergue os braços)
- 7 - **Mãe** (10m 52s): (traz o prato novamente, coloca-o na bandeja de Pedro) *tome*
- 8 - **Pedro** (10m 53s): (olha para o prato, toca nele, desfaz a expressão de choro, vocaliza)
- 9 - **Mãe** (10m 56s): (senta no sofá diante de Pedro) *you tá esperto (!) vamo tomar*
- 10 - *um banho?*
- 11 - **Pedro** (10m 58s): (move o prato e quase o derruba)
- 12 - **Mãe** (11m): (segura o prato e o afasta de Pedro) *a, a, a, a:*
- 13 - **Pedro** (11m 01s): (olha para a mãe, faz expressão de choro e choraminga)
- 14 - **Mãe** (11m 02s): (aproxima e afasta o prato de Pedro fazendo alguns sons)
- 15 - **Pedro** (11m 03s): (olha para a mãe, tem os braços erguidos, faz expressão de
- 16 - choro e choraminga)
- 17 - **Mãe** (11m 04s): (coloca o prato em sua bandeja)
- 18 - **Pedro** (11m 04s): (olha para o prato, desfaz expressão de choro e para de
- 19 - choramingar)
- 20 - **Mãe** (11m 05s): *menino, você tá virado, viu?*
- 21 - **Pedro** (11m 06s): (manipula o prato quieto)
- 22 - **Mãe** (11m 10s): *olha pra isso mãe (!)*

23 - Pedro (11m 14s): (levanta o prato)

24 - Mãe (11m 15s): (pega o prato de Pedro) *dá pra mamãe*

25 - Pedro (11m 17s): (olha para o prato, faz expressão de choro e choraminga)

Nesse episódio, a mãe de Pedro enuncia ‘é o quê que você quer? Você quer o pratinho, é? É o pratinho?’, entregando o prato a Pedro, interpretando que a criança deseja brincar com ele (Linhas 5, 6 e 7). Pedro, assim que tem acesso ao prato, desfaz sua expressão de choro (linha 8). Em seguida, manipula o prato e quase o derruba, sua mãe então o afasta e o toma de Pedro (Linha 12). Pedro olha para a mãe, faz expressão de choro e choraminga (Linha 13). Destaca-se como a mãe aproxima e afasta o prato de Pedro, parecendo testar suas reações, observando que Pedro reage choramingando todas as vezes que o prato é afastado (Linha 14). De modo análogo, quando o prato é reaproximado (linha 17), Pedro imediatamente reage desfazendo a expressão de choro e parando de choramingar (Linhas 18 e 19). Sua mãe então enuncia ‘menino, você tá virado, viu?’ (Linha 20), parecendo surpreender-se com o comportamento de Pedro, observando que ele começa a fazer uso de seu choramingo, esperando que sua mãe reage a ele, convencendo-a a lhe dar o prato.

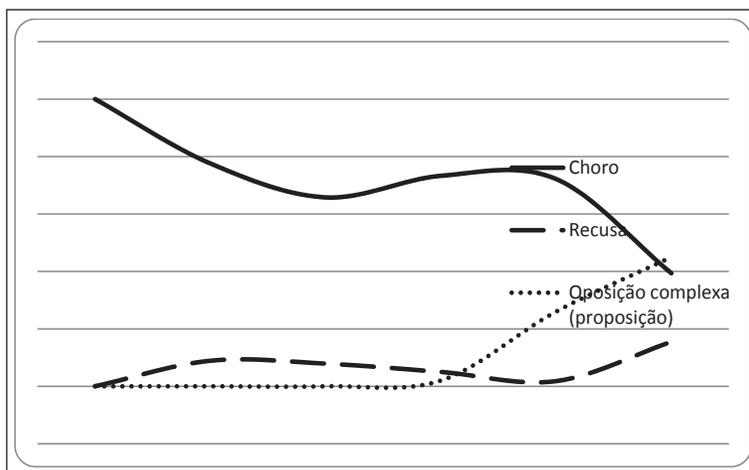
Observa-se como Pedro parece fazer uso de sua expressão de choro e choramingo para demonstrar irritação e tentar persuadir sua mãe a fazer algo (entregar o prato). Aqui, Pedro reage rapidamente e repetidamente às intervenções de sua mãe, choramingando sempre que o prato é afastado e encerrando o choramingo assim que o prato é reaproximado. Parece ser possível hipotetizar que as reações e interpretações contínuas dos pais de Pedro orientaram seu desenvolvimento, estimulando-o a repetir aquelas ações (choro/choramingo) que foram continuamente delimitadas e interpretadas por seus pais.

Macroanálise: idiosincrasias no desenvolvimento da proto-oposição

De modo geral, este trabalho descreve três momentos do processo de desenvolvimento das ações infantis interpretadas como oposições. O primeiro distingue-se pela presença de choro, choramingo e expressão de choro como as ações infantis mais consistentemente interpretadas como oposições. No segundo momento descrito, soma-se ao repertório opositivo infantil a recusa. Por fim, as ações infantis passam a ser interpretadas como contraposições complexas por meio das quais a criança não só se opõe ao adulto, mas, também, propõe ações a partir do ponto de vista ‘próprio’. Esse percurso geral aqui descrito pode ser observado nos dois casos analisados, embora se observem variações em características do percurso de desenvolvimento de cada criança. Os gráficos apresentados a seguir explicitam essas variações. Neles são registradas todas as ações infantis interpretadas (por adultos que interagem com os bebês-alvo) como oposições, ao longo dos seis meses analisados. A linha contínua identifica todos os

momentos em que o choro (choro, choramingo e expressão de choro), foi interpretado como oposição. A linha tracejada ilustra a frequência com que ações infantis foram interpretadas como oposição no contexto de ‘recusa’ (pais propõem ação ou oferecem objeto e interpretam que a criança o recusa/opõe-se a ele). A linha pontilhada abarca as ações infantis interpretadas como oposições complexas, sendo construída a partir da contabilização do número de vezes em que a ação infantil foi interpretada não só como oposição, mas também como proposição. Observa-se que esta somente começa a surgir nos dois últimos meses analisados. Através dos gráficos é possível observar que o desenvolvimento de Lara e Pedro apresenta distinções.

Gráfico 1 – Ações de Pedro interpretadas como oposições⁵



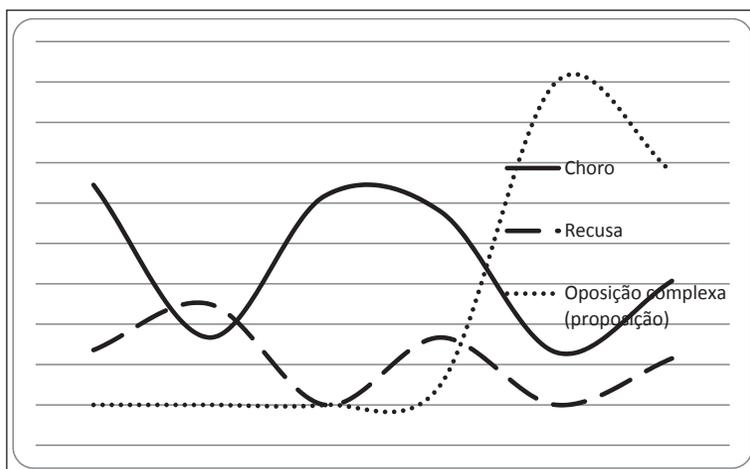
Fonte: Dados da pesquisa.

No caso de Pedro, o choro surge como ação mais frequentemente interpretada como oposição, apresentando tendência constante de queda ao longo do período observado. Com relação às demais ações interpretadas como oposições, essas surgem menos frequentemente nos momentos iniciais do desenvolvimento, apresentando tendência mais ou menos constante de subida ao longo do período analisado. Essas observações sugerem que, no caso de Pedro, o choro se estabelece enquanto signo opositivo primeiro e mais frequentemente utilizado, entretanto, à medida que Pedro se desenvolve e amplia sua capacidade de realizar diferentes ações, a frequência com que o choro é interpretado

⁵ Para construção dos gráficos, foram considerados todos os episódios analisados. No caso de Pedro, foram delimitados 105 episódios ao longo do período analisado (02 episódios no primeiro mês, 28 no segundo mês, 20 no terceiro mês, 17 no quarto mês, 19 no quinto mês e 19 no sexto mês). No caso de Lara, foram delimitados 118 episódios (24 episódios no primeiro mês, 22 no segundo mês, 13 no terceiro mês, 23 no quarto mês, 16 no quinto mês e 20 no sexto mês). Para construção dos gráficos, todas as ações infantis interpretadas como oposição foram contabilizadas, dentro de cada episódio, mais de uma ação infantil poderia ser interpretada como oposição. No caso Pedro, 291 ações foram delimitadas e interpretadas como oposições, no caso Lara, 170 ações foram interpretadas como oposições.

como opositivo diminui enquanto a frequência das demais ações começa a aumentar; sugerindo que estas ações progressivamente se estabelecem também enquanto signo opositivo na interação.

Gráfico 2 – Ações de Lara interpretadas como oposições



Fonte: Dados da pesquisa.

No caso de Lara, em contraste, é possível observar como as manifestações analisadas apresentam oscilações abruptas na frequência com que surgem durante o período analisado. Entretanto, mesmo diante destas oscilações, é possível abstrair a mesma tendência de desenvolvimento observada no caso de Pedro. Inicialmente, observa-se como o choro surge também como a ação infantil mais frequentemente interpretada como oposição nos momentos iniciais de seu desenvolvimento. Ao lado disso, é possível observar a mesma relação inversamente proporcional entre a frequência do choro e a frequência das demais manifestações interpretadas como oposições. Quando a frequência do choro diminui (no segundo e quinto mês), a frequência da recusa aumenta (no segundo mês a oposição complexa ainda não havia surgido, mas a recusa sim, tendo sua frequência aumentada neste período); do mesmo modo, quando a frequência do choro aumenta (no quarto mês), a frequência das demais ações diminui. No quarto mês, a oposição complexa começa a surgir, embora ainda de maneira muito reduzida, aparecendo de maneira mais expressiva no quinto e sexto mês.

Considerações finais

Conforme os pressupostos teóricos adotados nesta investigação, observa-se que o processo de desenvolvimento aqui descrito é construído de maneira eminentemente

corregulada (MORATO, 1996; VYGOTSKY, 1998): ações adultas estimulam o processo de desenvolvimento infantil, enquanto são também, elas próprias, modificadas em função desse desenvolvimento. Embora a participação dos adultos possa, inicialmente, parecer majoritária – visto que as ações infantis são ainda restritas e indiferenciadas –, são as características das ações infantis que, mesmo neste momento, possibilitam e delimitam as interpretações adultas. Nos momentos finais do período aqui focalizado, e à medida que o desenvolvimento infantil progride, o papel da criança parece ressaltar-se, a criança passando a ser vista como alguém que propõe e se opõe, mais diretamente, às ações adultas. Subjacente a essa transição é possível destacar alguns fatores que a possibilitam e impulsionam. Destaca-se, em primeiro lugar, a reação constante e contínua dos adultos às ações infantis, mantendo certa rotina e estabilidade no cotidiano infantil, como fator importante, que possibilita à criança apreender e internalizar os sentidos culturalmente estabelecidos de ações que emergem na interação (MORATO, 1996; VYGOTSKY, 1998).

Ressalta-se, em segundo lugar, a importância da responsividade adulta, no processo investigado. A ação dos pais, de constantemente responder/significar as ações infantis, possibilita que determinadas ações se estabeleçam como significativas – adquiram sentidos – no diálogo mãe-bebê (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009). Nos casos estudados, destaca-se como o choro/choramingo, que surgem, inicialmente, de um modo que se pode considerar indiferenciado, começam a adquirir os sentidos específicos, (conforme o sentido que lhes é atribuído pelo adulto) de ‘opor-se’ e ‘chamar atenção’. Sugere-se que essa transição seja favorecida pelo modo como o adulto constantemente delimita e interpreta esses comportamentos, reagindo a eles de maneira consistente (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009).

Ressalte-se, ainda, como as escolhas teórico-metodológicas adotadas neste estudo possibilitaram, ao longo do período observado, não só identificar a gradual significação de ações infantis, mas, também, uma espécie de deslocamento no lugar discursivo ocupado pela criança, deixando de ser posicionada apenas no lugar de oponente, para ocupar, também, o de proponente nas interações observadas (LEITÃO, 2012).

A investigação preliminar de manifestações protoargumentativas, aqui descrita, foi construída a partir da observação das similaridades e idiosincrasias de dois casos investigados. Através deste esforço descritivo, foi possível caracterizar três momentos que nos parecem cruciais no desenvolvimento das produções investigadas. Tais momentos, que surgiram de maneira semelhante nos dois casos, apresentaram igualmente peculiaridades de desenvolvimento merecedoras de registro. Sugere-se, portanto, que essa primeira descrição seja ampliada e alterada a partir de futuras análises que se dediquem à investigação de casos cada vez mais distintos dos aqui analisados.

VASCONCELOS, A.; LEITÃO, S. Inicial development of protoargumentation. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.119-146, 2016.

- *ABSTRACT: The present article focuses on the genesis of proto-oppositional conduct, defined as infantile actions interpreted as opposition to commands, desires and actions. The article assumes, as proposed by Leitão (2010; LEITÃO; FERREIRA, 2006), that such conduct constitutes remote older verbal actions of contraposition and response to opposition, seen as central constituencies of the argumentation. Based on references which place the genesis of human action and cognition in the realm of relations that are dialogically constituted (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; VYGOTSKY, 1998; 2001; WERTSCH, 1978), this article analyzes video-graphic records produced with two children, ages between the fourth week and six months of life, interacting with adults in a domestic context. Based on micro and macro-genetic analyses of these records (GRANOTT; PARZIALE, 2002), three moments were identified in the development process of proto-oppositional conduct: attribution of oppositional sense to crying; construction of infantile actions such as 'refusal' and, finally, interpretation of the infantile action as complex contraposition. In this last one, which implicates a displacement of the discursive place attributed to the child (LEITÃO, 2012), the child is seen not only as opposing the initiated actions by an adult, but also as proponent of new actions.*
- *KEYWORDS: Protoargumentation. Child argumentation. Cognitive development.*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BANKS-LEITE, L. O estudo da argumentação infantil na perspectiva da ADL. **Signo & Seña**, Buenos Aires, n.9, p.319-345, 1998.

CASTRO, M. F. P. Passado, presente e questões para o futuro no estudo da argumentação na fala da criança. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.47, p.49-59, 2005.

_____. A argumentação na impossível simetria do diálogo: a aquisição de linguagem em questão. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n.137, p.37-46, 2004.

_____. Argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. **Linguística**, Rio de Janeiro, n.13, p.15-23, 2003.

_____. **Aprendendo a argumentar**: um momento na construção da linguagem. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações**, Recife, n.2, p.153-170, 2009.

_____. **Da voz à língua:** a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. 1999. 240f. Tese (Doutorado em linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

DEL RÉ, A. Jogos de pronomes, marcadores linguísticos e movimento discursivo no diálogo entre uma criança e seus pais: manifestação da subjetividade. **Alfa:** Revista de Linguística, São Paulo, v.54, n.2, p.405-429, 2010.

DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **A Linguagem da criança:** um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

DODANE, C.; MASSINI-CAGLIARI, G. La prosodie dans l’acquisition de la négation: étude de cas d’une enfant monolingue française. **Alfa:** Revista de Linguística, São Paulo, v.54, n.2, p.335-360, 2010.

EISENBERG, A.; GARVEY, C. Children’s use of verbal strategies in resolving conflicts. **Discourse Processes**, Norwood, v.4, n.2, p.149-170, 1981.

FONTE, R. F. L. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega.** 2011. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p.183-200.

FREITAS, S. M. da C. **A internalização do sentido do “não”:** resposta à oposição por parte de uma criança em interações protoargumentativas. 2012. Relatório final de Prática de Pesquisa I em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Pernambuco, Recife, 2012.

GRANOTT, N.; PARZIALE, J. Microdevelopment: a process-oriented perspective for studying development and learning. In: GRANOTT, N.; PARZIALE, J. (Org.). **Microdevelopment:** transition processes in development and learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p.1-28.

LEITÃO, S. **Contribuições de Bakhtin e do círculo para os estudos em aquisição da linguagem.** 2012. Trabalho apresentado no 2. Encontro sobre linguagem da criança; 1. Colóquio sobre alfabetização do núcleo de ensino de Araraquara com o título Sentido, corpo e discurso, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Argumentação na escola:** o conhecimento em construção. São Paulo: Pontes, 2011. p.13-46.

_____. **Argumentação e cognição**: desenvolvimento de condutas proto-argumentativas. (Projeto de Pesquisa em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

_____. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. (Org.). **A linguagem da criança**: sentido, corpo e discurso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008a. p.35-60.

_____. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMULLER, E.; CORNEJO, C. (Ed.). **La pregunta por la mente**: aproximaciones desde Latinoamérica. Santiago de Chile: JCSaez Editor, 2008b. p.89-119.

_____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.20, p.454-462, 2007.

_____. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, California, n.6, p.332-360, 2000.

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p.45-62.

LEITÃO, S.; FERREIRA, A. P. M. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In: MEIRA, L.; SPINILLO, A. G. (Org.). **Psicologia cognitiva**: cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Recife: Ed. da UFPE, 2006. p.236-258.

LEITE, L. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade Pré-Escolar**. 1996. 205f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LYRA, M. C. D. P. O modelo EEA: definições, unidade de análise e possíveis aplicações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.20, p.87-95, 2007.

_____. Desenvolvimento como processo de mudança. In: MEIRA, L.; SPINILLO, A. G. (Org.). **Psicologia cognitiva**: cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Recife: Ed. da UFPE, 2006. p.170-189.

_____. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.13, p.257-268, 2000.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n.3, p.59-71, 1994.

MORATO, E. M. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

MORO, C.; RODRIGUEZ, C. Production of signs and meaning-making process in

triadic interaction at the prelinguistic level: a task for sociocultural analysis – the case of ostension. In: ABBEY, E.; DIRIWÄCHTER, R. (Org.). **Innovating genesis: microgenesis and the constructive mind in action**. Greenwich: Information Age Publishing (InfoAge), 2008. p.205-225. (Serie Advances in Cultural Psychology).

_____. **El mágico número três: cuando los niños aún no hablan**. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. ¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto? la construcción social de la significación de los objetos. **Infancia y Aprendizaje**, Madri, n.53, p.99–118, 1991.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PEA, R. The development of negation in early child language. In: OLSON, D. R. (Org.). **The social foundations of language & thought**. New York: W. W. Norton, 1980. p.156-186.

PIRCHIO, S.; PONTECORVO, C. Strategie discorsive infantili nelle dispute in famiglia. **Rassegna di Psicologia**, Roma, v.1, p.83-106, 1997.

RODRÍGUEZ, C. The ‘circumstances’ of gestures: proto-interrogatives and private gestures. **New Ideas in Psychology**, Nova York, n.27, p.288-303, 2009.

ROMMETVEIT, R. Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to humancognition and communication. In: WOLD, A. H. (Ed.). **The dialogical alternative: towards a theory of language and mind**. Oslo: Scandinavian University Press, 1992. p.20-44.

SALAZAR-ORVIG, A. Dialogical beginnings of anaphora: the use of third person pronouns before the age of 3. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, n.42, p.42–65, 2010.

SATO, T. et al. Sampling reconsidered: idiographic science and the analysis of personal life trajectories. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Ed.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p.82-106.

SCARPA, E. M. Aquisição da prosódia: dupla face, dupla vocação. In: AGUIAR, M.; BERNARDINO JUNIOR, F. M. (Org.). **En-TOM-ação: a prosódia em perspectiva**. Recife: Ed. da UFPE, 2008. p.73-90.

_____. A criança e a prosódia: uma retrospectiva e novos desenvolvimentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.46, p.19-27, 2005.

_____. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.65-80.

SCORSI, L.; LYRA, M. C. D. P. O. Manhês e o desenvolvimento da comunicação adulto-bebê: uma revisão da literatura com uma proposta de análise microgenética das trocas mãe-bebê. **Interação em Psicologia**, Curitiba, n.16, p.293-305, 2013.

STEIN, N. L. et al. Understanding and resolving arguments: the dynamics of negotiation. In: BRITTON, B.; GRAESER, A. G. (Org.). **Models of understanding text**. Hillsdale: Erlbaum 1996. p.257-287.

VAN EEMEREN, F. H. et al. Argumentation. In: DIJK, T. A. (Org.). **Discourse as structure and process**. London: Sage, 1997. p.208-229.

VIEIRA, A. J. **Condutas argumentativas na fala infantil**: um olhar sobre a constituição da subjetividade. 2010. 216f. Dissertação (Mestrado em lingüística) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J. V. Adult-child interaction and the roots of metacognition. **The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development**, Philadelphia, n.1, p.15-18, 1978.

YIN, K. R. **Case study research**: design and methods. 4.ed. Beverly Hills: Sage, 2009.

Recebido em maio de 2014

Aprovado em outubro de 2014

PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA REPRESENTADO NA ESCRITA REFLEXIVA ACADÊMICA DO ALUNO MESTRE

Wagner Rodrigues SILVA*

Elaine ESPINDOLA**

- **RESUMO:** Neste artigo, investigamos algumas representações de professores brasileiros da escola básica na escrita reflexiva profissional, aqui identificada como uma escrita acadêmica diferenciada, produzida por alunos-mestre como trabalho escrito final durante o estágio supervisionado obrigatório da Licenciatura Plena em Língua Portuguesa. São focalizadas nesta pesquisa as orações em que os professores da escola básica são construídos como sujeito gramatical da ação expressa. O referencial metodológico assumido nesta pesquisa é informado pela abordagem transdisciplinar da Linguística Aplicada, caracterizada pelo uso de categorias teórico-metodológicas originárias de diferentes campos do conhecimento científico em função da construção do objeto de investigação. Os professores da escola básica são representados como principais atores sociais responsáveis pelos processos identificados, o que pode demandar uma complexificação do ponto de vista do aluno-mestre sobre o espaço do estágio obrigatório. Os resultados apontam para uma demanda de usos mais produtivos da escrita reflexiva profissional na formação inicial do professor.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada. Linguística Sistêmico-Funcional. Educação Linguística. Escrita acadêmica.

Introdução

No contexto brasileiro, a formação inicial do professor acontece em cursos superiores de licenciatura, que abragem diferentes disciplinas escolares, como Biologia, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa, as quais são escolhidas pelos egressos do Ensino Médio, quando se submetem a algum processo seletivo para o ingresso na universidade¹. Após cumprimento dos créditos/disciplinas obrigatórias,

* UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína - TO - Brasil. 77 808-620 - wagnersilva@uft.edu.br

** PUCV - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Vina del Mar - Valparaíso - Chile. 2374631 - elaesvindola@gmail.com

¹ Este artigo foi apresentado durante o 40º ISFC – Congresso Internacional de Linguística Sistêmico-Funcional, em Guangzhou, China, realizado entre os dias 15 e 19 de julho de 2013. Foi desenvolvido dentro do projeto de pós-doutorado intitulado “Representações de professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado das

durante aproximadamente quatro anos de curso, os professores em formação inicial, aqui denominados de alunos-mestre, recebem a titulação de professores licenciados. A licenciatura é a formação mínima exigida para exercer a função de professor na escola de ensino básico. Quando os alunos-mestre chegam à metade do curso, são obrigados a cursarem estágios supervisionados obrigatórios na escola básica. Parcerias efetivas entre escola e universidade, em função do desenvolvimento dos estágios obrigatórios, não são comuns no contexto educacional brasileiro, onde podemos observar a predominância da tensão e do conflito².

O conjunto de dados que compõe este estudo inclui dois conjuntos de textos escritos, produzidos por uma turma de alunos-mestre brasileiros, matriculados no estágio supervisionado obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura, componente curricular de uma *Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa*. Além disso, este artigo investiga como professores brasileiros da escola básica são representados quando textualizados em notas de campo e retextualizados em relatórios de estágios supervisionados. Esse último gênero resulta no que estamos denominando de *escrita reflexiva profissional*, um registro distintivo produzido na formação inicial do professor. Os relatórios se configuram numa avaliação escrita elaborada pelos alunos-mestre ao final da disciplina.

No contexto da educação linguística e formação do professor, a presente pesquisa apresenta uma forma inovadora de olhar para a escrita reflexiva no estágio supervisionado: utilizamos ferramentas analíticas disponibilizadas pela Linguística Sistemico-Funcional (LSF) para analisar textos produzidos por alunos-mestre; e compreendemos o enfoque da escrita reflexiva profissional produzida a partir do encontro entre escolas básicas e universidade, o que não fora investigado na interface educação linguística e LSF, muito menos no contexto das pesquisas brasileiras a respeito da escrita acadêmica. Apesar da existência de investigação no domínio da educação linguística baseada na abordagem do letramento orientado por gênero, utilizando a LSF, esses estudos não focalizam o encontro dessas duas instituições. Martin e Rose (2008), Christie e Derewianka (2008), Ryan (2011) e Hewings e North (2006) são alguns dos estudos que focalizam o estudo da escrita em contextos de formação. Martin e Rose (2008) focalizam as atividades do Programa de Letramento desenvolvidas

licenciaturas: da gramática ao discurso”, desenvolvido pelo primeiro autor deste artigo na *The Hong Kong Polytechnic University* (PolyU). O projeto foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BEX 11536/12-8). Também contribui para as investigações científicas desenvolvidas no grupo de pesquisa “Práticas de Linguagens” – PLES (UFT/CNPq). Os resultados de pesquisa aqui apresentados retomam parte do trabalho de Silva (2014).

² Como resposta a essa relação de tensão e conflito, o governo brasileiro tem criado alguns programas para motivar o trabalho colaborativo entre essas duas instituições de ensino. Esses programas são conhecidos como: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas). No primeiro programa, professores em formação inicial recebem bolsas de estudo para desenvolver atividades de ensino e pesquisa no contexto de escolas básicas, sob a supervisão de um professor universitário, que, assim como os professores da escola básica integrantes da equipe de trabalho, também recebem bolsas do governo federal. O objetivo desses programas é a consolidação da formação inicial do professor dentro do contexto da escola brasileira de ensino básico.

pela denominada Escola de Sydney, Christie e Derewianka (2008) também focalizam o desenvolvimento da escrita de crianças australianas nas escolas primárias e secundárias, da infância à adolescência. Ryan (2011) propôs um Modelo Acadêmico Reflexivo para desenvolver habilidades de escrita reflexiva em alunos do Ensino Médio, também no contexto educacional australiano. Na Inglaterra, Hewings e North (2006) apresentam um estudo comparativo entre a escrita acadêmica convencional produzida por graduandos de geografia e história.

Este artigo está organizado na seção *Arcabouços teóricos e metodológicos*, subdividida numa (i) síntese dos principais conceitos teóricos e (ii) procedimentos metodológicos para este estudo. Essas seções são seguidas por *Contexto de produção da escrita reflexiva profissional*. Numa seção subsequente, a *Escrita do professor em formação inicial* é discutida. Posteriormente, a seção *Representação dos professores brasileiros da escola básica* é organizada em duas subseções, apresentando os achados e discussão das análises quantitativas e qualitativas desta investigação. E, finalmente, algumas *Considerações finais* relativas a encaminhamentos teóricos e práticas, bem como o *status* da pesquisa em desenvolvimento, são apresentados.

Arcabouços teórico e metodológico

Uma perspectiva funcional da representação

Os espaços sociais institucionais das escolas básicas e universidade são importantes para a presente pesquisa, uma vez que são articuláveis com a seguinte premissa da LSF: língua é um sistema realizado *em e de acordo com* contextos de uso. O falante/escritor cria sentidos a partir de escolhas, que representam opções por parte do remetente para a criação de uma realização de linguagem, isto é, o texto³. As escolhas feitas pelos falantes/escritores, conscientemente ou não, controlarão a configuração léxico-gramatical do registo construído a partir da atividade que está sendo executada em combinação com a relação interacional do contexto social. Nesse sentido, o texto é um resultado de fatores contextuais e configurações léxico-gramaticais internas, uma operação de palavras que são trocadas em contexto, obtendo seus sentido a partir de atividades sócio-semióticas onde realizações linguísticas são construídas baseadas em agentes sociais e metas (HALLIDAY, 1989).

De acordo com Halliday (1989, p.4), “língua é compreendida em sua relação com a estrutura social”. Em outras palavras, língua é compreendida aqui como um processo sócio-semiótico por meio do qual discursos e práticas sociais são espalhados em diferentes contextos institucionais, a exemplo do contexto em que o estágio

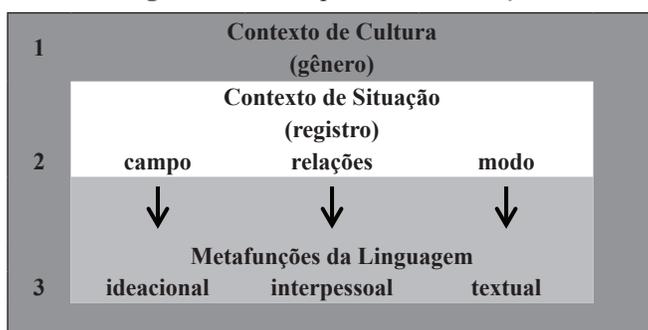
³ De acordo com Halliday (1989, p.10, tradução nossa), “[...] o texto é um produto no sentido de que é uma realização, alguma coisa que pode ser gravada e estudada, tendo uma espécie de construção que pode ser representada em termos sistêmicos. É um processo no sentido de um contínuo processo de escolha semântica, um movimento através da rede de sentido potencial, com cada conjunto de escolhas constituindo o ambiente para um outro conjunto.”

supervisionado obrigatório é realizado. Ambos, discursos e práticas, são passíveis de análises textualmente orientadas. Isso não é diferente quando examinamos os textos que formam os dados desta pesquisa. Os textos são caracterizados por práticas sociais distintas, pertencentes a ambientes educacionais nos quais estão imersos. Nesse sentido, ao investigarmos a representação de professores de escolas básicas, revelaremos inevitavelmente informações a respeito da formação inicial de professores. Por dedicar atenção às atividades pedagógicas desenvolvidas nos estágios, contribuiremos para que os alunos-mestre reflitam criticamente sobre as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no futuro local de trabalho.

No contexto de situações interativas diversificadas numa sociedade letrada, a exemplo da formação inicial de professores, textos escritos “medeiam nossa vida social” e “discursos chegam até nós por meio de textos” (FAIRCLOUGH, 2010, p.549). Os conjuntos de textos sob investigação constroem discursos em um espaço social complexo, denominado estágio supervisionado obrigatório, onde fronteiras nebulosas entre universidades e escolas básicas se encontram. De acordo com Van Leeuwen (2008, p.6), “[...] discursos são cognições sociais, formas socialmente específicas de conhecer práticas sociais, eles podem ser, e são, usados como recursos para representar práticas sociais em texto. Em outras palavras, é possível reconstruir discursos a partir de textos em que estão delineados.”

Textos são instanciações da língua em contexto. A LSF possibilita a investigação da língua a partir da organização linguística numa hierarquia de estratificação. A noção de estratificação da língua em contexto, proposta por Halliday (1978), pode ser vista na representação na figura adiante (Figura 1). O *contexto de cultura* é uma categoria mais ampla onde o gênero, discurso e língua são realizados; ele é seguido pelo *contexto de situação*, que engloba as *metafunções da linguagem*.

Figura 1 – Hierarquia de Estratificação



Fonte: Elaboração própria.

Ao explicar a diferença entre os contextos da hierarquia de estratificação, Matthiessen e Halliday (2009, p.88) dizem que:

Contexto é um sistema semiótico de nível mais elevado em que a língua está “embutida”. Mais especificamente, a língua está embutida em um contexto de cultura ou sistema social e qualquer instanciação da língua como um texto está embutida no seu próprio contexto de situação. Contexto é uma matriz ecológica para ambos o sistema geral da língua e para textos particulares. É realizado por meio da língua, e ser realizado por meio da língua significa que ele cria e é criado pela língua.

A relação entre língua e contexto é caracterizada pelo ‘princípio da diversificação funcional’. O *registro*, localizado na posição intermediária entre texto e contexto, é simultaneamente organizado por três domínios situacionais, denominados *campo*, *relações* e *modo*. O campo é realizado pelo que está acontecendo na situação, isto é, a atividade social em desenvolvimento; relações apresentam as interações sociais nas atividades sociais; e modo corresponde ao canal utilizado para textualizar a língua (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009). As três categorias de registro estão diretamente relacionadas às três metafunções da linguagem: *ideacional* (“recursos gramaticais para construir nossa experiência do mundo ao nosso redor e dentro de nós” – TRANSITIVIDADE); *interpessoal* (“recursos gramaticais para representar papéis sociais em geral, papéis discursivos em particular, em interações dialógicas” MODO); e *textual* (recurso gramatical para construir “representação de sentidos ideacional e interpessoal como informação que pode ser compartilhada por falante e ouvinte no texto desdobrado no contexto” – TEMA) (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009, p.53-54, tradução nossa).

Considerando que o propósito desta pesquisa é realizar uma análise comparativa entre representações de professores da escola básica em dois conjuntos de textos pertencentes a diferentes gêneros, a noção de registro será utilizada por oferecer categorias teóricas para analisar os contextos em que os textos foram instanciados. Considerando o objetivo desta pesquisa, focalizaremos a metafunção ideacional da linguagem, mais precisamente o sistema de TRANSITIVIDADE das orações em que os alunos-mestre fazem referência a professores da escola básica. Matthiessen (2001, p. 99, tradução nossa) afirma que “a oração é uma forte candidata a unidade de análise” e que “análise léxico-gramatical detalhada de [...] textos é uma importante fonte de *insight*” para o estudo da língua em contexto. Tendo isso em mente, juntamente com a ideia de que a oração é realizada simultaneamente pelas três metafunções, nossa escolha em focalizar a ideacional não exclui referência e crédito às outras duas, desde que sejam inextricavelmente crucial para a realização da língua em contexto. Dada nossa preocupação aqui com a representação de professores da escola básica em dois conjuntos de textos, a metafunção ideacional é uma categoria apropriada para investigação:

TRANSITIVIDADE concerne construir um domínio particular de nossa experiência – nossa experiência no fluxo do que “acontece”, como configurações de um processo (de algum tipo geral: material, mental,

relacional), os participantes nele envolvidos (Ator, Meta; Experienciador, Fenômeno; Portador, Atributo; e assim por diante), e circunstâncias presentes (Causa, Localização, Maneira (incluindo meios e instrumentos), Acompanhamento, e assim por diante). (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009, p.57, tradução nossa).

De acordo com o sentido do estrato ideacional, *representação* é conceptualizada neste estudo a partir de uma perspectiva sócio-semiótica, estabelecida na interface da LSF e Análise Crítica do Discurso (ACD). Representação pode se definida, em termos funcionais, como o sentido construído a partir de escolhas linguísticas. É uma maneira de construir professores da escola básica *no* e *além* do ambiente interativo do estágio supervisionado obrigatório, considerando os discursos e práticas sociais características do contexto.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa está situada no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada. Apesar de assumirmos a LSF como principal teoria a informar o presente estudo, outras áreas do conhecimento são utilizadas para estabelecer um diálogo entre saberes científicos para complementar e lançar luz nas tênues bordas encontradas durante a investigação. Essa complexa e complementar abordagem metodológica é justificada a partir do fato dos textos sob análise serem elaborados num ambiente contextual complexo. Em outras palavras, os textos envolvem dois tipos de instituições educacionais, denominadas universidade e escola básica. O enfoque funcional é dado à estrutura da língua, considerando que ela é diretamente motivada pelos discursos e práticas sociais em torno da disciplina de estágio supervisionado obrigatório.

A fim de ter uma visão holística sobre os dados, categorias teóricas e metodológicas, combinando saberes originários de distintas áreas de pesquisa, são utilizadas, contribuindo com ângulos e perspectivas complementares para o complexo paradigma de pesquisa proposto aqui. Não sendo mutuamente excludentes, as abordagens quantitativa e qualitativa são utilizadas. Para o tratamento quantitativo dos dados, nós utilizamos o *software* denominado *WordSmith Tools 5.1* (SCOTT, 2008) e para o tratamento qualitativo, utilizamos especialmente, mas, não apenas, categorias analíticas oferecidas pela LSF. Elas possibilitam a descrição das formas como os professores da escola básica são representados nos conjuntos de dados desta pesquisa. Como um exemplo de como nós iremos utilizar distintas áreas de pesquisa para auxiliar no exame qualitativo dos dados, por um lado, estudos da Ciência da Educação (LÜDKE; BOING, 2012; NÓVOA, 2007) contribuirão para o enfoque da relação entre as instituições consideradas nesta investigação: escola básica e universidade. Por outro lado, estudos produzidos no campo da escrita criativa (HUNT; SAMPSON, 2006) e letramento (LILLIS; SCOTT, 2007; SILVA, 2013; 2012a; 2012b) são utilizados para caracterizar a

escrita reflexiva profissional investigada. Essa combinação de vozes e revisão crítica da literatura é requerida para a descrição do contexto de pesquisa, para o desenvolvimento bem fundamentado da análise linguística dos dados.

Os dados desta pesquisa são compostos por dois conjuntos de textos que estão disponíveis para atividades acadêmicas num centro de documentação científica denominado *Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas* (CIMES), localizado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína, Brasil⁴. Esses textos foram produzidos a partir de notas de campo, registradas durante as atividades práticas na escola campo do estágio. Os dados consistem em 08 (oito) conjuntos de notas de campo e 08 (oito) relatórios de estágio produzidos a partir das referidas notas. Essas últimas são anexadas ao relatório de estágio, submetido como avaliação escrita final no encerramento do semestre letivo. Havia um total de 12 relatórios produzidos pela mesma turma, porém apenas 08 (oito) disponibilizavam as notas de campo no anexo, daí a justificativa em trabalharmos com o referido quantitativo de textos de cada gênero, excluindo 04 (quatro) relatórios sem anexos. Assim focalizamos a retextualização de notas de campo em relatórios de estágio. Outro critério considerado para seleção dos dados foi a escolha dos documentos disponibilizados mais recentemente no CIMES.

Em poucas palavras, a pesquisa focaliza uma disciplina de estágio supervisionado em que os alunos-mestre apenas observam aulas de Língua Portuguesa ministradas por professores da escola básica. Nessa disciplina, os relatórios focalizam conjuntamente atores sociais da escola (professor da escola básica, aluno, documentação, apenas para citar alguns), ao passo que, nas notas de campo, os alunos-mestre trazem para discussão, enfaticamente, a performance do professor da escola básica.

Contexto de produção da escrita Reflexiva Profissional

As disciplinas de estágio supervisionado são organizadas em dois principais momentos de aprendizagem. No primeiro momento, na universidade, aulas teóricas e práticas são ministradas em função da preparação dos alunos-mestre para as atividades do estágio a serem realizadas no segundo momento, em escolas de ensino básico. Tais momentos, inicialmente, podem ser sucessivos, mas também ocorrem de forma simultânea. Ainda no primeiro momento, aulas e materiais didáticos são planejados, também há situações nas quais os alunos-mestre podem compartilhar verbalmente experiências vivenciadas durante aulas observadas e ministradas nas escolas. No segundo momento, após observar 05 (cinco) aulas conforme o nível de escolaridade estipulado para a disciplina de estágio, os alunos-mestre ministram 21 aulas

⁴ Atualmente, há aproximadamente 3 mil relatórios escritos de estágio disponibilizados no CIMES. Esses documentos foram produzidos por alunos-mestre em diferentes licenciaturas no Câmpus de Araguaína (Física; Geografia; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Matemática; Química).

preferencialmente para as mesmas turmas em que realizaram as observações. Essas atividades são supervisionadas pelo formador responsável pela disciplina de estágio.

A Figura 2, adiante, representa a organização das disciplinas em evidência nesta pesquisa. Esse contexto é objeto de análise a partir de dois gêneros utilizados como ferramentas de mediação na formação inicial do professor nos estágios supervisionados, a saber: notas de campo e relatórios de estágio. Ambos são caracterizados como eventos de letramento acadêmico, os quais são bastante comuns nas licenciaturas brasileiras. Saliento que, no primeiro estágio, cujos relatórios e notas de campo são analisados neste estudo, os alunos-mestre apenas observam aulas de Língua Portuguesa, diferentemente das três disciplinas subsequentes, onde as observações são seguidas pela regência de aulas. Essas três disciplinas estão fora do escopo deste estudo.

Figura 2 – Contexto do estágio supervisionado obrigatório



Fonte: Adaptado de Silva (2014, p.55).

Os dois principais momentos organizadores do estágio supervisionado obrigatório foram representados na Figura 2. Também foram representados os principais atores sociais envolvidos diretamente na interação escrita instaurada nos eventos de letramento mencionados. As notas de campo são produzidas pelos alunos-mestre durante as visitas realizadas à escola básica, quando observam aulas ministradas pelo professor-colaborador. O formador não é representado no segundo momento, pois, no estágio aqui focalizado, os alunos-mestre apenas observam aulas na escola básica, não sendo obrigatória a presença do supervisor durante as observações de aulas.

Inicialmente, as notas de campo são escritas como auxílio para os alunos-mestre lembrarem as experiências vivenciadas ao realizarem as atividades práticas obrigatórias dos estágios na escola básica. Posteriormente, contribuem diretamente para a produção dos relatórios de estágio. Normalmente, as notas de campo são manuscritas durante a permanência dos alunos-mestre na escola campo do estágio supervisionado. Posteriormente, esses textos são editados e digitados, sendo apresentados como textos curtos identificados por data e número da aula observada ou ministrada. São distribuídos como anexos do relatório, numa sequência cronológica, significando que o supervisor torna-se um provável interlocutor dos alunos-mestre por meio da mediação das notas de campo.

Os relatórios de estágio são materializados no que denominamos de *escrita reflexiva profissional*. Esperamos que essa escrita seja utilizada como um instrumento de mediação desencadeador do empoderamento da formação do aluno-mestre. A organização textual desses relatórios é bastante instável, o que é justificável pelo fato dos estágios supervisionados serem organizados da maneira bastante diversa. Silva (2012a, p.287) salienta que “[...] há uma ausência de consenso entre os formadores responsáveis por coordenar e ministrar os estágios a respeito da operacionalização das orientações oficiais sobre a disciplina.”

Mesmo não sendo meu objetivo investigar a estrutura esquemática dos relatórios de estágio, em termos gerais, uma organização interna simples pode ser observada (SILVA, 2013; 2012a; 2012b). Além de incluir *elementos pré-textuais*, tais como capa, sumário, agradecimento e epígrafe, *referências* e *anexos*, a maioria deles também possui: (i) uma *parte introdutória*: contém os objetivos do estágio supervisionado e informações gerais a respeito da escola básica, professor-colaborador e turmas de alunos; (ii) *uma parte principal*: relata e discute experiências vivenciadas na escola básica. Pode ser apresentada numa única parte ou em subpartes focalizando, por exemplo, a infraestrutura institucional ou conteúdos concernentes ao ensino de Língua Portuguesa, tais como leitura, escrita e gramática; (iii) uma *parte conclusiva*: retoma aspectos mais relevantes das experiências relatadas previamente, bem como discute contribuições da prática do estágio para a formação dos alunos-mestre. Todas essas partes podem ser organizadas em seções identificadas por títulos e subtítulos ou integrarem um único texto corrido, sem partes intituladas.

Apesar dos atores sociais envolvidos nos estágios supervisionados, conforme representado na Figura 2, nos conjuntos de textos aqui investigados, os únicos interactantes diretamente envolvidos são os alunos-mestre e seu supervisor, enquanto que ao professor-colaborador e aos alunos da escola básica não é quase realizada referência. A comunidade acadêmica formada em torno do complexo contexto das disciplinas focalizadas é bastante fluida, daí os pontilhados representados na Figura 2. Os dois últimos atores mencionados normalmente não têm acesso aos relatórios, apesar dos documentos estarem disponíveis para consulta no CIMES. Os alunos-mestre parecem não visualizar tais atores sociais como possíveis interlocutores, talvez, por eles não estarem inseridos no contexto universitário, mesmo havendo disponibilização dos documentos para consulta. Essa ausência de contato com os relatórios revela a falta de uma cooperação mais significativa entre as instituições de ensino envolvidas nos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas.

Escrita do professor em formação inicial

As licenciaturas brasileiras vêm sofrendo críticas há alguns anos devido à supervalorização dos saberes teóricos em detrimento das demandas da prática profissional no local de trabalho docente (LÜDKE; CRUZ, 2005). Por causa dessas críticas, grande

responsabilidade recai sobre o estágio supervisionado obrigatório da licenciatura, pois a disciplina possibilita uma significativa aproximação entre universidade e escolas básicas. Lüdke e Boing (2012, p.430) afirmam estarem certos “[...] de que a preparação de futuros professores, hoje sob a responsabilidade das universidades, sofre, de fato, uma carência no lado das práticas, estando essas instituições muito mais preocupadas com a formação no lado teórico.”

A responsabilidade mencionada no parágrafo acima não está restrita ao contexto situacional da presente pesquisa. Esse é um desafio comum em todo o mundo, conforme observado por Nóvoa (2007) no estudo desenvolvido no contexto de Portugal. Em seu estudo, o autor destaca o desafio da educação do professor mais centrada na prática e na reflexão sobre a prática:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma *formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas*. (NÓVOA, 2007, p.14, grifo nosso).

Apesar da importância da estruturação curricular a partir de práticas sociais, o autor destaca que a prática isolada também se torna pouco eficiente. Na formação docente e, especialmente, nos estágios supervisionados das licenciaturas, precisam ser criadas situações que propiciem a familiarização do professor com atividades de reflexão sobre a prática profissional. Para Nóvoa (2007, p.16), “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos”. Nessa perspectiva, a escrita reflexiva profissional pode funcionar como uma estratégia didática que fortalece a abordagem prática demandada na licenciatura.

Concebidos como espaços linguístico-discursivos, os textos sob investigação permitem ao aluno-mestre combinar, explicitamente ou implicitamente, teorias acadêmicas com práticas pedagógicas das escolas básicas. Portanto, esses textos são orientados por saberes teóricos e práticos com o maior objetivo de lembrar criticamente por meio da discussão e reflexão situações de ensino/aprendizagem experienciadas por alunos-mestre em escolas básicas. São normalmente conhecidos como “escrita reflexiva” nos contextos de pesquisa da Linguística Aplicada, Educação e Psicologia, em estudos desenvolvidos por Burton et al. (2009), Gibson (2003), Silva (2013; 2012b) e Hunt e Sampson (2006), por exemplo.

Nas notas de campo e nos relatórios de estágio, o foco da atenção recai sobre a análise linguística da *escrita reflexiva profissional* responsável pela materialização

textual dos mesmos. De acordo com Lillis e Scott (2007, p.19, tradução nossa), esse registro é “[...] um tipo cada vez mais comum de escrita nos cursos universitários, atrelada a práticas e experiências profissionais/vocacionais.” No contexto de formação inicial do professor, o uso dessa escrita parece mais significativo, quando comparado a práticas acadêmicas convencionais. Nessa última, o mundo representado parece mais distante do autor, seu uso no estágio poderia contribuir para o silenciamento da voz do aluno-mestre, prevalecendo as vozes das teorias acadêmicas de referência. Além disso, essa escrita pode significar o primeiro passo do aluno-mestre no campo acadêmico. É por meio da escrita reflexiva profissional que o aluno-mestre é capaz de expressar seus pontos de vista, sentimentos, emoções e avaliações a respeito das experiências vivenciadas na prática dos estágios supervisionados em escolas de ensino básico. No campo da escrita criativa, Hunt e Sampson (2006, p.4, tradução nossa) afirmam que

Reflexão é um processo diferente e potencialmente profundo. Em seu centro, há um tipo particular de ‘engajamento com um outro’, ou uma outra pessoa ou um eu mesmo como ‘outro’. Onde reflexão pode envolver alguma coisa dentro de um eu mesmo – um tópico, um evento, uma relação – para o propósito de contemplação ou exame, reflexão envolve colocar algo para fora com propósito de algo novo vir a ser. Isso envolve criar um espaço interno, distanciando nós mesmos de nós mesmos, como se isso fosse. Então nós somos simultaneamente ambos ‘dentro’ e ‘fora’ de nós mesmos e capazes de voltar e seguir fluidamente e brincando de uma posição para outra, dando a nós mesmo a experiência de ‘eu como outro’ enquanto também retém uma base em nosso senso familiar de si mesmo.

Notas de campo correspondem ao elo embrionário na corrente de eventos de letramento que são gerados durante o estágio supervisionado obrigatório. Esse processo resulta no que é denominado aqui de *escrita reflexiva profissional*, que pode ser concebida como um registro híbrido distinto, construído na licenciatura por meio do relatório de estágio. Essa escrita pode permitir uma abordagem mais prática nas disciplinas de estágio, resultando na combinação da prática profissional e teoria acadêmica, diferentemente de outras disciplinas acadêmicas que utilizam apenas a escrita acadêmica propriamente dita.

Para exemplificar o que seja a *escrita reflexiva profissional*, reproduzimos adiante um excerto de um relatório de estágio retirado dos dados do presente estudo. Nele, o aluno-mestre ressalta alguns usos de notas de campo para formação do professor durante a licenciatura, bem como para aplicação no futuro local de trabalho quando desenvolverão atividades de ensino após titulado como licenciado. O Exemplo 1 discute fatos experienciados nas aulas observadas (ênfase em itálico), bem como a função das tomadas de notas no local de trabalho docente (ênfase em sublinhado). As notas de campo são concebidas como instrumentos facilitadores das atividades profissionais cotidianas. Durante os estágios, elas contribuem para a familiarização

do aluno-mestre com a atividade de reflexão a respeito da prática pedagógica, sendo esperada a manutenção da referida atividade durante a vida profissional (*Os diários são mais que meras anotações, são um meio para refletir a respeito dos aspectos do meio escolar*). Durante o estágio supervisionado obrigatório, a reflexão a que o aluno-mestre faz referência no Exemplo 1 é reiterada pelo processo de retextualização, quando os alunos-mestre retextualizam suas notas de campo em relatórios de estágio.

Exemplo 1

Durante o tempo em que as aulas foram observadas, foram escritos diários que abordavam o comportamento de professora e alunos, os conteúdos repassados, métodos utilizados pela professora nas aulas, formas de avaliação entre outras peculiaridades. Os diários são mais que meras anotações, são um meio para refletir a respeito dos aspectos do meio escolar. Anotações a respeito do contexto escolar <u>devem ser feitas sempre que necessário e consideradas não só durante o estágio, mas no decorrer da vida docente do educador, como um método que auxilie no aperfeiçoamento da prática pedagógica.</u> (Introdução – Relatório de Estágio 2)
--

A fim de ilustrar a percepção do aluno-mestre no tocante a cadeia de eventos de letramento em formação profissional, reproduzimos, no Exemplo 2, adiante, um excerto do mesmo relatório focalizado previamente. Nesse excerto, é evidente a função do gênero relatório como instrumento mediador da reflexão a respeito da experiência vivenciada a partir das atividades práticas do estágio no ensino básico (*é importante para pensarmos a desempenhar dentro de pouco tempo*).

Um aspecto bastante intrigante para trazer para primeiro plano aqui é que os alunos-mestre não concebem a experiência nas escolas básicas como um momento de troca de saberes com o professor observado, mas como um momento onde as observações lhes permitirão melhorar as práticas pedagógicas ineficientes que eles são capazes de detectar durante o estágio (*planejar melhor as aulas e fazer diferente o que foi visto como reprovável durante o período de observação*). No contexto universitário brasileiro, muitas vezes, observa-se que o aluno-mestre utiliza a escrita reflexiva profissional como uma ferramenta para reproduzir a relação assimétrica entre universidades e escolas básicas. Quando o aluno-mestre percebe que ele tem a liberdade para apenas criticar as escolas básicas, ele se coloca numa posição de prestígio, falando a partir do espaço universitário.

Exemplo 2

Creio que a etapa de observação e a elaboração deste relatório é importante para pensarmos a respeito da prática pedagógica que começaremos a desempenhar dentro de pouco tempo. Assim, temos a oportunidade de <u>planejar melhor as aulas e fazer diferente o que foi visto como reprovável durante o período de observação.</u> (Conclusão – Relatório de Estágio 2)

Em ambos os gênero investigados no presente estudo, os alunos-mestre representam inúmeros atores sociais que desempenham um papel na experiência

vivenciada durante a disciplina de estágio. No entanto, focalizaremos a atenção na representação de professores brasileiros da escola básica nos gêneros notas de campo e relatórios de estágio. O principal objetivo desta investigação é demonstrar, por meio de uma análise linguística, o que as representações revelam a respeito da formação inicial de professores. Além disso, essas representações podem ser um indicativo da visão dos alunos-mestre a respeito dos atores sociais envolvidos no complexo contexto do estágio supervisionado obrigatório, mais especificamente no tocante professores da escola básica, considerando que eles são participantes centrais na instituição de ensino. De acordo com Lüdke e Boing (2012, p.448), o professor da escola básica deve ser visto “[...] como sujeito cognoscente e sentindo emoções, agindo sob tensões em uma situação estruturada, mas que permanece aberta em parte significativa, permite avançar o conhecimento sobre aspectos do seu trabalho até agora pouco explorados.”

A análise dos dados mostra que os alunos-mestre, autores dos textos investigados, demonstram uma maior conscientização crítica diante do contexto do estágio supervisionado, diferentemente do que revelaram algumas investigações em outros contextos de estágio em licenciaturas brasileiras (SILVA; MELO, 2008; SILVA; PEREIRA, 2013). Lüdke e Boing (2012, p.448) caracterizam essa visão mais crítica apresentada pelos alunos-mestre como uma “abordagem em situação”. Isso é possível, por exemplo, pelo acesso à abordagem da complexidade assumida possibilitando ao observador visualizar uma rede com diversos atores sociais interligados, interagindo no contexto complexo do estágio supervisionado. Os autores afirmam que

Dentro de uma realidade social e culturalmente construída, passam-se a ação e a interação entre vários atores, no centro da cena se situando o professor e seus alunos. Essa abordagem, em situação, vem procurando desvelar como atuam esses sujeitos, considerando ao mesmo tempo as imposições e restrições próprias da situação (programas, currículos, normas, ambientes e outros elementos próprios da “forma escolar”), mas atentando para a inegável parte de criatividade e iniciativa próprias ao professor e aos alunos, que acabam compondo o que os pesquisadores denominam configurações. Há uma dose considerável de aspectos imprevisíveis em toda sala de aula e um componente importante de criatividade e iniciativas na alçada do professor. Ele age como indivíduo, como membro de uma comunidade (de um tempo, de uma cultura, de um *métier*), tendo recebido determinada formação e lançando mão dos recursos que dela recebeu e de outros que possa criar, como um sujeito ativo, fazendo seu caminho profissional, sua realização, pelo seu trabalho, para cujo conhecimento são imprescindíveis as contribuições de ciências como a Sociologia e a Psicologia. (LÜDKE; BOING, 2012, p.448).

A partir de um ponto de vista quantitativo, os alunos-mestre representam o *aluno* e *professor* como os principais atores sociais na escrita produzida. Esse achado pode ser visto na Tabela 1, onde as dez palavras lexicais mais recorrentes podem ser encontradas. Para a análise quantitativa apresentada nesta seção, utilizamos o auxílio da ferramenta analítica *Wordlist*, disponibilizada no *software WordSmith Tools 5.0* (SCOTT, 2008). O número total de palavras lexicais e gramaticais nas notas de campo foi 13.382 e 20.954 nos relatórios de estágio.

Tabela 1 – Palavras lexicais mais frequentes

ATORES SOCIAIS	NOTAS DE CAMPO		RELATÓRIOS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
1, Aluno	403	3,01	331	1,57	734	2,14
2, Professor	306	2,28	224	1,06	530	1,54
3, Aula	220	1,65	215	1,03	435	1,27
4, Atividade	190	1,41	58	0,27	248	0,72
5, Texto	77	0,57	109	0,52	186	0,54
6, Escola	17	0,13	124	0,59	141	0,41
7, Leitura	60	0,44	66	0,31	126	0,37
8, Ensino	2	0,01	117	0,56	119	0,35
9, Sala de aula	53	0,40	66	0,31	119	0,34
10, Língua	1	0,00	84	0,40	85	0,25

Fonte: Silva (2014, p.65).

Um importante aspecto revelado ao examinar o número de palavras em cada texto foi o fato de que, mesmo as notas de campo sendo textos mais curtos, o número de ocorrências de *aluno* e *professor* é mais expressivo nesse gênero, quando comparado aos relatórios de estágio. Apesar desses dois atores sociais serem de importância central no contexto ensino e aprendizagem de acordo com o ponto de vista dos alunos-mestre, a repetição desses dois itens lexicais é vista como evidência de um texto menos elaborado, uma vez que a densidade lexical torna-se reduzida (HALLIDAY, 1993). Portanto, notas de campo funcionam como ferramentas para registrar situações interativas marcantes, durante as aulas observadas na escola básica, assim como um material de auxílio para retextualização, nos relatórios de estágio, das situações mais relevantes.

Na coluna das notas de campo, os primeiros quatro participantes (1 - 4) são os itens lexicais mais frequentes quando comparados com a coluna dos relatórios. Essas palavras correspondem a participantes gerais reconhecidos por diversos alunos-mestre vinculados a outras licenciaturas e não apenas por alunos-mestre da Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura. As outras seis palavras lexicais (5 – 10) estão atreladas à consciência do aluno-mestre no tocante à avaliação escrita seguinte que eles precisam realizar, ou seja, os relatórios de estágio. Esse resultado mostra que, mesmo focalizando significativamente o *aluno*, *professor*, *aula* e *atividade*, os alunos-mestre consideram

todo o ambiente semiótico envolvendo outros atores sociais, tais como os encontrados na Tabela 1 (5 – 10). Nesse sentido, os alunos-mestre são capazes de manusear textos considerando os atores sociais responsáveis pelos problemas e virtudes observadas na escola básica. Nesses textos, o discurso do aluno-mestre sobre os atores sociais está diretamente relacionado ao ensino de língua (*texto; leitura; língua*) assim como os atores sociais que permitem articulação com questões mais amplas na esfera educacional (*escola; educação; sala de aula*).

Nessa complexidade discursiva, os usos de *educação* e *língua* são exemplos genuínos de diferenças expressivas no processo de retextualização. Além de representar o nível educacional onde o estágio supervisionado é realizado (*educação básica*), a palavra lexical *educação* permite ao autor expor o desafio de ensinar a língua materna, assim como outros desafios encontrados entre as disciplinas escolares. Quando é feito uso da palavra lexical *língua*, os alunos-mestre são capazes de elucidar questões relacionadas a especificidade do ensino de língua materna, considerando que, frequentemente, articulam a literatura acadêmica, como argumento de autoridade, e ferramentas de ‘didatização’ (MELO, GONÇALVES; SILVA, 2013).

Os dois conjuntos de textos também foram submetidos a uma análise quantitativa da densidade lexical. As notas de campo e relatórios de estágio foram compilados juntos na Tabela 2. Exibimos o número de *palavra (token)*, *forma (type)* e *relação entre forma e palavra (type/token ratio)* para cada texto individualmente (1 – 8)⁵. Os números apontam que, ao passar pelo processo de retextualização, a escrita reflexiva profissional parece mais elaborada. De alguma forma, esse fato evidencia a relação pouco cooperativa entre as duas instituições de ensino focalizadas nas análises dos dados.

Tabela 2 – Densidade lexical

GÊNERO		TOKEN	TYPE	TTR
		N	N	%
1	Nota de Campo	1.481	469	31,67
	Relatório	2.337	857	36,41
2	Nota de Campo	2.053	694	33,80
	Relatório	3.860	1.143	29,61
3	Nota de Campo	1.152	462	40,10
	Relatório	1.775	684	38,54
4	Nota de Campo	2.154	682	31,66
	Relatório	2.539	898	35,37
5	Nota de Campo	1.272	415	32,63
	Relatório	1.607	639	39,76

⁵ De acordo com Cheng (2012, p.218, tradução nossa), *palavra/token* corresponde a “cada palavra em um corpus independente de ser repetida ou não”; *forma/type* corresponde a “cada palavra distinta em um corpus (uma contagem de frequência de type não inclui repetições de cada palavra distinta)”; *relação entre forma/palavra/type/token ratio* corresponde “à proporção de palavras distintas e o número total de palavras no corpus”.

GÊNERO		TOKEN	TYPE	TTR
		N	N	%
6	Nota de Campo	1.832	627	34,22
	Relatório	3.359	1.086	32,33
7	Nota de Campo	1.187	423	35,64
	Relatório	3.730	1.230	32,98
8	Nota de Campo	2.251	660	29,32
	Relatório	1.747	670	38,35
TOTAL – Nota de Campo		13.382	2.388	17,84
TOTAL – Relatório		20.954	3.633	17,34

Fonte: Silva (2014, p.68).

Praticamente, todos os pares de textos mostram que os relatórios de estágio são mais longos quando comparados às notas de campo, a única exceção é o par número oito. Apesar dos alunos-mestre selecionarem fatos registrados nas notas de campo, eles discutem esses fatos baseados no ponto de vista desenvolvido e orientado da literatura a partir academia, ou seja, tentam relacionar, dessa forma, o ponto de vista aos saberes teóricos apreendidos durante o curso de licenciatura. Outro aspecto relevante para os relatórios serem mais extensos é o fato de que, quando retextualizados, os alunos-mestre normalmente dão muito mais descrições detalhadas da escola e das turmas onde as aulas foram observadas. Além de detalherem informação, eles incluem considerações concernentes às contribuições dos estágios obrigatórios para a formação docente, o que não é encontrado nas notas de campo.

O aumento do número de palavras nos relatórios, conforme pode ser visto na Tabela 2 acima, não segue a mesma proporção do número de forma. Isso é observado nas ocorrências 2, 3, 6 e 7, nas quais a relação entre forma e palavra torna-se menor nos relatórios, quando comparada com os números observados nas notas de campo. Isso pode ser uma indicação de que os relatórios são menos elaborados, uma vez que apresentam um número maior de palavras repetidas. Além disso, a relação entre forma e palavra nos pares de textos exibidos mostra uma relação muito próxima em termos de densidade lexical. A similaridade aqui observada é uma indicação da falta de orientação durante o processo de retextualização, uma vez que as notas de campo são textos mais simples e transferem algumas das suas características linguísticas para os relatórios.

Representações de professores brasileiros da escola básica

Processos relacionados aos professores como sujeito gramatical

Uma análise quantitativa do número total de processos identificados nos dados focalizados foi realizada com propósito de produzir uma figura geral de como o professor da escola básica foi representado ao funcionar como sujeito gramatical da

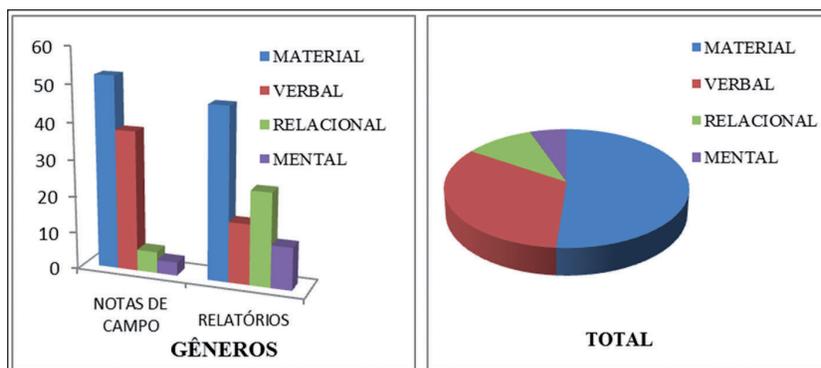
oração. Nesta pesquisa, concebemos sujeito gramatical como “a pessoa sobre a qual a oração diz respeito” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.55, tradução nossa). A ferramenta digital *Concord*, disponibilizada no *WordSmith Tools* (SCOTT, 2008), foi utilizada para auxiliar na identificação dos tipos de processo. Na Tabela 3, os quatro tipos de processo identificados nos pares de gêneros, bem como o número de ocorrência são apresentados⁶. Para uma melhor visualização do número de ocorrências de cada processo, também apresentamos os resultados em gráficos.

Tabela 3 – Tipos de Processo

PROCESSO	Material		Verbal		Relacional		Mental		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Notas de Campo	216	52,4	157	38,1	24	5,8	15	3,6	412	77,1
Relatórios	57	46,7	20	16,4	31	25,4	14	11,5	122	22,8
TOTAL	273	51,1	177	33,1	55	10,2	29	5,4	534	100

Fonte: Silva (2014, p.86).

Gráfico 1 – Tipos de Processo



Fonte: Silva (2014, p.86).

Na Tabela 3, os processos material (216 ocorrências) e mental (15 ocorrências) são, respectivamente, as escolhas mais e menos recorrentes nas notas de campo. O número de orações mentais é bastante similar nos dois gêneros contrastados. Quando comparada à ocorrência nos relatórios, o número de orações realizadas por processo material (57 ocorrências) é bastante reduzido. O processo relacional, entretanto, é mais frequente nos relatórios de estágio (31 ocorrências), quando comparado às ocorrências nas notas de campo (24 ocorrências). No tocante ao processo verbal, nas notas de campo, o professor está bastante envolvido com tal processo (157 ocorrências), diferentemente

⁶ Além dos processos presentes na Tabela 3, nas notas de campo, foi identificada uma ocorrência do processo existencial, quando o professor da escola básica é realizado como Existente.

dos relatórios de estágio, quando o professor não é muito representado como agente responsável por verbalizações (20 ocorrências).

Esses resultados apontam para os propósitos inerentes a cada gênero: enquanto as notas de campo são utilizadas para registrar o máximo de situações experienciadas nos estágios, os relatórios são resultado da seleção dessas experiências, as quais são retextualizadas numa escrita reflexiva profissional mais acadêmica. Esse número de ocorrência mais equilibrado nos relatórios evidencia a recontextualização e complexificação de experiências vivenciadas na escola de ensino básico.

Os resultados revelam que os professores da escola básica, colaboradores dos estágios obrigatórios das licenciaturas brasileiras, são representados como atores sociais que realizam suas atividades profissionais por meio de processos de fazer (material) e de falar (verbal). Isso revela que o olhar do aluno-mestre é orientado para performances externas do professor-colaborador no local de trabalho. Tais performances são passíveis de visualização externamente, exigindo pouco esforço do aluno-mestre para compreender o que acontece por trás da cena.

As orações reproduzidas adiante são bastante ilustrativas do fenômeno em evidência. Os quatro exemplos seguintes foram selecionados por focalizarem o mesmo assunto nos gêneros investigados. Nesse sentido, somos capazes de comparar a realização das categorias de representação de professores brasileiros da escola básica, conforme análise mais detalhada na seção subsequente⁷.

Exemplo 3 – Professor como agente da própria ação – Explícito	
<u>Material</u>	1 A professora apenas <u>passou</u> a atividade e +2 <u>pediu</u> para que os alunos respondessem isso sem nenhuma explicação prévia. (5º período, 5º e 6º
Verbal	Ano: Nota de Campo 6)
Exemplo 4 – Professor como agente da própria ação – Explícito	
<u>Material</u>	α A professora <u>busca levar</u> para a sala de aula outras metodologias, como: livrinhos de literatura de cordel, outros livros didáticos, e obras literárias, xβ para que sejam feitas as leituras em casa e posteriormente datadas em suas fichas de leitura. (5º período, 5º e 6º Ano: Relato reflexivo – Relatório de Estágio 6)

Nos Exemplos 3 e 4, o professor da escola básica é caracterizado como o *agente* responsável pelas ações desencadeadas nas aulas de Língua Portuguesa observadas. Quando o professor participa de uma oração material (*passou; busca levar*), ele exerce a função de Ator responsável pelo processo, enquanto na oração verbal (*pediu*), é representado como Dizente do processo verbal. O elemento *A professora* é frequentemente realizado como Tema das orações, evidenciando a relevância desse ator social nos textos analisados.

⁷ Nos exemplos reproduzidos neste artigo, utilizamos algumas convenções utilizadas na LSF, a fim de auxiliar a compreensão da análise realizada: números: oração paratática; alfabeto grego: oração hipotática; =: elaboração; +: extensão; x: intensificação; “: locução; *ideia.

Os exemplos mostram como a mesma experiência no mundo exterior pode ser representada de duas formas distintas. Em outras palavras, enquanto na nota de campo, modalizadores (*apenas; sem nenhuma explicação prévia*) parecem utilizados para apontar o professor como único responsável pela atividade de ensino pouco produtiva; no relatório, o aluno-mestre salienta a relevância da atividade de leitura com pequenos livros de literatura, enfatizando o que fora realizado, diferentemente de quem realizara a atividade. Na parte final do relatório, o aluno-mestre apresenta algumas sugestões e contribuições a fim de aperfeiçoar a atividade que foi apenas proposta pelo professor. Esse tipo adicional de reflexão caracteriza a escrita reflexiva profissional.

Considerando que as orações relacionais servem para caracterizar e identificar os participantes envolvidos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a ocorrência reduzida de processos relacionais nos pares de gêneros investigados pode ser uma evidência de que o aluno-mestre evita algum julgamento direto do professor da escola básica. Esse fato não pressupõe inexistência de crítica nos textos investigados a respeito do profissional, o que é perceptível no excerto da nota de campo no Exemplo 3.

A construção da oração mental tende a exigir um envolvimento significativo por parte do autor, uma vez que o mundo representado por meio da linguagem é uma criação de um evento construído na mente do escritor e não uma mera descrição direta do fato experienciado. As ideias projetadas numa oração mental, nos relatórios examinados, são utilizadas para reforçar a escrita reflexiva profissional dos alunos-mestre. A ocorrência reduzida de processo metal é justificada pelo aluno-mestre focalizar as experiências percebidas explicitamente nas aulas observadas. Essa constatação justifica o maior número de ocorrências de orações relacionais e mentais nos relatórios sob investigação.

Para ilustrar como as orações relacionais e mentais são construídas nos textos aqui analisados, reproduzimos os Exemplos 5 e 6, ambos originários de uma mesma nota de campo. As figuras construídas pelo aluno-mestre são bastante incisivas, pois textualizam aspectos negativos da prática pedagógica, registrados diretamente da experiência vivenciada no estágio na escola de ensino básico.

Exemplo 5 – Professor caracterizado por outro - Explícito	
<u>Relacional</u>	α Tenho em mente ‘ β a se os alunos e a professora <u>mantivesse</u> um dialogo continuo + β as atividades e o aprendizado poderia ser desenvolvido bem melhor. (5º período, 5º e 6º Ano: Nota de Campo 6)
Exemplo 6 – Professor como agente da própria ação – Explícito	
<u>Mental</u>	1 Hoje os alunos estavam comportados e lendo as respectivas literaturas, +2 α mas percebi “ β que a professora não <u>soube</u> <u>aproveitar</u> a oportunidade e <u>fazer</u> com que essa aula fosse maravilhosa. (5º período, 5º e 6º Ano: Nota de Campo 6)

No Exemplo 5, a oração possessiva relacional (*os alunos e a professora mantivesse um dialogo continuo*) é uma projeção do que o aluno-mestre assume/pensa (*Tenho*

em mente) ser um eficiente meio de realizar a atividade didática proposta. Esse tipo de representação foi identificado como *professor caracterizado como*, no caso em evidência, *pelo aluno-mestre*. No tocante ao Exemplo 6, o processo mental *percebi* desencadeia a projeção de uma outra oração mental (*que o professor soube aproveitar*). O aluno-mestre é o Experienciador da oração projetora. Em outras palavras, o mundo interior da consciência do aluno-mestre, construído enquanto observa uma situação de ensino, exterioriza-se nas notas de campo ao avaliar e expor seu ponto de vista diante da situação de ensino que, para ele, poderia ser mais produtiva. Assim o professor da escola básica é *representado como* um agente responsável pela própria ação, ainda que o processo seja projetado por meio da configuração mental da experiência vivenciada pelo aluno-mestre na aula de Língua Portuguesa.

Representação do professor como sujeito gramatical

Os conjuntos de textos integrantes do presente estudo forneceram-nos duas macrocategorias de representação do professor da escola básica, a partir da análise de orações em que o referido ator social é realizado como sujeito gramatical. As macrocategorias são: (1) *Professor como agente*, realizada em orações material, verbal e mental, e (2) *Professor caracterizado como*, realizada em oração relacional. Ambas estão sistematizadas no Quadro 1, juntamente com suas subcategorias, todas identificadas com números correspondentes às exemplificações reproduzidas neste artigo.

Quadro 1 – Categorias de representações

Macrocategoria: <i>Professor como Agente</i>			
Própria Ação		Ação Proposta por Outro	
Explícito (3, 4, 6, 10)	Implícito (7)	Aluno-Mestre (8, 10)	Agente Legal (9)
Descrição de Padrões Gramaticais			
Professor é explicitamente representado como Ator, Dizente ou Experienciador. A oração é realizada no MODO indicativo e pode ser projetada por uma oração mental.	Professor é representado implicitamente nas orações material ou verbal realizadas em construções passivas. Essas construções podem ser projeção de uma oração mental.	Professor é explicitamente representado na função de Ator, Dizente ou Experienciador. A oração é usualmente modalizada e também pode ser uma projeção de uma oração mental.	Professor é explicitamente representado na função de Ator. A oração é usualmente modalizada e projetada por uma oração verbal. O agente legal pode ser qualquer documento oficial ou literatura reconhecida.

Macrocategoria: Professor Caracterizado como		
Por Outro		Por ele mesmo (10)
Explícito (5)	Implícito (7)	
Descrição de Padrões Gramaticais		
Professor representado numa oração relacional que é uma projeção de uma oração mental em que o Experienciador é usado explicitamente (voz ativa).	Professor representado numa oração relacional que é uma projeção de uma oração mental em que o Experienciador não é usado explicitamente (voz passiva). O professor também é representado numa oração relacional simples.	Professor é representado numa oração relacional acompanhado pelo pronome reflexivo 'se'.

Fonte: Silva (2014, p.91).

A categoria *Professor como Agente da Própria Ação – Implícito* é mostrada no Exemplo 7 abaixo, realizado por complexo oracional. Inicialmente, o aluno-mestre usa a projeção (*Durante as observações foi possível identificar*) como uma forma de julgar as ações do professor da escola básica (*estava sendo colocado; era colocado*), ainda que o professor não seja identificado no sistema de transitividade na voz passiva. Por meio do uso da projeção, o autor elabora uma construção passiva onde o Ator é deixado implícito para a compreensão do leitor, deixando toda responsabilidade fora das mãos do autor, quando ele julga a forma como o professor ensina leitura e escrita durante as aulas observadas. Esse tipo de construção gramatical não ressalta o professor. É um tipo de construção linguística comum nos relatórios de estágio para registrar elogios ou críticas.

No segundo complexo oracional, uma construção diferente é observada: o professor brasileiro da escola básica é representado em construções hipotáticas como o único responsável pela qualidade do ensino. No entanto, mais uma vez, o aluno-mestre não aparece nessa construção como alguém que observou e experienciou todas essas situações descritas. Semelhante ao primeiro complexo oracional no Exemplo 07, esse tipo de padrão gramatical emerge, frequentemente, com objetivo de levantar críticas ao espaço de formação observado pelos alunos-mestre, mesmo que na oração relacional o professor brasileiro da escola básica seja *caracterizado pelo aluno-mestre* numa forma *implícita*.

Exemplo 7 – Professor como Agente da Própria Ação - Implícito; Professor Caracterizado pelo Aluno-Mestre – Implícito	
<u>Material</u>	α Durante as observações foi possível identificar 1'β que o ensino de língua materna principalmente na leitura e produção de texto <u>estava sendo colocado</u> de forma fragmentada para o aluno, +2 onde havia espaço para trabalhar outras disciplinas, +3 mas não <u>era colocado</u> em prática. α Ao relacionar a metodologia recomendada pela teoria com o praticado na sala de aula, foi constatado 'β α que a docente <u>estava permeada</u> de uma concepção β que vê o ensino de forma separada, caracterizando a inclusão das outras disciplinas como pouco significativas não valorizando a interdisciplinaridade. (5º período, 9º Ano: Desenvolvimento – Relatório de Estágio 1)
<u>Material</u>	
<u>Relacional</u>	

A representação do *professor explícito como agente da ação proposta pelo aluno-mestre* é ilustrada no Exemplo 8, onde reproduzo um excerto de relatório de estágio. O aluno-mestre relaciona algumas situações de ensino experienciadas no estágio realizado e uma literatura científica estudada, a qual é mencionada previamente no próprio relatório. A partir dessa articulação, são sugeridos alguns procedimentos didáticos a serem assumidos pelo professor-colaborador. Tais sugestões são reforçadas pelo modalizador *deve*, utilizado na formação de grupos verbais em combinação com processos material e verbal. Nesse sentido, o professor-colaborador é representado como um ator social que deve agir e falar conforme orientações de agentes externos.

Exemplo 8 – Professor como Agente da Ação Proposta pelo Aluno-Mestre - Explícito	
<u>Material</u>	α Para isso, o professor <u>deve orientar e incentivar</u> os alunos a preparar e fazerem apresentações orais, xβ que estejam além da leitura em voz alta, por exemplo, escolher temas para uma apresentação oral e em seguida <u>explicitar</u> como o aluno poderia falar oralmente sobre aquele assunto. (5º período, 7º Ano: Relato reflexivo – Relatório de Estágio 2)
<u>Material</u>	
<u>Verbal</u>	

A representação do *professor explícito como agente da ação proposta por um agente legal* é ilustrada no Exemplo 9, excerto reproduzido adiante a partir de um relatório de estágio. Nesta ocorrência, as diretrizes nacionais vigentes para o ensino de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) são tematizadas como o Dizente da oração projetante. Ao se utilizar de uma voz legal, o autor é capaz de expor a adoção de um ensino de gramática mais eficaz que deve ser assumido pelo professor da escola básica, quem, de acordo com o relatório de estágio, utiliza uma abordagem gramatical tradicional. No relatório de estágio, saberes teóricos relacionados à disciplina escolar focalizada são apresentados em oposição à prática pedagógica observada, ignorando razões que possam explicar alguns procedimentos didáticos assumidos na sala de aula. A oração hipotática projetada no complexo oracional, no Exemplo 9, é uma expansão da proposta de como os PCN sugerem o ensino desse de gramática.

Exemplo 9 – <i>Professor como Agente da Ação Proposta por Agente Legal</i>	
<u>Material</u>	α Os PCN's, propõem “ $\alpha\beta$ que os professores de Língua Portuguesa <u>adotem</u> em sala de aula uma gramática relevante, +1 β que seja funcional, contextualizada, +2 γ que traga algum tipo de interesse, +3 δ que libere, +4 ϵ que possibilite entender e se expressar em diferentes situações. (5º período, 9º Ano: Primeiro contado com a escola – Relatório de Estágio 1)

O complexo oracional que pode ser segmentado em quatro orações paratáticas compõe o Exemplo 10, adiante. Nesse complexo oracional, nós somos capazes de identificar o que nós classificamos como professor caracterizado por ele mesmo (ver a Quadro 1 acima). Na segunda oração do complexo oracional, o Portador (*A professora*) é um elemento elíptico que pode ser recuperado a partir da reflexão verbal realizada no processo relacional *mostrava*. O pronome reflexivo (*se*), utilizado antes do processo *mostrava*, elimina qualquer responsabilidade do escritor ao representar o professor de forma desmotivada. A professora da escola básica é também o Sujeiro das outras orações no Exemplo 10, é explicitamente representado como o *agente das próprias ações* por meio da construção de orações mental e material.

Exemplo 10 – Professor Explícito como Agente da Própria Ação; Professor Caracterizado por Ele Mesmo	
<u>Mental Relacional</u> <u>Mental</u> <u>Material</u>	1 a professora pouco se <u>importava</u> com a situação, +2 se <u>mostrava</u> mais desmotivada do que os alunos, +3 <u>parecia ter desistido</u> da turma, +3 <u>cumpria</u> apenas a carga horária. (Diário Reflexivo – Relatório de Estágio 7)

As representações de professores da escola básica apontaram para a necessidade de complexificação do olhar construído pela universidade sobre o que se faz na escola básica, de maneira que os alunos-mestre possam perceber inúmeros outros atores sociais responsáveis pelo ensino na escola de educação básica, evitando algum tipo de pré-julgamento sobre o professor em serviço. Os alunos-mestre precisam procurar compreender possíveis razões para as situações de ensino observadas, trata-se de uma demanda do letramento do professor para o futuro local de trabalho. Apesar desse resultado, a pesquisa também mostrou que esse tipo especial de escrita acadêmica, a escrita reflexiva profissional, realmente pode contribuir para a formação de um professor crítico, mas consciente das demandas originárias no local de trabalho. Quando comparada a escrita dos relatórios com as notas de campo, produzidas previamente durante os estágios, percebe-se que, nesse primeiro gênero, os alunos-mestre ampliam o olhar sobre as práticas de ensino da disciplina escolar para a qual estão sendo formados.

Considerações finais

Como sujeito gramatical da oração, professores brasileiros da escola básica são representados na análise dos dados como um agente que está sempre realizando ou dizendo alguma coisa para assegurar uma interação viável entre os atores sociais envolvidos na sala de aula. Essa representação foi mais expressiva nas notas de campo, onde os alunos-mestre estão preocupados em registrar o máximo possível de informações necessárias para retextualizar um relatório substancial.

Quanto aos relatórios de estágio, os alunos-mestre parecem complexificar a visão relativa às aulas observadas. Outros atores sociais são trazidos para a discussão nos relatórios, reduzindo a responsabilidade dos professores da escola básica em termos da situação de ensino experienciada. Os professores da escola básica são representados nos relatórios como agentes capazes de decidir e refletir sobre situações de ensino no local de trabalho, mesmo que as decisões e reflexões sejam construídas por atores externos. Eles também são representados como profissionais que estão explicitamente ou não sujeitos a avaliações.

Num nível mais prático, que provavelmente seja a maior contribuição deste pesquisa, nós observamos que os professores brasileiros da escola básica não são representados como interlocutores dos alunos-mestre, sugerindo ausência de troca de experiência entre os referidos atores. Esse resultado evidencia uma desarmonia contínua entre as instituições educacionais envolvidas no estágio supervisionado obrigatório.

Especialmente construída no estágio supervisionado, a escrita reflexiva profissional é possível de desencadear uma importante função na formação inicial do professor, mesmo que o uso dessa escrita no domínio acadêmico continue demandando um trabalho mais eficaz para fortalecer o letramento crítico do professor.

Finalmente, é importante ressaltar que os resultados aqui apresentados pertencem a uma pesquisa em andamento. Na próxima etapa, pretendemos desenvolver uma análise quantitativa das categorias de representação que foram discutidas aqui. A pesquisa continuará investigando a representação dos professores brasileiros, contudo, observando a realização textual desse profissional por outras funções gramaticais, isto é, como um participante alvo de uma ação ou como elemento circunstancial no conjunto de dados da presente pesquisa. A maneira como os professores da escola básica são elogiados ou criticados nas representações construídas por meio da linguagem da avaliatividade, também merece uma atenção especial no exame da escrita reflexiva do aluno-mestre, assim como no estudo aqui apresentado.

SILVA, W.; ESPINDOLA, E. Schoolteacher represented in pre-service teacher's reflexive academic writing. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.147-173, 2016.

- *ABSTRACT: The present paper investigates some representations of Brazilian basic schoolteachers in professional reflexive writing, that is, a differentiated academic writing produced by pre-service teachers as the final assignment during their supervised compulsory pre-service Portuguese teacher training. The focus of attention is given to the clauses where the schoolteachers are construed as the grammar subject of actions. The methodological framework assumed in this research is that of the transdisciplinary approach of Applied Linguistics, which is characterized by the use of theoretical-methodological categories resulting from the many fields of knowledge applied in the construction of the object of study. Schoolteachers are represented as the main social actors accountable for the processes identified, which might ask for a complexification of pre-service teacher's view as regards the compulsory environment of pre-service teaching. Results indicate the demand for a more useful application of the professional reflexive writing in pre-service teacher education.*
- *KEYWORDS: Applied Linguistics. Systemic Functional Linguistics. Language Education. Academic Writing.*

REFERÊNCIAS

BURTON, J. et al. **Reflective writing**: a way to lifelong teacher learning. United States of American: TESL-EJ Publications, 2009.

CHENG, W. **Exploring corpus linguistics**: language in action. New York: Routledge, 2012.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. **School discourse**. New York: Continuum, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. United Kingdom: Logman, 2010.

GIBSON, S. Narrative of a pre-service teacher. **English teaching**: practice and critique, New Zealand, v.2, n.3, p.35-46, 2003. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2003v2n3art3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p.3-14.

_____. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. Maryland: University Park Press, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. 'Some Grammatical Problems in Scientific English'. In: HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science**: literacy and discourse power. London: Falmer Press, 1993. p.69-85

HALLIDAY, M.A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3.ed. London: Hodder Education, 2004.

HEWINGS A.; NORTH, S. Emergent disciplinary: a comparative study of theme in undergraduate essays in geography and history of science. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; MCCABE, A. (Ed.). **Language and literacy: functional approaches**. New York: Continuum, 2006. p.266-281.

HUNT, C.; SAMPSON, F. **Writing: self & reflexivity**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, Sheffield, v.4, n.1, p.5-32, 2007.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.146, p.428-445, 2012.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.81-109, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London; Oakville: Equinox, 2008.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. The environments of translation. In: STEINER, E.; YALLOP C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Mouton De Gruyter; Berlin; New York, 2001. p.41-124.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. **Systemic functional grammar: a first step into the theory**. China: Higher Education Press, 2009.

MELO, L. C. de; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Academic writing in reflexive professional writing: citations of scientific literature in supervised pre-service training reports. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v.8, p.94-117, 2013.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. In: FARO, J. S.; GUTIERRE, P. (Ed.). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em: 20 jun. 2013.

RYAN, M. Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. **Teaching in Higher Education**, Oxfordshire, v.16, n.1, p. 99-111, 2011.

SCOTT, M. **Word smith tools**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2014.

_____. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.171-195, 2013.

_____. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.28, n.2, p.281-305, 2012a.

_____. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012b.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v.47, p.131-159, 2008.

SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. **Raído**, Dourados, v.7, n.13, p.37-59, 2013.

Recebido em maio de 2014

Aprovado em outubro de 2014

VARIABILIDADE E DISPERSÃO VOCÁLICA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E INGLÊS BRITÂNICO: UM ESTUDO DE CASO¹

Adriana S. MARUSSO*

- **RESUMO:** Este artigo objetiva discutir o efeito do tamanho do inventário no espaço acústico de línguas com inventários vocálicos de tamanhos diferentes: português com sete e inglês com onze vogais orais. Partindo das predições da Teoria de Dispersão Vocálica, este estudo analisa acusticamente a variabilidade e dispersão vocálica nessas duas línguas. Contrariamente ao previsto pela teoria sobre a variabilidade vocálica, em nossos dados, a realização fonética das vogais do sistema vocálico maior (inglês) é menos precisa e apresenta maior variabilidade que as do português. Quanto à dispersão vocálica, também contrariando o previsto, as vogais do português estão mais dispersas e periféricas cobrindo uma área acústica maior que as do inglês. Nossos resultados estão em consonância com trabalhos que questionam a comprovação empírica das predições da Teoria de Dispersão. Nosso avanço é quanto à interpretação dos fatos. Levanta-se a hipótese que os sistemas vocálicos do inglês e português estejam parcialmente instáveis atualmente, entretanto, a Teoria de Dispersão não captura esses fatos por estar mais pautada em fonemas estanques que em alofones variáveis. Possivelmente, uma abordagem teórica que entenda as línguas como sistemas dinâmicos e complexos (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009) ofereça elementos mais sólidos para a compreensão dos fatos apresentados. Tal proposta será fomentada futuramente.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Variabilidade vocálica. Dispersão vocálica. Análise acústica.

Introdução

As línguas diferem muito no tamanho de seus inventários vocálicos. Entretanto, estudos interlinguísticos apontam que certas vogais e configurações de sistemas vocálicos são mais recorrentes nas línguas naturais. Em uma pesquisa que analisou 317 línguas, Maddieson (1984) observa que o tamanho do inventário vocálico varia de línguas com apenas 3 vogais até línguas com 15 qualidades vocálicas distintas. Contudo, dois terços das línguas investigadas possuem de 5 a 7 contrastes vocálicos.

* UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Departamento de Letras. Mariana - MG - Brasil. 35420-000 – adrianamarusso@hotmail.com

¹ Este trabalho apresenta alguns resultados da pesquisa *Variabilidade e dispersão vocálica em L1 e L2: um estudo de caso*, desenvolvida durante a Residência Pós-Doutoral, junto ao POSLIN/UFMG.

Ademais, essas cinco a sete vogais tendem a serem sempre as mesmas. Os sistemas com cinco geralmente apresentam as vogais /i,e,a,o,u/, por exemplo, o espanhol; aqueles com sete, além dessas cinco, possuem também /ɛ,ɔ/, por exemplo, o português. Além disso, o inventário vocálico da grande maioria das línguas do mundo inclui as vogais /i,a,u/. Essas três vogais definem os extremos do espaço vocálico e são chamadas, em inglês, de *point vowels* ou *corner vowels*. Tudo indica que os inventários vocálicos se estruturam de forma tal que se aumente o contraste através da dispersão máxima das vogais no espaço de percepção auditiva. Portanto, além da presença sistemática das vogais /i,a,u/ nas línguas naturais, as vogais anteriores tendem a serem espalhadas enquanto que as posteriores, arredondadas; e as vogais tendem a ocuparem posições periféricas no espaço acústico e perceptual (BECKER-KRISTAL, 2010).

Essas tendências observadas em estudos interlinguísticos levantaram a hipótese de que há restrições linguísticas ou físicas (auditivas e articulatórias) a respeito de quais sons são possíveis e quais podem co-ocorrer. Outra hipótese é de que há restrições universais e/ou específicas de cada língua que determinam esses padrões recorrentes e que o tamanho do inventário vocálico é relevante quanto à utilização do espaço vocálico acústico das diferentes línguas. A partir do trabalho de Liljencrants e Lindblom (1972) surge o termo genérico de “Teoria de Dispersão Vocálica” para se referir à abordagem teórica que sistematiza certos princípios e explicita previsões qualitativas em termos da estruturação dos sistemas vocálicos. Na tentativa de validar e/ou questionar essas propostas teóricas empiricamente, há estudos que abordam um grande número de línguas: ex. Becker-Kristal (2010) e Livijn (2000), outros que contrastam dialetos, como Recasens e Espinosa (2006, 2009), outros que contrastam línguas com inventário pequeno VS grande, por exemplo, Bradlow (1995) e Meunier, Espesser e Franck-Mestre (2006).

Entretanto, tem sido difícil entender a natureza dessas restrições e as interações que se atestam nos inventários vocálicos das línguas naturais. Portanto, este trabalho pretende aprofundar no estudo do efeito do tamanho do inventário no espaço acústico de línguas com inventários vocálicos de tamanho diferente: português com sete vogais orais e inglês com onze. Partindo das previsões da Teoria de Dispersão Vocálica, este estudo tem como objetivo analisar a variabilidade e dispersão vocálica nessas duas línguas.

O artigo começa apresentando a fundamentação teórica que guiou a análise. Em seguida, a metodologia adotada descreve os dados, a obtenção e gravação dos mesmos e os critérios para a análise acústica deles. A seção dos resultados se desdobra em resultados do português brasileiro e resultados do inglês britânico. Em cada caso são analisados os resultados obtidos para cada informante e posteriormente tecem-se as considerações pertinentes ao grupo como um todo. Após essa análise dos resultados de cada língua, comparam-se as características da dispersão e variabilidade vocálica de ambos os sistemas vocálicos. Por último, os resultados são confrontados com as previsões da Teoria de Dispersão.

Fundamentação teórica

Estudos voltados para a estrutura dos sistemas vocálicos deram origem a diferentes posições teóricas. A Teoria de Dispersão afirma que as vogais de uma língua se acomodam no espaço vocálico acústico de forma tal que não haja confusão ao perceber as distintas categorias vocálicas. Essa teoria se baseia nos seguintes princípios.

O primeiro princípio da Teoria de Dispersão estabelece que haja máxima dispersão perceptual entre as vogais (LILJENCRANTS; LINDBLOM, 1972). Isso significa que qualidades vocálicas mais extremas são as preferidas, pois quanto mais extrema a vogal, mais longe e perceptualmente distinta estará de outras vogais (BECKER-KRISTAL, 2010). Os trabalhos de Johnson, Flemming e Wright (1993) e Johnson (2000) sobre o “Efeito do Hiperespaço” (*Hyperspace Effect*) apresentam suporte empírico deste princípio para falantes de inglês. Nesses estudos, ao ouvir as vogais /i,a,u/, os ouvintes preferiram como exemplares mais prototípicos aqueles com frequências de formantes mais extremas do que aqueles exemplares com frequências de formantes mais naturais. Ou seja, tendo a possibilidade de escolha, os ouvintes preferiram a versão mais dispersa desse inventário vocálico.

O segundo princípio afirma que a qualidade de cada vogal e sua contribuição no inventário são relativas. Ou seja, uma vogal é boa dentro de um inventário se é perceptualmente distante das outras vogais naquele inventário. Uma mesma vogal pode ser ótima num inventário e inaceitável em outro (BECKER-KRISTAL, 2010, p.12). Conseqüentemente, as qualidades vocálicas se adaptam. Isto é, pequenas mudanças estruturais no inventário podem fazer com que o arranjo das vogais seja menos disperso, então as vogais se deslocam e assumem novas posições para maximizar a dispersão (LILJENCRANTS; LINDBLOM, 1972). Em estudos acústicos dos inventários de quatro dialetos catalãs, Recasens e Espinosa (2006, 2009) apresentam evidências empíricas da natureza relacional dos inventários e de como as vogais se adaptam no sistema.

O terceiro princípio sustenta que a maximização da dispersão se atinge através do espaçamento equidistante entre as vogais (FERRARI-DISNER, 1984). Esse espaçamento regular refere-se à necessidade de que pares diferentes de vogais adjacentes mantenham certa distância mínima entre si.

A interpretação interlingüística desse princípio faz três predições (BECKER-KRISTAL, 2010). Primeiro, deve haver um limite máximo de número de vogais nos inventários, acima do qual a distância mínima não pode mais ser mantida porque o espaço acústico é finito. Essa predição é sustentada empiricamente pela descoberta de que, tipologicamente, nove vogais tende a ser o limite máximo nos inventários. Acima desse número, os inventários tornam-se raros (CROTHERS, 1978; SCHWARTZ et al., 1997). Portanto, pode-se dizer que o inglês, com onze vogais, é um sistema atípico. Segundo, para manter a distância mínima entre as vogais, a realização fonética das mesmas tem de ser bastante precisa nos inventários mais numerosos, enquanto que inventários com um número menor de vogais permitem mais variabilidade na realização fonética sem violar o critério de contraste suficiente. Levando-se em consideração essa

predição, espera-se encontrar maior variabilidade nas vogais do português, por ser um inventário menos numeroso, e uma realização fonética bem mais precisa no inglês, com onze vogais. Entretanto, não há evidências empíricas sobre essa correlação entre o número de vogais e a precisão fonética (RECASENS; ESPINOSA, 2009). Terceiro, os inventários com um número maior de vogais devem cobrir uma área maior no espaço acústico do que aqueles com menos vogais. Essa predição, ao mesmo tempo, manifesta o princípio de adaptabilidade vocálica no caso das vogais /i,a,u/, as quais devem se deslocar se o tamanho do espaço acústico difere em função da complexidade do inventário. Considerando-se que as línguas aqui estudadas diferem quanto ao número de vogais, a teoria permite prever que as vogais /i,a,u/ ocuparão posições mais periféricas em inglês do que em português. Por outro lado, espera-se que o sistema vocálico do inglês, com onze vogais, cubra uma área maior no espaço acústico do que o português, com sete vogais. Essa predição tem sido abordada em diversos trabalhos que comparam dados acústicos de inventários vocálicos que diferem no número de suas respectivas vogais. Alguns desses estudos dão suporte empírico à hipótese do deslocamento de /i,a,u/ e do tamanho do espaço acústico em função da complexidade dos inventários, por exemplo, Ferrari-Disner (1983), Jongman, Fourakis and Sereno (1989), Guion (2003), Altamini and Ferragne (2005), Recasens e Espinosa (2006). Embora esses trabalhos citados tenham corroborado as predições da teoria, alguns outros como, por exemplo, Bradlow (1995), Meunier et al. (2003), Recasens and Espinosa (2009) apresentaram resultados nulos. Essa disparidade evidencia que a teoria precisa de aprimoramento. Nosso trabalho pretende contribuir para a discussão suscitada por esses últimos artigos.

O quadro abaixo resume os princípios da Teoria de Dispersão que acabamos de apresentar.

Quadro 1 – Princípios da Teoria de Dispersão

- Máxima dispersão perceptual entre as vogais (LILJENCRANTS; LINDBLOM, 1972).
- Qualidades vocálicas mais extremas são as preferidas, pois quanto mais extrema a vogal, mais longe e perceptualmente distinta estará de outras vogais (BECKER, 2010).
- A maximização da dispersão se atinge através do espaçamento equidistante entre as vogais (FERRARI-DISNER, 1984). Quer dizer que pares diferentes de vogais adjacentes devem manter certa distância mínima entre si.
- A interpretação interlinguística desse último princípio faz três predições (BECKER, 2010): <ul style="list-style-type: none"> • Deve haver um limite máximo de número de vogais nos inventários, acima do qual a distância mínima não pode mais ser mantida porque o espaço acústico é finito. • Para manter a distância mínima entre as vogais, a realização fonética das mesmas tem de ser bastante precisa nos inventários mais numerosos, enquanto que inventários com um número menor de vogais permitem mais variabilidade na realização fonética sem violar o critério de contraste suficiente. • Os inventários com um número maior de vogais devem cobrir uma área maior no espaço acústico do que aqueles com menos vogais.

Fonte: Elaboração própria.

Os princípios estabelecidos pela Teoria de Dispersão permitem realizar previsões que nos levam a formular as seguintes hipóteses com relação à dispersão e variabilidade vocálica em inglês e português:

- H1: Haverá maior variabilidade em português (com sete vogais orais) do que em inglês (com onze).
- H2: as vogais /i,a,u/ ocuparão posições mais periféricas em inglês e as vogais do inglês ocuparão uma área maior no espaço acústico do que as do português.

Metodologia

Considerando-se a fundamentação teórica discutida na seção precedente, este artigo pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa:

Q1: qual será a variabilidade vocálica encontrada em dois inventários vocálicos com tamanhos diferentes: português, com sete vogais orais, e inglês com onze?

Q2: como será a distribuição dessas vogais no espaço acústico?

Os dados

Um experimento específico foi concebido para responder às perguntas elencadas acima. A fim de obter material de teste comparável em ambas as línguas, cada vogal oral do português brasileiro (doravante PB) foi equiparada à vogal do inglês britânico (doravante RP) mais próxima em termos acústicos, auditivos e articulatórios. Palavras quase homófonas foram encontradas em ambas as línguas com o propósito de minimizar efeitos coarticulatórios. Exemplos destas palavras são listados no Quadro 2.

Quadro 2 – exemplos das palavras analisadas no experimento

<i>Português brasileiro</i>		<i>Inglês britânico</i>	
<i>Cida</i>	[ˈsɪdə]	<i>cedar</i>	[ˈsi:də]
<i>sêca</i>	[ˈsekə]	<i>sicker</i>	[ˈsɪkə]
<i>peca</i>	[ˈpɛkə]	<i>packer</i>	[ˈpækə]
<i>paca</i>	[ˈpakə]	<i>parker</i>	[ˈpɑ:kə]
<i>cola</i>	[ˈkɔlə]	<i>collar</i>	[ˈkɒlə]
<i>Lola</i>	[ˈlɔlə]	<i>lawler</i>	[ˈlɔ:lə]
<i>luta</i>	[ˈlutə]	<i>looter</i>	[ˈlu:tə]

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2 apresenta exemplos das palavras com cada vogal, em posição tônica, em ambas as línguas: as sete vogais orais do PB /i e ε a o u/ e as sete vogais puras mais próximas em RP /i: ɪ æ ɑ: ɒ ɔ: u:/. Foram analisadas cerca de dez palavras diferentes para cada vogal tônica em cada língua (66 palavras para PB e 63 palavras para RP). Cada participante leu cada palavra uma vez. O número total de palavras a serem analisadas em ambas as línguas foi de 516. As palavras são paroxítonas e foram inseridas em uma frase veículo: *Ele diz ___? Did he say ___?* Observe-se que os dados se encontram em posição final no enunciado e carregam o acento frasal, mantendo-se de esse modo o mesmo ambiente prosódico. Para minimizar os efeitos coarticulatórios, o padrão silábico dos dados é CV.CV.

Obtenção e gravação dos dados

Quatro falantes nativas de português brasileiro e quatro falantes nativas de inglês britânico participaram como voluntárias no experimento². Todas as participantes eram do sexo feminino, tornando assim possível a comparação das medições acústicas. Nenhuma das participantes apresentou qualquer desvio da fala normal ou qualquer problema de audição.

As informantes falantes nativas de PB nasceram na cidade de Belo Horizonte, onde residem. São estudantes universitárias, com idade entre 20 e 26 anos. As informantes falantes nativas de RP são nascidas e moradoras da região sudeste da Inglaterra. Três são estudantes universitárias e uma é professora universitária, com idade entre 20 e 36 anos.

As participantes receberam seis folhas impressas contendo instruções e uma lista de frases distribuídas em duas colunas para serem lidas. A página introdutória forneceu um conjunto de instruções indicando às participantes como deveriam realizar a leitura. Foi solicitado que lessem cada frase o mais natural possível, sem pausas entre as palavras e parando brevemente entre as frases, a fim de evitar a leitura das sentenças como se fosse uma lista. As questões totais que carregavam os dados foram intercaladas com sentenças distratoras. As participantes brasileiras receberam as sentenças em português e as britânicas, em inglês.

O experimento foi monitorado para erros. Assim, ao ocorrer um erro, tal como a leitura errada de uma palavra, a participante foi solicitada a ler as frases relevantes novamente.

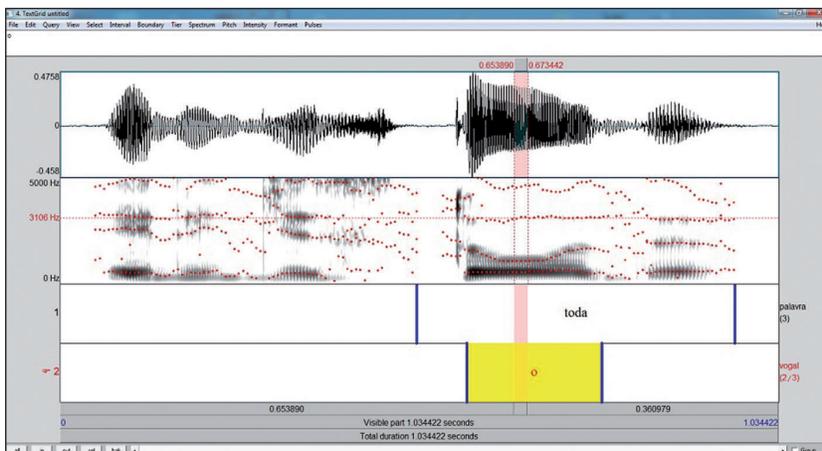
As gravações foram feitas em cabine acústica na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Para os dados em inglês, as gravações foram feitas no estúdio de gravação da Universidade de Edimburgo.

² Este trabalho se propõe a analisar novos aspectos sonoros de dados já coletados em fases anteriores da pesquisa. Oportunamente, os projetos anteriores foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFOP (CAAE-0003.0.238.000-08; CAAE-0054.0.238.000-9).

Medições acústicas

Todos os dados foram resampleados a uma taxa de amostragem de 10Khz., por ser mais apropriada para a análise da qualidade vocálica e foram analisados através do programa PRAAT 5.3.23© (BOERSMA; WEENINK). Fizemos uso de uma janela temporal, na qual aparecia o oscilograma, o espectrograma (de banda larga) e as trajetórias dos cinco primeiros formantes, conforme vemos na figura abaixo.

Figura 1 – Oscilograma e espectrograma da sentença: *Ele diz toda?*



Fonte: Elaboração própria.

Para as medições da qualidade vocálica, foram selecionados 20ms. da porção central da vogal em questão, o programa então indicava a média correspondente a esses 20ms. em termos dos três primeiros formantes³. No exemplo da figura 1, é a porção destacada na vogal [o]. Quando a vogal era muito breve, medimos apenas um ponto da vogal evitando os primeiros e os últimos 30ms., já que essas porções são as que apresentam maiores efeitos co-articulatórios.

Normalização dos dados

Os dados foram normalizados para minimizar as diferenças fisiológicas dos diferentes informantes e tornar possível a comparação dos resultados levando em consideração apenas a informação linguística. Para tanto, utilizou-se o método

³ Toda a nossa análise baseia-se nos resultados dos dois primeiros formantes que são os mais apropriados para avaliar a qualidade vocálica.

LOBANOV que utiliza uma fórmula⁴ de normalização de vogal extrínseca. De acordo com Adank, Smits e Van Hout (2004), LOBANOV é um dos métodos que melhor preserva a variação sociolinguística e reduz efetivamente a variação anatômica/fisiológica nas medições acústicas. Esse método toma como input os valores de frequência de diferentes vogais produzidas por diferentes informantes e gera as versões normalizadas dessas frequências de formantes. LOBANOV permite criar plotagens de vogais que se assemelham com aquelas dos formantes F1 e F2. Entretanto, os resultados não são em valores semelhantes aos valores em Hz, por isso é necessário utilizar uma escala que torna os valores normalizados mais parecidos com os valores em Hz. Neste trabalho, todos os gráficos e tabelas apresentam valores normalizados para F1 e F2⁵. A normalização dos dados foi realizada através do *website*⁶ (THOMAS; KENDALL, 2007-2015).

Resultados

A metodologia descrita na seção precedente foi crucial para obtermos resultados adequados e confiáveis que nos permitissem responder às nossas perguntas de pesquisa relativas à variabilidade vocálica encontrada em línguas com tamanhos de inventários diferentes (inglês: 11 vogais; português: 7 vogais) e à dispersão dessas vogais no espaço acústico, que é finito.

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise da qualidade vocálica das sete vogais orais do PB /i e ε a o u/ e das sete vogais puras mais próximas em RP /i: ɪ æ ɑ: ɒ ɔ: u:/. Primeiramente, serão apresentados os resultados para cada informante do PB com suas respectivas interpretações, em seguida, se tecerão conclusões interfalantes na busca de um entendimento de como funciona a variabilidade e dispersão no sistema vocálico do PB a partir dos resultados das quatro informantes. Posteriormente, serão apresentados os resultados para cada informante do RP com suas respectivas interpretações, em seguida, se tecerão conclusões interfalantes na busca de um entendimento de como funciona a variabilidade e dispersão no sistema vocálico do RP a partir dos resultados das quatro informantes. Por último, a variabilidade e dispersão dos dois sistemas vocálicos (português e inglês) serão comparadas e avaliadas à luz da Teoria da Dispersão.

⁴ A fórmula de normalização é: $F_{n[V]}^N = (F_{n[V]} - \text{MEAN}_n) / S_n$, onde $F_{n[V]}^N$ é o valor normalizado para $F_{n[V]}$ (ou seja, para o formante n da vogal V). MEAN_n é o valor médio para o formante n do informante em questão e S_n é o desvio padrão para o formante n do informante em questão.

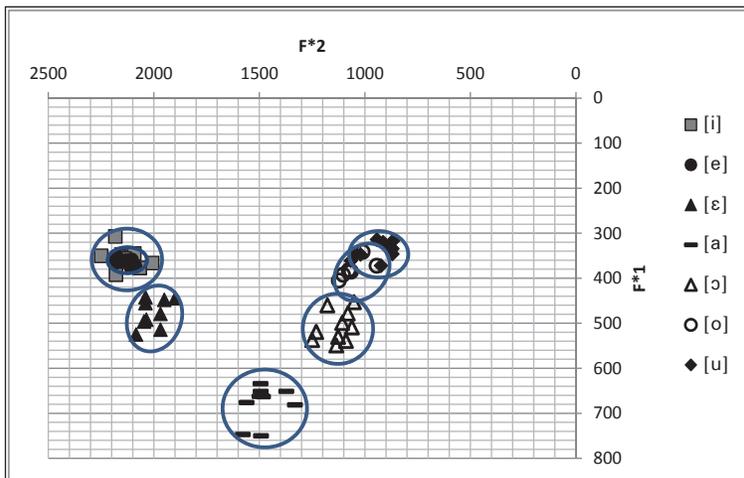
⁵ Utilizamos F*1 e F*2 para sinalizar que os valores não estão em Hz.

⁶ Disponível em: <<http://ncslaap.lib.ncsu.edu/tools/norm>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

Resultados do português brasileiro

Nesta seção, serão apresentados gráficos de dispersão, mostrando a exata colocação de cada dado analisado no espaço vocálico para cada uma das quatro informantes. Em seguida, uma tabela mostrará a descrição/análise estatística dos mesmos em termos de média, mediana, desvio padrão e valores máximos e mínimos. Em todos os casos, o gráfico fornecerá informações sobre a dispersão e as tabelas, sobre a variabilidade vocálica.

Informante 1 (PB)
Gráfico 1 – Dispersão das vogais PB (info. 1)



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, verifica-se:

- Fusão de *i/e*, sendo que [i] ocupa uma área maior que inclui [e]. Observe-se que [i] apresenta valores de F1 próximos a 400, o qual indica que está sendo abaixada;
- A fusão não resulta de uma maior variabilidade;
- Há “pontos de contato”⁷ de *e/ɛ* e de *o/ɔ*;
- Superposição (*overlapping*) de alguns *tokens* de *u/o*;
- Simetria de *ɛ/ɔ* tanto entre si quanto em relação às outras vogais;
- [a] ocupa uma área maior no espaço vocálico.

⁷ Chamamos de “ponto de contato” quando a elipse que delimita a área de uma vogal encosta na elipse de outra vogal.

Tabela 1 – Estatística descritiva dos resultados da info. 1(PB)

Info 1	[i]	[i]	[e]	[e]	[ɛ]	[ɛ]	[a]	[a]	[ɔ]	[ɔ]	[o]	[o]	[u]	[u]
	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2
Média	355	2141	363	2144	477	2004	678	1480	507	1132	380	1057	339	940
Mediana	354	2158	362	2151,5	479	2036	662,5	1493,5	514	1117,5	382	1074	340	919
Des.Pad.	22,39	68,45	7,48	38,53	31,43	59,49	39,61	75,14	33,98	68,41	19,95	60,73	19,26	76,56
Mínimo	307	2008	351	2090	442	1899	634	1332	453	1052	341	945	314	866
Máximo	392	2250	374	2191	525	2085	750	1579	549	1250	405	1124	372	1067

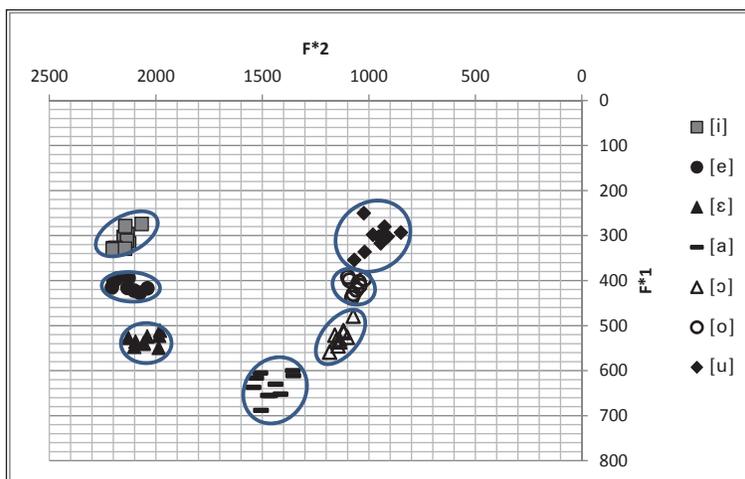
Fonte: Elaboração própria.

Na tabela acima, temos os valores da média, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo para F*1 e F*2 de cada vogal produzida pela informante 1. Em negrito, o desvio padrão que fornece informações sobre o grau de variabilidade. A partir desses resultados, pode-se verificar que:

- Todas as vogais apresentam maior variabilidade em termos de F2;
- As vogais [i a ɔ u] são as que mais variam no eixo horizontal com um desvio padrão (doravante DP) próximo de 70;
- A vogal com maior variabilidade é [a] e a que menos varia é [e];
- O grau de variabilidade das demais vogais é mais ou menos uniforme, mas as vogais posteriores [ɔ o u] variam mais do que suas correspondentes anteriores [ɛ e i].

Informante 2 (PB)

Gráfico 2 – Dispersão das vogais PB (info. 2)



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, verifica-se:

- Vogais com espaços bem definidos sem nenhuma superposição;
- A diferença entre i/e se dá principalmente pelo grau de abertura;
- As vogais se apresentam simétricas, equidistantes e periféricas.

Tabela 2 – Estatística descritiva dos resultados da info. 2(PB)

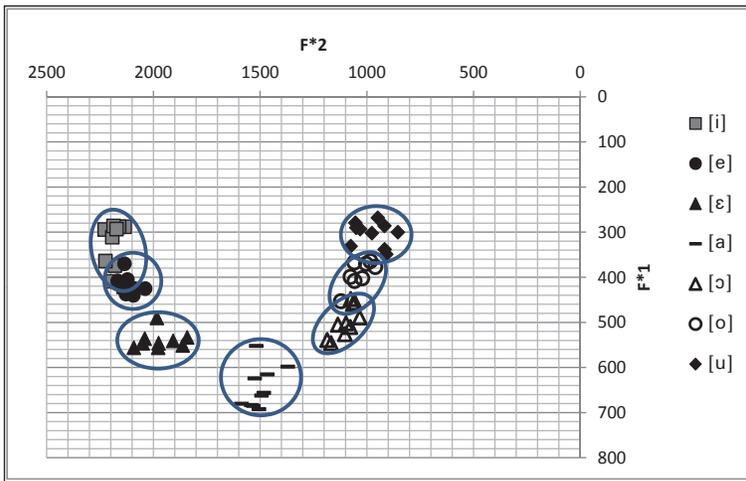
Info 2	[i] F*1	[i] F*2	[e] F*1	[e] F*2	[ɛ] F*1	[ɛ] F*2	[a] F*1	[a] F*2	[ɔ] F*1	[ɔ] F*2	[o] F*1	[o] F*2	[u] F*1	[u] F*2
Média	310	2150	411	2134	533	2049	635	1459	526	1133	411	1064	303	963
Mediana	314	2144,5	415,5	2131	535	2057	633,5	1469	528	1138	407	1066	301,5	949,5
Des.Pad.	20,81	40,99	12,24	60,44	12,50	55,17	27,87	66,91	21,58	31,51	16,75	26,59	28,59	63,24
Mínimo	274	2067	394	2040	511	1981	600	1355	479	1074	392	1021	250	850
Máximo	330	2203	427	2207	549	2130	688	1542	559	1185	438	1099	354	1069

Fonte: Elaboração própria.

Observando a Tabela 2, verifica-se:

- Todas as vogais apresentam maior variabilidade em termos de F2;
- As vogais mais variáveis nesse eixo são [a u e], em ordem decrescente, com DP entre 60 e 67;
- Há pouca variabilidade em F1 de [e ɛ o ɔ i];
- As duas vogais que ocupam uma área maior no espaço vocálico devido a sua grande variabilidade são [a u]. Ambas são as mais variáveis tanto em F1 quanto em F2;
- Não se verifica um padrão de variabilidade diferente entre vogais anteriores e posteriores;
- As vogais desta informante são as que apresentam menor variabilidade geral.

Informante 3 (PB)
Gráfico 3 – Dispersão das vogais PB (info. 3)



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, verifica-se:

- Há superposição de *i/e* e em menor grau de *u/o* e *o/ɔ*;
- [i] apresenta alguns *tokens* com F1 acima de 400;
- Há simetria, mas não muito precisa. Comparativamente, as vogais anteriores são um pouco mais abertas que as correspondentes posteriores.

Tabela 3 – Estatística descritiva dos resultados da info. 3(PB)

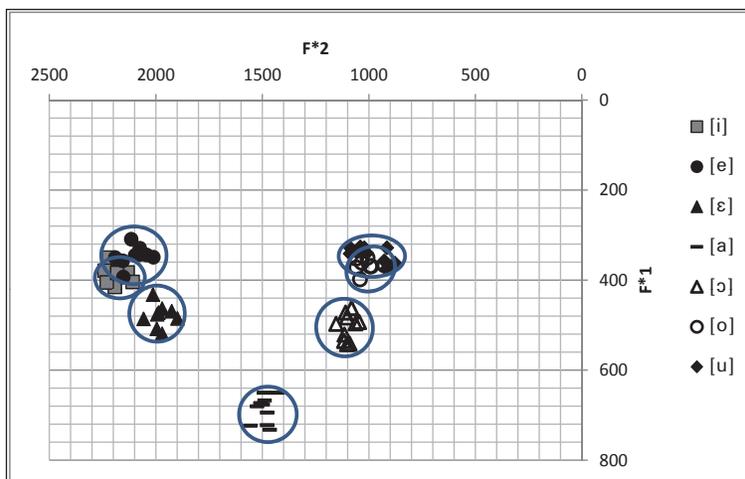
Info 3	[i]	[i]	[e]	[e]	[ɛ]	[ɛ]	[a]	[a]	[ɔ]	[ɔ]	[o]	[o]	[u]	[u]
	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2
Média	333	2182	418	2114	539	1970	645	1503	498	1100	393	1036	304	974
Mediana	302,5	2184	425	2122	546	1978	659	1512,5	503,5	1088	388	1040	296,5	963
Des.Pad.	53,77	31,27	21,39	37,17	20,21	85,36	46,05	57,33	34,71	49,26	29,86	52,97	26,85	75,53
Mínimo	286	2135	370	2039	490	1842	552	1371	448	1034	364	961	268	855
Máximo	421	2229	440	2168	556	2092	692	1588	546	1186	453	1122	349	1076

Fonte: Elaboração própria.

Observando a Tabela 3, verifica-se:

- Todas as vogais, exceto [i], apresentam maior variabilidade em termos de F2;
- As vogais mais variáveis são [ɛ a u], em ordem decrescente.

Informante 4 (PB)
Gráfico 4 – Dispersão das vogais PB (info. 4)



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, verifica-se:

- Há grande superposição de i/e e de u/o;
- [i] apresenta valores de F1 acima de 400, com valores de F1 superiores aos de [e];
- Há simetria entre vogais anteriores e posteriores;
- Com exceção de [u e] todas as vogais cobrem aproximadamente a mesma área no espaço vocálico;
- As superposições de i/e e de u/o resultam do maior grau de abertura das vogais altas i/u as quais possuem valores de F1 próximos de 400.

Tabela 4 – Estatística descritiva dos resultados da info. 4(PB)

Info 4	[i]	[i]	[e]	[e]	[ɛ]	[ɛ]	[a]	[a]	[ɔ]	[ɔ]	[o]	[o]	[u]	[u]
	F*1	F*2												
Média	385	2192	347	2103	479	1980	687	1493	504	1099	367	1014	342	995
Mediana	382,5	2196	345	2098	476	1988	678	1491,5	496,5	1103,5	368	1020,5	338,5	1016
Des.Pad.	18,88	41,78	22,43	57,46	25,37	46,63	30,00	34,26	28,92	30,23	14,85	44,61	16,87	77,91
Mínimo	350	2109	309	2012	432	1899	650	1430	462	1046	350	927	326	878
Máximo	415	2241	393	2191	519	2058	732	1557	542	1154	398	1060	375	1089

Fonte: Elaboração própria.

Observando a Tabela 4, verifica-se:

- Todas as vogais apresentam maior variabilidade em termos de F2, sendo [u e] (em ordem decrescente) as mais variáveis;
- As vogais [i o ɔ] são as menos variáveis.

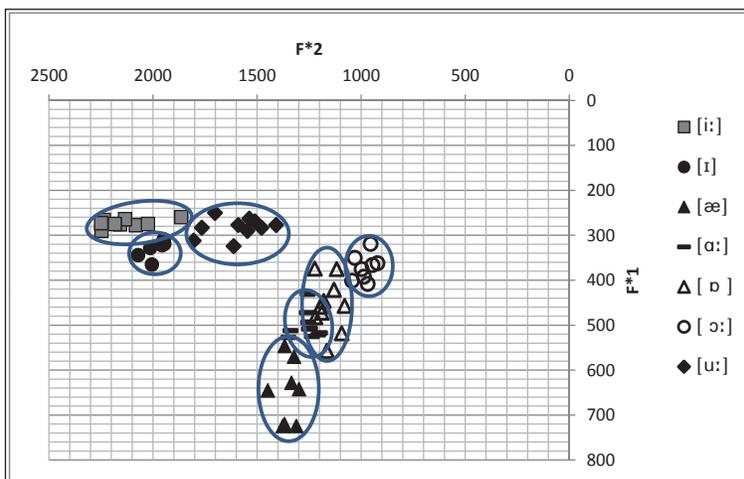
Resumo dos resultados da variabilidade em PB considerando todas as informantes:

- Em três das quatro informantes há fusão ou superposição das vogais altas e médias-altas;
- Nos casos de fusão, as vogais altas apresentam valores de F1 próximos de 400, o qual indica que as vogais altas estão sendo abaixadas;
- A fusão não resulta de uma maior variabilidade;
- A informante 2 é a única que tem áreas bem definidas para todas as vogais. Mesmo tendo [i u] com média de F1 acima de 300, tendo o F1 das vogais médias mais alto ([e] 411 [ɛ] 533 [o] 411 [ɔ] 526) evita a superposição;
- Há um padrão geral simétrico entre vogais anteriores e posteriores;
- A informante 3 apresenta maior variabilidade vocálica geral com média de DP de 44,41, já a informante 2, apresenta a menor variabilidade geral com média de DP de 34,66.

Resultados do inglês britânico

Nesta seção, serão apresentados gráficos de dispersão mostrando a exata colocação de cada dado analisado no espaço vocálico para cada uma das quatro informantes. Em seguida, uma tabela mostrará a descrição/análise estatística dos mesmos em termos de média, mediana, desvio padrão e valores máximos e mínimos. Em todos os casos, o gráfico fornecerá informações sobre a dispersão e as tabelas, sobre a variabilidade vocálica.

Informante 1 (RP)
Gráfico 5 – Dispersão das vogais RP (info. 1)



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, verifica-se:

- Há superposição de $\alpha:/\text{ɒ}$;
- Há pontos de contato de $i:/ɪ$, $i:/u:$, $\text{æ}/\alpha:$, $\text{ɒ}/\text{ɔ}:$;
- As vogais $[i: u: \text{æ } \text{ɒ}]$ são as que ocupam uma área maior no espaço vocálico. As altas $[i: u:]$ em termos de F2 e as baixas $[\text{æ } \text{ɒ}]$ em termos de F1;
- Não há simetria entre vogais anteriores e posteriores.

Tabela 5 – Estatística descritiva dos resultados da info. 1(RP)

Info 1	[i:]	[i:]	[ɪ]	[ɪ]	[æ]	[æ]	[ɑ:]	[ɑ:]	[ɒ]	[ɒ]	[ɔ:]	[ɔ:]	[u:]	[u:]
	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2	F*1	F*2
Média	273	2143	331	1991	650	1354	501	1260	456	1160	372	982	283	1596
Mediana	274	2172	325	1981,5	643,5	1351,5	510	1253,5	458	1172,5	370,5	978	280	1569
Des.Pad.	8,41	123,88	20,21	49,52	69,32	47,94	29,66	49,41	57,35	51,23	29,21	41,95	21,93	127,36
Mínimo	260	1865	309	1946	546	1299	431	1198	374	1080	319	922	250	1409
Máximo	290	2250	365	2072	724	1449	527	1350	557	1223	408	1044	324	1805

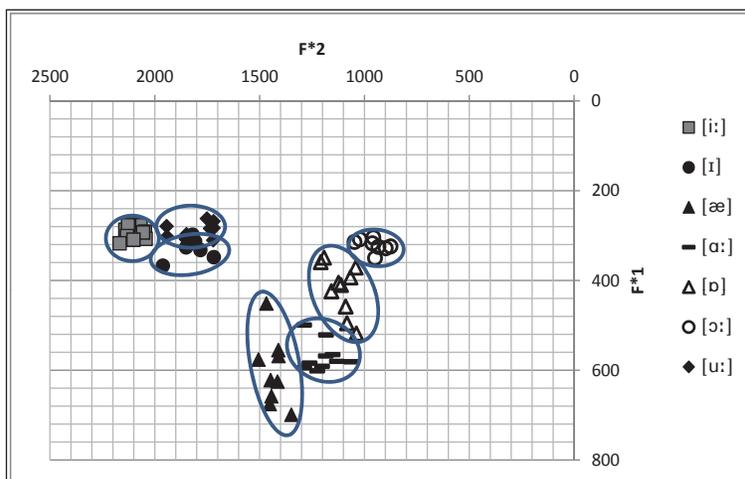
Fonte: Elaboração própria.

Observando a Tabela 5, verifica-se:

- As vogais altas [i: u:] são as mais variáveis em termos de F2 com média de DP maior que 120;
- As vogais baixas [æ ɒ] são as que mais variam em F1 (média de DP acima de 57)
- As outras vogais apresentam menor variabilidade, com média de DP inferior a 40.

Informante 2 (RP)

Gráfico 6 – Dispersão das vogais RP (info. 2)



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, verifica-se:

- Pequena superposição de i/u ;
- Pontos de contato de $i:/I$, $i:/u$; $æ/\alpha$; $\alpha:/\sigma$, σ/ω ;
- Não há simetria entre vogais anteriores e posteriores.

Tabela 6 – Estatística descritiva dos resultados da info. 2(RP)

Info 2	[i:] F*1	[i:] F*2	[I] F*1	[I] F*2	[æ] F*1	[æ] F*2	[α:] F*1	[α:] F*2	[σ] F*1	[σ] F*2	[ω:] F*1	[ω:] F*2	[u:] F*1	[u:] F*2
Média	293	2101	331	1824	603	1434	568	1198	418	1112	321	956	290	1809
Mediana	292	2112	329	1814	622	1444	580,5	1194	407,5	1101	320,5	954	290,5	1800,5
Des.Pad.	15,07	44,18	24,59	80,93	75,52	44,23	33,07	71,27	56,64	59,40	14,33	57,37	17,05	89,99
Mínimo	273	2044	298	1719	451	1349	499	1064	349	1039	304	876	262	1720
Máximo	317	2168	367	1962	699	1506	601	1288	518	1209	350	1048	310	1944

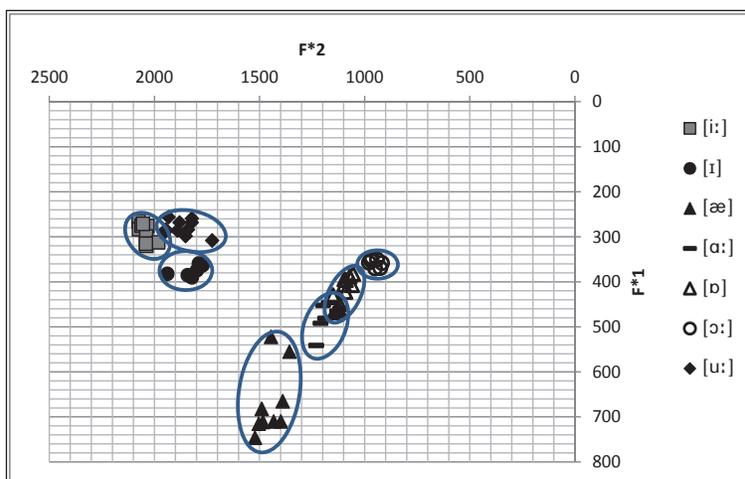
Fonte: Elaboração própria.

Observando a Tabela 6, verifica-se:

- Todas as vogais, exceto $[æ]$, variam mais no F2. As mais variáveis nesse eixo são, em ordem decrescente, $[u: I \alpha:]$;
- As vogais $[æ \sigma u: I \alpha:]$ são as mais variáveis, com média de DP entre 50 e 60.

Informante 3 (RP)

Gráfico 7 – Dispersão das vogais RP (info. 3)



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, verifica-se:

- Pequena superposição de i:/u:, a:/o;
- Pontos de contato de i:/ɪ, ɪ/u:; o:/ɔ:;
- [æ] é a vogal que ocupa a maior área no espaço vocálico e [ɔ:] a menor.

Tabela 7 – Estatística descritiva dos resultados da info. 3(RP)

Info 3	[i:]	[i:]	[ɪ]	[ɪ]	[æ]	[æ]	[a:]	[a:]	[ɔ]	[ɔ]	[u:]	[u:]		
	F*1	F*2	F*1	F*2										
Média	293	2044	376	1827	668	1447	477	1170	413	1096	357	953	280	1866
Mediana	291	2040	378	1810	710	1446	475	1171	406,5	1094,5	354,5	959	284	1866,5
Des.Pad.	21,06	26,58	12,44	60,36	77,43	56,75	28,28	39,22	26,23	29,70	8,91	22,62	16,87	68,99
Mínimo	265	1982	359	1771	522	1358	446	1117	382	1055	346	918	256	1726
Máximo	320	2075	390	1939	746	1522	541	1231	460	1151	370	980	308	1949

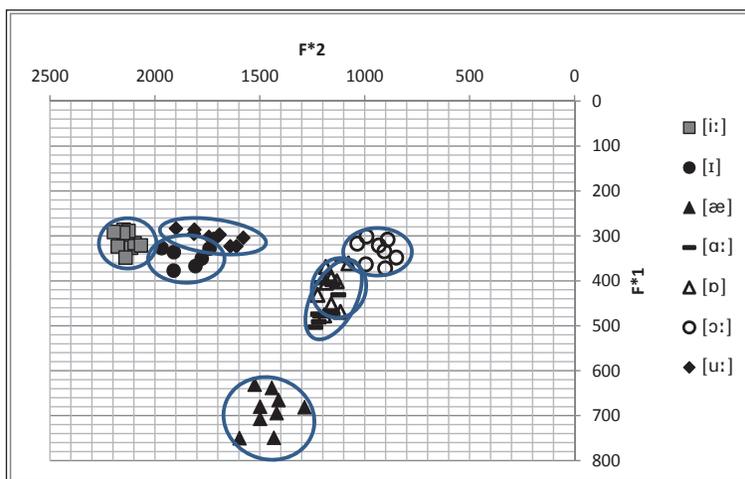
Fonte: Elaboração própria.

Observando a Tabela 7, verifica-se:

- Todas as vogais, exceto [æ], variam mais no F2. As mais variáveis nesse eixo são, em ordem decrescente, [u: ɪ];
- [æ] apresenta a maior variabilidade geral (média de DP 67,09).

Informante 4 (RP)

Gráfico 8 – Dispersão das vogais RP (info. 4)



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, verifica-se:

- Grande superposição de **ɑ:/ɒ**;
- Pequena superposição de **ɪ/u:**;
- Pontos de contato de **ɪ:/ɪ, ɑ:/ɒ/ɔ:**;
- [æ] é a que ocupa uma área maior no espaço vocálico;
- Há simetria apenas entre **ɪ:/ɔ:**.

Tabela 8 – Estatística descritiva dos resultados da info. 4(RP)

Info 4	[i:] F*1	[i:] F*2	[ɪ] F*1	[ɪ] F*2	[æ] F*1	[æ] F*2	[ɑ:] F*1	[ɑ:] F*2	[ɒ] F*1	[ɒ] F*2	[ɔ:] F*1	[ɔ:] F*2	[u:] F*1	[u:] F*2
Média	309	2135	348	1852	688	1457	448	1179	414	1160	333	938	302	1721
Mediana	304,5	2136,5	343	1858,5	681	1443	470,5	1181	402,5	1163,5	327,5	920	301	1710
Des.Pad	20,98	37,35	20,93	89,99	42,36	87,26	47,31	45,15	40,98	42,17	25,90	63,17	13,32	99,57
Mínimo	286	2067	327	1740	631	1287	354	1107	361	1078	301	850	283	1579

Fonte: Elaboração própria.

Observando a Tabela 8, verifica-se:

- Grande variabilidade de [u: ɪ æ], no F2, com DP maior que 80;
- Grande variabilidade de [ɑ: æ ɒ], no F1, com DP maior que 40;
- A vogal menos variável é [i:].

Resumo dos resultados da variabilidade em RP, considerando todas as informantes:

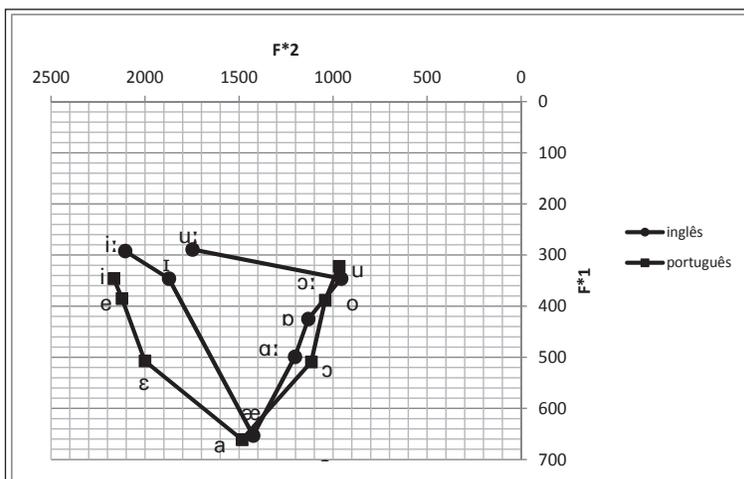
- Há certa superposição de [ɪ u:] e de [ɑ: ɒ];
- [u:] muito anteriorizada;
- [æ] apresenta a maior variabilidade;
- Não há simetria entre as vogais anteriores e posteriores;
- Hipótese de mudança em cadeia: [u:] é anteriorizada, com isso fica vazio o espaço na região alta posterior, há então um alçamento das vogais posteriores [ɑ: ɒ ɔ:] e [æ] é abaixada e recua também no eixo horizontal⁸.

⁸ Nossos resultados de [u: æ] em RP foram corroborados por Paul Boersma (2012). (comunicação pessoal): “I just looked into the 2000 version of Gimson’s book, edited by Alan Cruttenden. He explicitly states that /u/ has been fronted

Comparação da dispersão e variabilidade vocálica em inglês e português

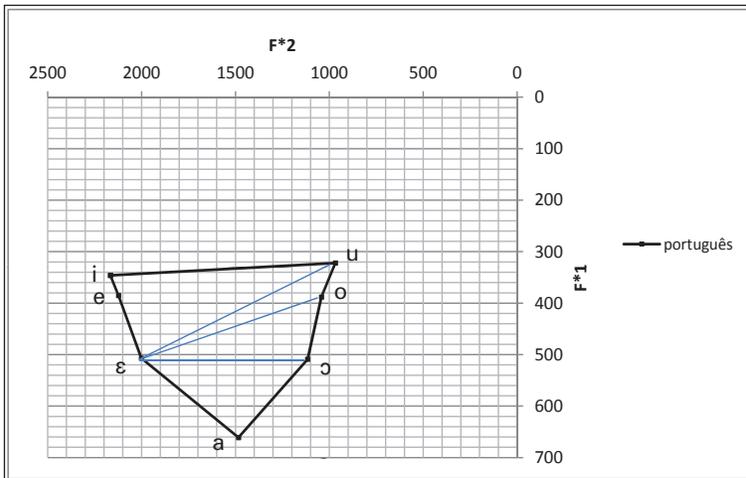
Nesta seção, será comparada a dispersão e a variabilidade vocálica nas duas línguas. Para tanto, trabalharemos com os resultados das quatro informantes juntas de cada língua. Um gráfico de dispersão construído a partir das médias para cada vogal em cada língua permitirá visualizar de forma clara a configuração do sistema vocálico. Em seguida, uma tabela com as médias e o DP para cada vogal permitirá avaliar a variabilidade nas duas línguas.

Gráfico 9 – Dispersão das vogais em inglês e português



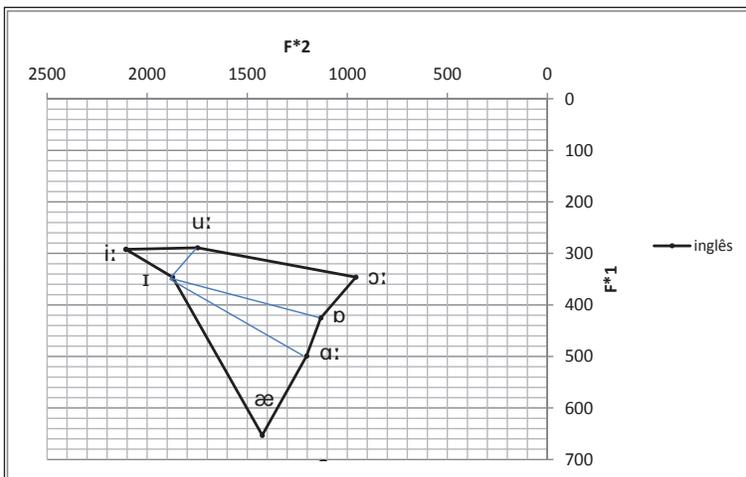
SALMONS, 2007). Para tanto, o espaço vocálico foi dividido em triângulos, conforme vemos nos gráficos 10 e 11 abaixo.

Gráfico 10 – Área do espaço vocálico do português



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 11 – Área do espaço vocálico do inglês



Fonte: Elaboração própria.

$$p = (a+b+c)/2 \text{ ou } \text{perímetro}/2.$$

A soma das áreas dos triângulos do espaço vocálico do português deu como resultado 12,20 enquanto que a do espaço vocálico do inglês foi de 8,65. Portanto, pode se afirmar que as vogais do português ocupam uma área aproximadamente 30% maior que as do inglês.

Tabela 9 – Médias e desvio padrão das vogais em inglês e português

inglês	[i:] F*1	[i:] F*2	[ɪ] F*1	[ɪ] F*2	[æ] F*1	[æ] F*2	[ɑ:] F*1	[ɑ:] F*2	[ɒ] F*1	[ɒ] F*2	[ɔ:] F*1	[ɔ:] F*2	[u:] F*1	[u:] F*2	Média DP
média	292	2106	346	1873	653	1425	499	1203	425	1132	346	957	289	1748	
DP	20,93	77,72	26,37	97,06	72,22	71,37	56,80	62,11	48,68	53,63	28,42	49,05	18,92	140,11	58,81

português	[i] F*1	[i] F*2	[e] F*1	[e] F*2	[ɛ] F*1	[ɛ] F*2	[a] F*1	[a] F*2	[ɔ] F*1	[ɔ] F*2	[o] F*1	[o] F*2	[u] F*1	[u] F*2	
média	346	2166	385	2123	507	2001	661	1484	509	1116	388	1042	322	968	
DP	42,04	50,57	35,46	49,98	37,04	67,88	41,49	60,29	30,86	48,61	26,13	49,24	29,35	73,40	45,88

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 9 foi construída a partir das médias para cada vogal de todos os dados das quatro informantes juntas para cada língua. Verificam-se alguns pontos em comum nas duas línguas e algumas divergências.

- Pontos em comum:

- Todas as vogais (exceto [æ]) apresentam uma variabilidade maior em termos de F2;
- Não há simetria no grau de variabilidade entre vogais anteriores e posteriores nem um padrão de variabilidade que as diferencie;
- A maior variabilidade em F2 acontece em [u] em português e na sua correspondente mais próxima em inglês [u:];
- A vogal [a] em português e a sua correspondente mais próxima em inglês [ɑ:] têm o segundo maior DP em F1;
- As vogais com menor variabilidade geral são [o] em português e a sua correspondente mais próxima em inglês [ɔ:].

- Diferenças entre os sistemas:

- Inglês apresenta maior variabilidade geral que português. A média do DP para todas as vogais é 58,81 para inglês e 45,88 para português;
- A progressão da variabilidade é diferente nas duas línguas. Em inglês, em ordem decrescente é: u:>æ>ɪ>ɑ:>ɒ>ɪ:>ɔ:. Em português é: ε>u>a>ɨ>e>ɔ>o.

Tendo apresentado os resultados deste estudo, retomamos agora nossas perguntas de pesquisa:

Q1: qual será a variabilidade vocálica encontrada em dois inventários vocálicos com tamanhos diferentes: português com sete vogais orais e inglês com onze?

Nos nossos dados, o inglês apresentou maior variabilidade geral que o português. Em ambas as línguas, as vogais tendem a variar mais com relação à projeção ou recuo da língua, do que no grau de abertura da boca. Talvez isso se deva ao fato de que em ambas as línguas há mais distinção de vogais pela altura da língua do que pela parte da língua que está mais projetada ou recuada. Por exemplo, em inglês, há oposição entre *i/I*, mas não existe a oposição entre *i/ɪ*. Em outras palavras, em ambas as línguas há vogais anteriores ou posteriores que diferem quanto ao grau de abertura. Por outro lado, não há simetria no grau de variabilidade entre vogais anteriores e posteriores nem um padrão de variabilidade que as diferencie. Em cada língua, a variabilidade afeta cada vogal de maneira diferente.

Q2: como será a distribuição dessas vogais no espaço acústico?

As vogais do português estão mais dispersas e ocupam regiões mais periféricas no espaço acústico. Há uma grande simetria na distribuição espacial das vogais anteriores e posteriores. O espaçamento entre as vogais médias-altas e médias-baixas tende a ser equidistante com aquele entre as vogais médias-baixas e a vogal baixa. Essa equidistância não se verifica entre as vogais altas e as médias-altas devido ao abaixamento das primeiras.

As vogais do português traçam um desenho em forma de *v* no espaço acústico, distinguindo claramente vogais anteriores e posteriores. Já as do inglês desenharam um triângulo devido à anteriorização da vogal [u:]. Nesta língua, a vogal mais alta e posterior é o [ɔ:]. Observa-se também que não há equidistância entre as vogais, por exemplo, em termos de F1, a distância entre [ɪ æ] ou entre [æ ɑ:] é bem maior do que entre as outras vogais.

Considerações finais

Retomamos aqui algumas das predições da Teoria de Dispersão que deram origem às hipóteses que guiaram este trabalho quais sejam:

- Para manter a distância mínima entre as vogais, a realização fonética das mesmas tem de ser bastante precisa nos inventários mais numerosos, enquanto que inventários com um número menor de vogais permitem mais variabilidade na realização fonética sem violar o critério de contraste suficiente;
 - H1: Haverá maior variabilidade em português (com sete vogais orais) do que em inglês (com onze).

- Os inventários com um número maior de vogais devem cobrir uma área maior no espaço acústico do que aqueles com menos vogais. Essa predição, ao mesmo tempo, manifesta o princípio de adaptabilidade vocálica no caso das vogais /i,a,u/, as quais devem se deslocar se o tamanho do espaço acústico difere em função da complexidade do inventário.
 - H2: as vogais /i,a,u/ ocuparão posições mais periféricas em inglês e as vogais do inglês ocuparão uma área maior no espaço acústico do que as do português.

Nossos resultados parecem contradizer essas predições da Teoria de Dispersão. Com relação à variabilidade vocálica, representada pela H1 acima, nos nossos dados, a realização fonética das vogais do sistema maior, i.e., o do inglês, é menos precisa e apresenta maior variabilidade, tanto em F1 quanto em F2, do que as vogais do sistema do português, portanto, a hipótese 1 é refutada.

Com relação à dispersão vocálica e ocupação do espaço acústico, também contrariamente ao esperado, nossos resultados refutam a H2 acima, uma vez que, as vogais do português estão mais dispersas e periféricas cobrindo uma área acústica maior que as do inglês. Contudo, é crucial ressaltar que a anteriorização do [u:] em inglês pode ter desestabilizado o sistema como um todo. Daí, levantamos a hipótese de uma mudança em cadeia que também atinge as vogais posteriores [ɑ: ɒ ɔ:], provocando seu alçamento e que ainda puxa o [æ] para uma posição mais baixa e menos anteriorizada.

Por outro lado, o sistema do português tende a respeitar a premissa do espaçamento equidistante entre as vogais (FERRARI-DISNER, 1984). Embora o abaixamento das vogais altas [i u] as acabe aproximando muito das vogais médias-altas [e o]. Esse fenômeno do abaixamento das vogais altas em português precisa ser mais bem investigado.

Considerando o estudo discutido neste artigo e conforme apontado na revisão bibliográfica, há controvérsias sobre as predições da Teoria de Dispersão. Vimos que há trabalhos que corroboram tal teoria enquanto outros estudos empíricos a contestam. Sugerimos que os resultados obtidos neste estudo permitem levantar a hipótese de que os sistemas vocálicos do inglês e do português estejam com certa instabilidade neste momento. No caso do inglês, a anteriorização do [u:] quebra o equilíbrio esperado nas *corner vowels* /i,a,u/, a vogal [ɔ:] passa a ocupar o espaço vazio do [u:] e acaba puxando uma mudança em cadeia que atinge não apenas às vogais posteriores, mas também à vogal [æ]. Ou seja, há reorganização do espaço vocálico em curso em inglês.

No caso do português, verifica-se que há grande superposição das vogais altas e médias-altas em posição tônica que não resultou em uma maior variabilidade, mas no abaixamento das vogais altas [i u]. De maneira análoga ao inglês, há reorganização do espaço vocálico em curso no português.

Seria desejável investigar a reorganização do espaço vocálico em inglês e em português visando a compreender o caráter mutável e ao mesmo tempo estável de ambos os sistemas vocálicos. Como foi demonstrado neste artigo a Teoria de Dispersão

não captura esses fatos por estar pautada em fonemas estanques com predições determinísticas. Possivelmente, uma abordagem teórica que entenda as línguas como sistemas dinâmicos e complexos (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009) possa oferecer elementos mais sólidos para a compreensão dos fatos aqui apresentados. Tal proposta deverá ser fomentada em estudos futuros.

MARUSSO, A. Vowel variability and dispersion in Brazilian Portuguese and British English: a case study. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.175-201, 2016.

- *ABSTRACT: This paper aims at studying the effect of vowel inventory size on acoustic vowel space in languages with different size inventories: Portuguese with seven oral vowels and English with eleven. Based on the Dispersion Theory, this study analyzes acoustically vowel variability and dispersion in those two languages. Contrary to the theoretical predictions, in our data, the phonetic realization of English vowels is less precise and presents greater variability than those of the smaller system (Portuguese). As to vowel dispersion and acoustic space area, contrary to predictions, our Portuguese vowels are more dispersed, occupying more extreme positions in the vowel space, covering a greater acoustic area than those of English. Our results are aligned to other researches that fail to find empirical proof for the predictions proposed by the Dispersion Theory. We advance another interpretation for the facts. We hypothesize the vowel systems of English and Portuguese are somehow unstable now; however, the Dispersion Theory fails to capture such facts as it is based on categorical phonemes disregarding variable allophones. Probably, a theoretical approach that takes languages as dynamic and complex systems (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009) could offer stronger evidence to understand these facts. Such approach will be undertaken in the future.*
- *KEYWORDS: Vowel variability. Vowel dispersion. Acoustic analysis.*

REFERÊNCIAS

ADANK, P.; SMITS, R.; VAN HOUT, R. A comparison of vowel normalization procedures for language variation research. *Journal of the Acoustical Society of America*, New York, v.116, n.5, p.3099-3107, 2004.

ALTAMINI, J. E.; FERRAGNE, E. Does vowel system size depend on language vowel inventories? evidence from two Arabic dialects and French. In: EUROPEAN CONFERENCE ON SPEECH COMMUNICATION AND TECHNOLOGY, 9., 2005, Lisboa. *Proceedings...* Lisboa: Interspeech-Eurospeech, 2005. p. 2465-2468.

BECKER-KRISTAL, R. **Acoustic typology of vowel inventories and dispersion theory: Insights from a large cross-linguistic corpus.** 2010. 235f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Linguistics) - University of California, Los Angeles, 2010.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **PRAAT**: doing phonetics by computer 5.3.23©. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>> Acesso em: 21 ago. 2012.

BRADLOW, A. R. A comparative acoustic study of English and Spanish vowels. **Journal of the Acoustical Society of America**, New York, v.97, n.3, p.1916-1924, 1995.

CROTHERS, J. Typology and universals of vowel systems. In: GREENBERG, J. H.; FERGUSON, C. A.; MORAVCSIK, E. A. (Ed.). **Universals of human language**. Stanford: Stanford University Press, 1978. p. 93-152. (Phonology ; v. 2).

ELLIS, N.; LARSEN-FREEMAN, D. Language is a complex adaptive system: position paper. **Language Learning Research Club**, Michigan, v.59, sup. 1, p.1-26, dec. 2009.

FERRARI-DISNER, S. Insights on vowel spacing. In: MADDIESON, I. **Patterns of sounds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p.136-155.

_____. **Vowel quality**: the relation between universal and language-specific factors. 1983. 171f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Linguistics) - University of California, Los Angeles, 1983.

GUION, S. The vowel systems of Quichua-Spanish bilinguals. **Phonetica**, Basel, v.60, p.98-128, 2003.

JACEWICZ, E.; FOX, R. A.; SALMONS, J. Vowel space areas across dialects and gender. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETIC SCIENCES, 16., Saarbrücken. **Proceedings...** Saarbrücken: [s.n.], 2007. p.1465-1468.

JOHNSON, K. Adaptive dispersion in vowel perception. **Phonetica**, Basel, 57, p.181-188, 2000.

JOHNSON, K.; FLEMMING, E.; WRIGHT, R. The hyperspace effect: phonetic targets are hyperarticulated. **Language**, Baltimore, v.69, p.505-528, 1993.

JONGMAN, A.; FOURAKIS, M.; SERENO, J. The acoustic vowel space of modern Greek and German. **Language and Speech**, Middlesex, v. 32, p.321-348, 1989.

LILJENCANTS, J.; LINDBLOM, B. Numerical simulation of vowel quality systems: the role of perceptual contrast. **Language**, Baltimore, v. 48, p. 839-862f, 1972.

LIVIJN, P. Acoustic distribution of vowels in differently sized inventories: hot spots or adaptive dispersion? **PERILUS**, Stockholm, v.23, p. 93-96, 2000.

MADDIESON, I. **Patterns of sounds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MEUNIER, C.; ESPESSER, R.; FRENCK-MESTRE, C. Phonetic variability as a static/dynamic process in speech communication: a cross linguistic study. **Laboratory Phonology (LabPhon)**, Paris, v.10, p.129-130, 2006.

MEUNIER, C. et al. Production and perception of vowels: does the density of the system play a role? In: INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETIC SCIENCES, 15., 2003, Barcelone. **Proceedings...** Barcelona: Université Autonome de Barcelone, 2003. p.723-726.

RECASENS, D.; ESPINOSA, A. Dispersion and variability in Catalan five and six peripheral vowel systems. **Speech Communication**, Amsterdam, v.51, p. 240-258, 2009.

_____. Dispersion and variability in Catalan vowels. **Speech Communication**, Amsterdam, v.48, p. 645-666, 2006.

SCHWARTZ, J. L. et al. Major trends in vowel system inventories. **Journal of Phonetics**, London, v.25, p. 233-253, 1997.

THOMAS, E. R.; KENDALL, T. **NORM**: the vowel normalization and plotting suite. 2007-2015. Disponível em: <<http://lingtools.uoregon.edu/norm/norm1.php>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

Recebido em julho de 2014

Aprovado em outubro de 2014

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- América, p.11
- Análise acústica, p.175
- Argumentação infantil, p.119
- Cartas oficiais norte-rio-grandenses, p.61
- Colonização, p.11
- Corpus* diacrônico, p.61
- Demonstrativos, p.29
- Desenvolvimento cognitivo, p.119
- Diccionario de la Real Academia Española, p.95
- Dispersão vocálica, p.175
- Educação linguística, p.147
- Enfermedades raras, p.95
- Escrita acadêmica, p.147
- Espanhol, p.11
- Funcionalismo, p.29
- Glossários, p.79
- História das ideias linguísticas, p.79
- Latim, p.29
- Léxico, p.95
- Língua, p.79
- Línguas indígenas, p.11
- Línguas românicas, p.29
- Linguística aplicada, p.147
- Linguística histórica, p.29
- Linguística românica, p.29
- Linguística sistêmico-funcional, p.147
- Missões cristãs, p.11
- Português, p.11
- Protoargumentação, p.119
- Terminología, p.95
- Tradições discursivas, p.61
- Variabilidade vocálica, p.175
- Variação e mudança, p.61

SUBJECT INDEX

- Academic Writing, p.147
Acoustic analysis, p.175
America, p.11
Applied Linguistics, p.147
Child argumentation, p.119
Christian missions, p.11
Cognitive development, p.119
Colonization, p.11
Demonstratives, p.29
Diachronic corpus, p.61
Diccionario de la Real Academia Española, p.95
Discursive traditions, p.61
Functionalism, p.29
Glossary, p.79
Historical linguistics, p.29
History of Linguistic Ideas, p.79
Indigenous language, p.11
Language Education, p.147
Language, p.79
Latin, p.29
Portuguese, p.11
Protoargumentation, p.119
Rare diseases, p.95
Rio Grande do Norte official letters, p.61
Romance languages, p.29
Romance linguistics, p.29
Spanish, p.11
Systemic Functional Linguistics, p.147
Terminology, p.95
Variation and change, p.61
Vocabulary, p.95
Vowel dispersion, p.175
Vowel variability, p.175

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

CAMBRAIA, C. N., p.29
ESPINDOLA, E., p.147
LEITÃO, S., p.119
LIMA, M. H. A. de., p.61
MARUSSO, A. S., p.175
MEDEIROS, V., p.79
MELO, F. M. de., p.61
MELO, T. C. A. de., p.29
MUÑOZ, F. J. R., p.95
RODRIGO, S. R., p.95
SALTARELLI, T. C. V. L., p.29
SEVERO, C. G., p.11
SILVA, W. R., p.147
VASCONCELOS, A. N. de., p.119
VILAÇA, C. E. de L., p.29

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS DA

Alfa: Revista de Linguística

1. Informações gerais

A *Alfa: Revista de Linguística*, financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –, Brasil, publica, em edições *online*, bilíngues e quadrimestrais, trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, com titulação mínima de doutor, e de doutorandos em coautoria com professores e pesquisadores doutores vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. O número máximo de coautores não deve ser maior que três. Os números regulares são organizados com base no sistema de fluxo contínuo, e os números especiais, quando editados, são organizados em chamadas específicas, de acordo com a conveniência do(s) organizador(es). A revista publica artigos, resenhas, entrevistas e traduções vinculados a todas as linhas de pesquisa dos estudos linguísticos.

A contribuição dos artigos deve ser original e inédita e não pode ser avaliada simultaneamente para publicação por outra revista. As resenhas devem referir-se somente a obras recentemente publicadas: no Brasil, nos dois últimos anos e, no exterior, nos quatro últimos anos; as traduções devem ser, de preferência, de artigos científicos e de capítulos de livros publicados até doze meses antes da data da submissão; as entrevistas devem ser realizadas com pesquisadores de prestígio

acadêmico reconhecido tanto no Brasil quanto no exterior.

Sem o conhecimento da autoria, dois membros do Conselho Editorial emitem parecer sobre os trabalhos. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho é enviado a um terceiro parecerista, que também não tem acesso ao nome do(s) autor(es). Depois da análise, cópias dos pareceres são encaminhadas ao(s) autor(es) juntamente com instruções para modificações, quando for o caso.

Os trabalhos podem ser redigidos em português, francês, inglês, espanhol ou italiano. Para artigos escritos em português, *TÍTULO, RESUMO e PALAVRAS-CHAVE* precedem o texto e *TITLE, ABSTRACT e KEYWORDS* sucedem o texto. Para artigos escritos em outros idiomas, *TÍTULO, RESUMO e PALAVRAS-CHAVE* que precedem o texto devem ser escritos no idioma do artigo; os que sucedem o texto devem ser em português, no caso de artigos em inglês; e em inglês, no caso de artigos em francês, espanhol ou italiano.

Todos os artigos são publicados num formato bilíngue tendo, necessariamente, o inglês como língua da segunda versão. Os autores que submeterem à aprovação um artigo originalmente em inglês devem, caso ele seja aceito, providenciar sua versão em português, seguindo as mesmas orientações indicadas para a versão em língua inglesa. Só são publicados os artigos que tiverem aceitas as versões em português (ou outra língua escolhida)

e em inglês. A não aceitação de uma das versões por parte dos revisores implica a não publicação do artigo.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista são devolvidos aos autores, ou são solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

2. Apresentação dos trabalhos

Encaminhamento: O(s) autor(es) deve(m) realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista, na seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção “AUTOR”. Após haver realizado esses passos, deve(m) ir para “SUBMISSÕES ATIVAS” e iniciar o processo de submissão através do link “CLIQUE AQUI PARA INICIAR O PROCESSO DE SUBMISSÃO”, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1. Início: Iniciar o processo de submissão, confirmando se está(ão) de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;
2. Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome, e-mail, instituição, resumo da biografia com a titulação completa do(s) autor(es), título e resumo;
3. Transferência de manuscritos: realizar a transferência do arquivo para o sistema;
4. Transferência de documentos suple-

mentares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice do texto principal ou como anexo a ele, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto em si;

5. Confirmação: concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos descritos, o(s) autor(es) deve(m) aguardar o e-mail do editor e, nesse ínterim, pode(m) acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, reedição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo conselho ou pelos editores da revista. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros do Conselho Editorial, Consultivo e Editores da revista, disponibilizadas na seção “Sobre a Revista”, “Processo de Avaliação por Pares”.

3. Preparação dos originais

3.1. Apresentação

A preparação do texto deve obedecer aos seguintes parâmetros: *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,5 no corpo do texto, papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm e extensão mínima de 15 e máxima de 30 páginas, incluindo referências e anexos e/ou apêndices. O texto deve atender as regras

do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a ser obrigatório no Brasil a partir de janeiro de 2016. Devem ser submetidas duas versões do trabalho: uma contendo o nome e a filiação do(s) autor(es) e outra em que estejam apagadas todas as menções ao(s) autor(es), inclusive citações e referências bibliográficas.

3.2. Estrutura do trabalho

Para elaboração do artigo, o(s) autor(es) deve(m) obedecer à seguinte sequência:

Título: o título do artigo deve aparecer em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples;

Nome do(s) autor(es): o(s) nome(s) do(s) autor(es) devem vir à direita da página, na terceira linha abaixo do título, com asterisco remetendo à nota de rodapé para apresentação dos metadados do(s) autor(es). Esses metadados correspondem às seguintes informações, na ordem: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail;

Resumo: texto, de, no mínimo, 150 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão, precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, na terceira linha abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;

Palavras-chave: inserir um máximo de sete palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, na segunda linha abaixo do resumo. Para maior facilidade

de localização do trabalho em consultas bibliográficas, as palavras-chave devem corresponder a conceitos mais gerais da área do trabalho;

Texto: o corpo do texto inicia-se na terceira linha abaixo das palavras-chave, em espaçamento um e meio;

Subtítulos: os subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do(s) autor(es), devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços de 1,5 depois do texto que os precede e um espaço 1,5 antes do texto que os segue;

Agradecimentos: quando houver, os agradecimentos seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra “**Agradecimentos**” destacada em negrito;

Título do artigo em inglês: para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano, insere-se o título em inglês duas linhas abaixo do final do texto, em espaçamento simples, sem caixa alta e negrito;

Abstract: versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da palavra *ABSTRACT*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do título do artigo em inglês;

Keywords: versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da expressão *KEYWORDS*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do abstract;

OBS.: No tocante às três últimas instruções, artigos redigidos em inglês devem inserir a versão em português do título, do *resumo* e das palavras-chave.

Referências: sob o subtítulo **REFERÊNCIAS, em caixa alta**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser mencionadas as referências em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples, na terceira linha abaixo das palavras-chave em inglês (cf. 3.3.1 a seguir);

Bibliografia consultada: na terceira linha abaixo das referências, se considerado imprescindível, sob o subtítulo **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**, em caixa alta, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, na terceira linha abaixo das Referências, podem ser indicadas, também em ordem alfabética e cronológica, obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto.

3.3. Outras instruções

3.3.1. Normas para referências

As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de agosto de 2002: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, é necessário informar o nome do tradutor.

Exemplos:

Livro

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contin-**

gência da prática. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LUCHESE, D. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Capítulos de livro

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.15-50.

Dissertações e tese

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino nas escolas paulista (1917-1939). 1998. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.26, p.63-77, 1994.

Artigos em periódicos online

SOUZA, F. C. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n.11, p.1-13, jun. 2001. Disponível em: <...>. Acesso em: 30 jun. 2001.

Artigos em jornal

BURKE, P. Misturando os idiomas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 2003. Mais!, p.3.

EDITORA plagiou traduções de clássicos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 nov. 2007. Ilustrada, p.6.

Documento eletrônico

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. Normalização Documentária para a produção científica da UNESP: normas para apresentação de referências. São Paulo, 2003. Disponível em: <...>. Acesso em: 15 jul. 2004.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p.114-118.

Filmes

Macunaíma. Direção (roteiro e adaptação) de Joaquim Pedro de Andrade. Filmes do Serro/Grupo Filmes/Condor Filmes. Brasil: 1969. Rio de Janeiro: Videofilmes, 1969. Versão restaurada digitalmente, 2004. 1 DVD (105 minutos), color.

Pinturas, fotos, gravuras, desenhos:

ALMEIDA JÚNIOR. **Caipira picando fumo**. 1893. Óleo sobre tela. 17 cm X 23,5 cm. Pintura pertencente ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

PICASSO, Pablo. [**Sem título**]. [1948]. 1 gravura. Disponível em: <<http://belgaleria.com.br>>. Acesso em 19 ago. 2015.

Discos e partes de discos:

CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

CALAZANS, T. Modinha. In: CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

3.3.2. Citação no texto

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, 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) (citações diretas), esta(s) deve(m) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de “p.” (MUNFORD, 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; 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos podem ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e

quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de “et al.” (GILLE et al., 1960).

Citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, sem aspas e espaçamento simples. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e vir destacadas apenas entre aspas. As citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. Usar, sempre que possível, as traduções já existentes. O original deve aparecer em nota de rodapé.

3.3.3. Uso de recursos tipográficos: **itálico, negrito, sublinhado e aspas**

Itálico: deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

Negrito: evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

Sublinhado: evitar esse recurso tipográfico.

Aspas: podem ser usadas para destacar partes de obras principais, como títulos de poemas, artigos, capítulos. As obras principais devem ser destacadas em itálico conforme a indicação acima. As aspas devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras. Exemplo:

A linguística é uma disciplina que “[...] se baseia na observação dos factos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais factos, em nome de certos princípios estéticos e morais.” (MARTINET, 1972, p.3).

3.3.4. Notas

Notas devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.

3.3.5. Ilustrações

Ilustrações compreendem figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias. As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. As figuras, os desenhos, os gráficos, os quadros, os esquemas, as fórmulas e os modelos devem ser enviados em arquivo separado, no programa em que foram gerados. Os mapas, as fotografias e as radiografias também devem ser enviadas em arquivos separados e em alta resolução (300 dpi). As ilustrações devem ser designadas, no texto, na forma abreviada da palavra “Figura”: Fig. 1, Fig. 2 etc. É inteiramente do(s) autor(es) a responsabilidade pela veiculação de imagens, inclusive as que envolvem direitos autorais.

3.3.6. Tabelas e quadros

Tabelas devem ser usadas para apresentação de informações tratadas estatisticamente e quadros para sintetizar e organizar informações textuais. O título de tabelas insere-se na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão “**Tabela 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na

mesma fonte e tamanho do corpo do texto; o título de **ilustrações e quadros** deve ser apresentado na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão designativa, como por exemplo, “**Quadro 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. A numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte de dados, esta deverá ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas. Quadros devem ter as bordas fechadas e apresentarem linhas de separação de colunas.

3.3.7. Anexos e/ou Apêndices

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e dentro do limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo a formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências ou a bibliografia consultada.

3.3.8. Formato da resenha

A resenha deve conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave. O(s) nome(s) do(s) autor(es) da resenha, em corpo 12, deve(m) vir na terceira linha abaixo da referência da obra resenhada, precedido(s) pela expressão “Resenhado por [nome(s) do(s) autor(es)]”. Deve(m) ser seguido(s) de asterisco(s) que remeta(m) a uma nota de rodapé contendo as seguintes informações: sigla e nome por extenso

da instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail. O texto da resenha deve vir na terceira linha abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es) em *Times New Roman*, corpo 12 e espaço 1,5.

A configuração da página é a seguinte: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm; extensão mínima de 4 e máxima de 8 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices; adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo; espaçamento: 1,5.

3.3.9. Formato da tradução

Os artigos traduzidos são submetidos ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. Devem seguir o formato de artigo, no que couber. Na segunda linha abaixo do nome do autor do texto traduzido, alinhado à direita, deve(m) aparecer o(s) nome(s) do(s) tradutor(es) no seguinte formato: “Traduzido por [nome(s) do(s) tradutor(es)]”, com asterisco que remeta a uma nota de rodapé com as seguintes informações: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) tradutor(es) está(ão) vinculados; cidade; estado; país; CEP; e-mail.

3.3.10. Formato da entrevista

As entrevistas são submetidas ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. A configuração formal da entrevista é a mesma que se requer para artigos, mas o título deve conter, além do tema geral, a expressão “Entrevista com

[nome do entrevistado]”, sem destaque, com asterisco remetendo a uma nota de rodapé que contenha uma breve resenha da biografia do entrevistado, que demonstre claramente sua relevância científica. O(s) autor(es) da entrevista deve(m) aparecer em seguida, de acordo com as normas estabelecidas para Artigos.

3.3.11. Normas para a versão em inglês

O(s) autor(es) de artigo aceito para a publicação em português, francês, espanhol ou italiano deve(m) providenciar a versão em inglês do texto até o dia estipulado no e-mail de notificação da aceitação. As normas para citação de autores no corpo do texto e para as referências bibliográficas da versão em inglês são as mesmas da versão em português. A *Alfa* designa revisores para a avaliação da versão em inglês do artigo. A revisão se restringe a conferir a qualidade da tradução, isto é, sua adequação ao padrão de uso da língua inglesa no gênero artigo científico.

Nas citações no corpo do texto de obras que têm edição publicada em língua inglesa, deve ser utilizada essa edição tanto no corpo do texto como nas referências bibliográficas. Em caso de não haver edição em inglês, o texto citado deve receber versão em inglês, e o texto na língua original da edição utilizada deve constar em nota de rodapé. Todas as traduções da versão em língua inglesa são de inteira responsabilidade do autor do texto.

Quando o artigo contiver figuras digitalizadas de anúncios em jornais e revistas ou similares, em português ou em outra língua, é necessário incluir a versão em inglês dos textos em nota de rodapé.

Quando o texto contiver exemplos cuja compreensão envolva a necessidade de esclarecer traços morfossintáticos, é necessário incluir uma versão literal deles em glosa, seguida pela tradução em inglês comum entre aspas simples. Exemplo:

- (1) isso signific-a um aument-o de vencimento-s(D2-SP-360)
this mean-IND.PRS.3.SG a.M raise-NMLZ of salary-PL
'this means a raise in salary.'

Convenções para as glosas: ***The Leipzig Glossing Rules: conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses***, editada pelo Departamento de Linguística do Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (Bernard Comrie, Martin Haspelmath) e pelo Departamento de Linguística da University of Leipzig (Balthasar Bickel); disponível em <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>.

3.3.12. Transferência de direitos autorais – Autorização para publicação

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o(s) autor(es) AUTORIZA(M) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *Alfa*: Revista de Linguística, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), sendo permitidas, A TÍTULO GRATUITO, a consulta e a reprodução de exemplar do ARTIGO para uso próprio de quem a consulta, desde que haja a citação ao texto consultado. ESSA autorização de publicação não tem limitação de tempo, FICANDO A UNESP responsável pela manutenção da identificação DO(S) AUTOR(ES) do ARTIGO.

3.3.13. Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
e-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



