

copyright © 2004 Inventário



INVENTÁRIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INVENTÁRIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Número 05
março de 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PUBLICAÇÃO SEMESTRAL

COMISSÃO EXECUTIVA

Íris de Carvalho Sá Hoisel
Marcos Bispo dos Santos
Rerisson Cavalcante de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Alvanita Almeida Santos (UFBA)
Profa. Dra. América Lúcia Silva Cesar (UFBA)
Profa. Dra. Ana Rosa Neves Ramos (UFBA)
Profa. Dra. Antônia Torreão Herrera (UFBA)
Profa. Dra. Carla Patrícia Bispo de Santana (UNEB)
Profa. Dra. Carola Rapp (UFBA)
Profa. Dra. Célia Marques Telles (UFBA)
Profa. Dra. Cláudia Cristina Tereza Sobrinho da Silva (UFBA)
Profa. Dra. Cristina Figueiredo (UFBA)
Prof. Dr. Décio Torres Cruz (UFBA)
Profa. Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi (UFBA)
Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA)
Profa. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos (UFBA)
Profa. Dra. Eliana Paes Cardoso Franco (UFBA)
Profa. Dra. Elisabeth Brait (PUC-SP)
Profa. Dra. Elizabeth Santos Ramos (UFBA)
Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)
Profa. Dra. Eneida Leal Cunha (UFBA)
Prof. Dr. Erivelton Nonato de Santana (UNEB)
Profa. Dra. Evelina de Carvalho Sá Hoisel (UFBA)
Profa. Dra. Florentina Souza Silva (UFBA)
Prof. Dr. Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)
Prof. Dr. Idelber Avelar (Tulane University - New Orleans)
Prof. Dr. Igor Rossoni (UFBA)
Profa. Dra. Iracema Luiza de Souza (UFBA)
Profa. Dra. Iraneide Santos Costa (UFBA)
Profa. Dra. Josane Moreira de Oliveira (UEFS)
Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos (UFBA)
Prof. Dr. José Luiz Foureaux de Souza Júnior (UFOP)
Profa. Dra. Laura Cavalcante Padilha (UFF)
Profa. Dra. Lícia Maria Bahia Heine (UFBA)
Profa. Dra. Lícia Soares de Souza (UNEB)
Profa. Dra. Lígia Pellon de Lima Bulhões (UNEB)
Profa. Dra. Lívia Maria Natália S. Santos (UFBA)
Prof. Dr. Luciano Amaral (UFBA)
Profa. Dra. Luciene Almeida Azevedo (UFBA)

Profa. Dra. Marcela Paim (UFBA)
Profa. Dra. Márcia Rios da Silva (UNEB)
Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz (UFBA)
Profa. Dra. Maria Cândida F. de Almeida (Universidade de los Andes)
Profa. Dra. Maria de Fátima Maia Ribeiro (UFBA)
Profa. Dra. Marlene Holzhausen (UFBA)
Profa. Dra. Nancy Rita Ferreira Vieira (UFBA)
Profa. Dra. Nelly Carvalho (UFPE)
Prof. Dr. Osmar Moreira (UNEB)
Profa. Dra. Rachel Esteves Lima (UFBA)
Prof. Dr. Reinaldo Martiniano Marques (UFMG)
Profa. Dra. Renata Lemos Carvalho (UNIME/UNIFACS)
Prof. Dr. Renato Cordeiro Gomes (PUC-Rio)
Profa. Dra. Rosa Borges dos Santos (UFBA)
Profa. Dra. Rosa Virgínia R. Barretto de Mattos Oliveira e Silva (UFBA)
Profa. Dra. Rosana Maria Ribeiro Patrício (UEFS)
Prof. Dr. Sandro Santos Ornellas (UFBA)
Prof. Dr. Sérgio Barbosa de Cerqueda (UFBA)
Profa. Dra. Sílvia Maria Guerra Anastácio (UFBA)
Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo (UECE)

SUMÁRIO

Editorial

Níveis linguísticos na leitura inicial: uma aquisição gradativa?

Claudia Martins Moreira

Mudanças morfossintáticas e ensino de língua portuguesa: na boca e no papel

Rute Paranhos Silva Mendes

Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão

Sérgio Romanelli

Questões sobre a “indeterminação” do sujeito

Gredson dos Santos

Considerações em torno da adaptação do protocolo Palavras e Gestos do Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo

Claudia T. S. da Silva

Estratégias no processo de tradução literária: reconstruindo um itinerário entre Brasil e Argentina

Hernán Yerro

Inacusatividade e ergatividade na fala rural do PB

Guilhermina Mendes de Carvalho

Fatos fonéticos em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia

Gredson dos Santos

O objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro do estado da Bahia

Maria Cristina Vieira Figueiredo

Editorial

E finalmente é lançada a 5ª edição da Revista Inventário. (Ufa! Ênfase no "finalmente". Em negrito: **Finalmente**. Isso, agora sim).

Que rufem os tambores, então. Ou as caixas de som, que somos pós-modernos e virtuais. E já nascemos todos com kit multimídia...

Esperada ansiosamente desde que o número anterior foi ao ar, ainda em julho de 2005, a edição atual surge como um marco para todos do PPGLL. Um marco sim, por que não? Apesar de parecer não ter nada de muito especial, a não ser o nome, ela representa muito para nós.

Além do alívio que a Comissão Executiva sempre tem quando consegue pôr mais um número no ar, essa estreante nos palcos da web começa a delinear em nós um sentimento de continuidade, de superação de não sei que obstáculos que se interpõem, tornando-se uma prova de que, mesmo ainda jovem, muito jovem, a Revista Virtual dos estudantes do PPGLL veio para ficar. Para continuar. Mesmo que por um caminho de Drummond.

Se não atingiu ainda a maioria, completando 18 anos de existência ou 18 números lançados (**a idade de uma revista se conta em anos ou em edições?**), a Inventário parece firmar os pés e mostrar um início de amadurecimento ou de autoconfiança. Não é mais uma tentativa de se construir um periódico virtual (que pode morrer ainda no berço da 2ª ou 3ª edição), já merece esse mesmo nome. Consolida conquistas e abre caminho para uma 6ª edição que já promete novidades.

A rigor, ela seria apenas um apêndice da 4ª, porque apresenta os trabalhos que, por algum motivo, não puderam figurar no lançamento daquela. Mas ela mesma também possui os seus trunfos importantes:

- um deles é que, com a edição, ultrapassamos a marca de 50 textos publicados desde o 1º número. Uma grande conquista.
- outro é o aspecto de **prata da casa** que assumiu, por acaso e não por decisão.
- e um terceiro trunfo é ideia, ainda em elaboração, de um edição, em c-drom, que reúna os cinco primeiros números da revista, criando um outro meio de divulgação. É trabalhar para ver.

Mas agora me finalizo, apenas dizendo que essa edição, especial, conta com um total de oito artigos, sendo três deles de um dossiê que reúne os premiados do II SePesq e ao qual ainda serão acrescentados outros textos.

Aproveitem as leituras.

Saudações virtuais.

Rerisson Cavalcante de Araújo

Níveis lingüísticos na leitura inicial: uma aquisição gradativa?

Claudia Martins Moreira

UFBA – PPGLL /UESC

claudia@uesc.br

Resumo:

Tomando como base a concepção de que a aquisição da leitura sofre a interferência do sistema de escrita à qual a criança está exposta, pretendo neste trabalho examinar o papel da canonicidade lingüística nos diferentes estágios de aquisição da leitura. O foco incide sobre a leitura de palavras e frases.

Palavras-chave: leitura inicial – canonicidade lingüística – estágios de aquisição

Abstract:

Based on the conception that reading acquisition is influenced by the writing system whose child is exposed, in this work I intend to examine the role of canonic linguistic structure in several stages of reading acquisition. It's focused on the reading of words and sentences.

Key-words: emergent reading – canonic linguistic structure – reading acquisition stages

Introdução

O problema da leitura no Brasil há muito deixou de constituir-se uma preocupação escolar para tornar-se uma das principais prioridades das campanhas do Governo e outras organizações. Ao que parece, a ausência de leitura e/ou a deficiência em leitura não apenas ficou evidenciada – alguns

índices foram obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – como também a busca para melhorar essa realidade tornou-se uma bandeira nacional.

Motivados por essa preocupação, muitos dos estudiosos, especialmente da área da Educação, vêm desenvolvendo uma verdadeira campanha de motivação para a leitura desde as fases iniciais de escolarização. Acredito, entretanto, que a motivação não é o único nem o principal problema da leitura, antes há que se compreender quais os fatores intervenientes – sociais, lingüísticos, individuais – que geram essa dificuldade. Para tanto, é necessário que se possa ter uma compreensão mais exata do que é a leitura. Apenas a partir daí é que se pode sugerir aos professores algumas soluções para os problemas de leitura que esses profissionais vêm enfrentando nas suas aulas.

Visando a contribuir para essa discussão, especialmente no que tange aos aspectos lingüísticos envolvidos na aquisição da leitura, proponho-me avaliar a influência do princípio de canonicidade lingüística no domínio da palavra e da frase, ao longo dos diferentes estágios no desenvolvimento da leitura e observar as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças nesses diversos estágios para se chegar a uma compreensão do processo de evolução da aprendizagem da leitura.

Os dados foram obtidos durante o projeto de pesquisa “Os estágios de desenvolvimento da leitura em LP” (MOREIRA, 2004), sob minha coordenação, desenvolvido no interior da Universidade Estadual de Santa Cruz e concluído no ano de 2004.

Quero salientar que, embora concorde que a leitura envolve muito mais do que a decifração, optei por focalizar a atenção apenas no processamento

fonográfico e compreensão literal do que em problemas mais amplos, ou seja, que envolvam aspectos semântico-discursivos.¹

A partir do objetivo exposto acima, a hipótese geral desta pesquisa assim se apresenta: no que tange à leitura lexical (de palavras), prevê-se que, num primeiro estágio de desenvolvimento da leitura, as crianças não são capazes de processar e compreender palavras inteiras; num segundo estágio, são processadas as palavras com estrutura canônica, através da decifração fonológica; num terceiro estágio, as palavras canônicas são lidas instantaneamente e as não-canônicas, através da decifração fonológica; num quarto estágio, tanto as palavras canônicas como as não canônicas mais familiares são lidas instantaneamente, embora em alguns casos ainda possa existir decifração fonológica.

Quanto à leitura de frases, a hipótese formulada foi a seguinte: no primeiro estágio de desenvolvimento da leitura, as crianças não são capazes de ler e compreender frases inteiras; no segundo estágio, as crianças poderão compreender as palavras que compõem frases ou trechos de frases mais canônicas e simples, entretanto, em qualquer caso, a leitura passará pela decifração fonológica; num terceiro estágio, já será possível uma leitura fluente de frases com estruturas canônicas, com presença de compreensão; apenas no quarto estágio, as frases mais complexas com estruturas menos canônicas serão processadas, com a presença de compreensão.

1 O processamento em leitura

Embora a leitura² seja uma atividade altamente complexa, que envolve a interação de fatores diversos, pesquisadores do assunto tendem a explicá-la

¹ A opção por este tipo de análise de modo algum deve ser interpretada como uma visão reducionista. A decodificação e a compreensão literal são alguns dentre os diversos níveis de leitura – seriam os níveis mais baixos dentro de uma hierarquia que teria como nível mais alto a interpretação global. Assim, dizer que ler é muito mais do que decodificar implica a compreensão de que ler seja, também, decodificar; é, portanto, por essa faceta da leitura que me interessa neste trabalho.

dividindo-a em níveis de processamento, quais sejam: *nível lexical* (leitura de palavras) *ou sub-lexical* (leitura de unidades menores, como a sílaba), *nível frasal* (leitura de frases), *nível textual* (leitura de texto).

Há entretanto uma diferença de concepção, donde se extraem duas posições básicas: a *concepção modular* e a *concepção interativa*. A primeira defende que o processamento lingüístico-cognitivo na leitura é feito em níveis seriais, que partem de uma análise das unidades gráficas (letras, sílabas, etc.); essa decifração, por sua vez, levará ao reconhecimento da palavra, que levará à compreensão da frase e posteriormente, do texto. Não há interação entre os níveis, a influência é apenas linear, de baixo para cima (VEGA, M. et. al., 1990: 20). A concepção interativa, por sua vez, defende que a leitura não se dá de baixo para cima apenas, mas há uma intercomunicação entre os níveis, havendo tanto uma influência dos níveis menores sobre os maiores, como o contrário. Essa visão surgiu a partir de diversos estudos de leitura que evidenciavam a influência do conhecimento prévio sobre o desempenho do leitor.

Sobre o rótulo de concepção interativa situam-se os mais diversos pontos de vista, os quais se diferenciam quanto à ênfase maior ou menor que é dada ao papel da informação visual ou da informação não-visual durante a leitura. Assim, consideram-se interativas tanto a visão de Goodman (1976), que destaca o papel do conhecimento prévio, ou seja, centra-se sobre o processamento descendente, ou *top-down*, como a visão de Kintsch (1994), que dá relevância ao papel da estrutura textual, ou seja, estuda o aspecto ascendente da leitura, ou *bottom-up*. Observa-se que ambos são interacionistas, o que os diferencia é a *predominância* de um ou outro aspecto da leitura. Muitas pesquisas têm-se desenvolvido em favor do modelo interativo e tem-se observado constantemente a influência de níveis maiores sobre os menores. Entretanto, pelo estado atual das pesquisas, não se pode

² A palavra *leitura* aqui deve ser tomada em seu sentido restrito (lingüístico), ou seja, não estou considerando aqui as diversas acepções mais amplas de leitura, como leitura imagética entre outras.

prever que a questão esteja encerrada; pois, como apontam alguns estudiosos, como Coscarelli (1999), a serialidade (ou modularidade) e a interatividade, durante o processamento em leitura, depende de algumas características do material lingüístico, do leitor e do contexto de leitura.

Esse modelo proposto se adapta melhor a esta pesquisa porque, ao mesmo tempo em que reconhece que a leitura é dinâmica, podendo sofrer influência de processamento de níveis mais altos sobre os mais baixos (concepção própria do modelo interativo), reconhece que, em determinadas situações, o processamento ocorre de forma modular e seriada, muitas vezes iniciando de níveis mais baixos até atingir os mais altos (concepção própria do modelo seriado). Essa visão é importante para a leitura inicial, porque há muitas razões para acreditar que crianças em fase inicial de leitura comecem processando qualquer material lingüístico de forma seriada e, só depois de adquirido o conhecimento alfabético, processem o texto mais acessível de forma interativa; havendo aí uma maior ou menor interatividade a depender da complexidade do texto. O trabalho de Moreira (1999), realizado com crianças brasileiras, dá indícios do que se disse.

Ocorre que as pesquisas em geral costumam tomar como sujeitos de pesquisa apenas leitores proficientes, ou seja, aqueles que já conhecem o sistema de escrita no qual o texto está escrito (os alfabetizados); estuda-se portanto apenas o processamento ocorrido durante a leitura. Com esta pesquisa, pretendo estudar não a leitura fluente, e sim, a leitura emergente; e não apenas o processamento leitor, mas as fases de desenvolvimento da habilidade leitora. Acredito, com isso, poder fornecer uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da leitura e suas interferências lingüísticas e cognitivas, objetivando também entender melhor a fonte de muitas dificuldades na leitura fluente.

Um outro desvio recorrente nas pesquisas consiste em interpretar a leitura como apenas um dos lados do processo de aquisição, podendo ser comparada ao processo de escrita e transferindo os níveis da escrita para a leitura, o que tem conseqüências negativas para a pedagogia da leitura, como aponta Alvarenga (1985, p. 30):

A escola brasileira, ao trabalhar com os dois processos, na mesma ordem e velocidade, incorrerá em dois grandes equívocos. De um lado, estará 'segurando' a leitura: esta poderia desenvolver-se muito mais rapidamente libertando-se do atrelamento à escrita. Por outro lado, (...) estará 'correndo' com a escrita (certamente saltando etapas e, com isso, promovendo um fracasso maior): ela deveria desenvolver-se muito mais lentamente, através de um caminho que começaria nas grafias controladas por regras e se estenderia lenta e sistematicamente, pelos casos (um a um) de arbitrariedade.

2 Procedimentos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa foram crianças entre 4 a 9 anos de idade, do sexo feminino e masculino, de diferentes classes sociais. Para a seleção dos informantes, parti de uma amostra primária de 180 indivíduos, os quais foram selecionados inicialmente através das entrevistas. A amostra final foi distribuída em quatro grupos, divididos quanto ao tipo de contato com a escrita: o primeiro grupo foi composto de 08 (oito) crianças que ainda não haviam sido introduzidas no processo escolar de alfabetização – Educação Infantil. No segundo grupo, foram reunidas 08 (oito) crianças que se encontravam na série anterior à da alfabetização sistemática, iniciando o contato com o código escrito - no caso da escola pública, tal fase corresponde à pré-escola, para a escola particular, compreende o 2.º período. O terceiro grupo, por sua vez, compôs-se de 08 (oito) crianças que se encontravam na fase de alfabetização escolar sistemática (correspondendo, na escola particular, à classe de alfabetização, com diversas denominações e, na pública, ao 1.º ano do Ciclo Básico ou 1.º ano do Ensino Fundamental). Finalmente, o quarto grupo constituiu-se de 08 (oito) crianças que concluíram há um ano a aprendizagem sistemática da escrita (compreendendo a 1.ª série da escola particular, 2.º ano do Ciclo Básico da escola pública ou 2.º ano do Ensino Fundamental). Obteve-se, desta forma, um total de 32 informantes.

Para a realização das leituras individuais, o instrumento de leitura utilizado foi o *protocolo verbal* adaptado às crianças. Para este trabalho em especial, tomei como base os escores gerais das leituras de palavras e frases, concentrando-me apenas no aspecto lingüístico/canônico, sem considerar as demais variáveis (inerentes ao projeto de onde foram recolhidos os dados), como presença ou ausência de ilustração, leitura oral ou silenciosa entre outras. Para maiores informações sobre os resultados gerais ver Moreira (2004).

3 Avaliação das hipóteses

Para avaliação do aspecto lingüístico, foi necessário tomar como base empírica os conhecidos níveis lingüísticos: lexical e frasal. Para a análise de cada um desses, foram utilizados os dados obtidos nos testes de palavras e frases, nas duas modalidades (teste com ilustração e sem ilustração) e nas duas diferentes condições (leitura oral e silenciosa). Quanto à análise do tipo de estratégia ocorrida, foram utilizados apenas os testes na condição de leitura oral, visto não se obter aparato instrumental para avaliar o comportamento mental durante a leitura silenciosa.

A primeira hipótese específica lingüística refere-se ao nível lexical, cujos dados foram obtidos nos testes de leitura de palavras. Para a análise desta e das demais hipóteses lingüísticas, tomei como base o comportamento estratégico de cada criança, a partir da categorização de Moreira (1999)³ e o desempenho das mesmas nos testes de compreensão. O mesmo foi feito para a leitura de

³ A autora classifica as estratégias de aquisição da leitura em quatro modalidades, sendo consideradas aqui as seguintes estratégias: estratégias de adivinhação (ADV), mecanismo utilizado na situação em que a criança "finge" estar lendo; segmentação (SEG), decifração de letras ou sílabas; e leitura contínua (LEIT-CONT) que consiste na leitura lexical, sem segmentação silábica. Dentre as estratégias de decodificação, a última é a mais eficiente, ou seja, a que melhor leva à compreensão.

frases. O que se observa pelo que pode demonstrar o gráfico a seguir é um comportamento diferenciado e bem definido de um grupo para o outro.

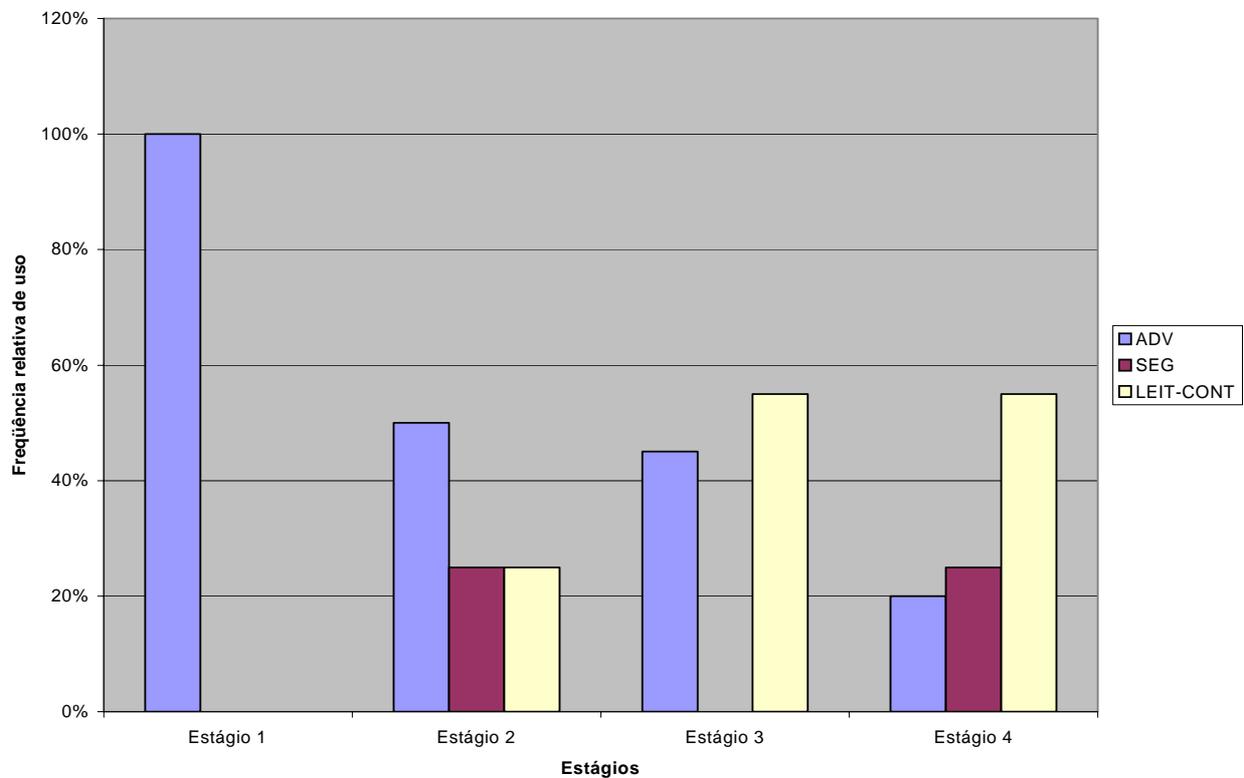


Figura 1 - Estratégias utilizadas na leitura de palavras. Fonte: Moreira, C. M. (2004).

Legenda: ADV: estratégia de adivinhação; SEG: estratégia de segmentação; LEIT-CONT: estratégia de leitura contínua. Os estágios correspondem aos grupos estudados.

Observa-se, no estágio 1, a utilização exclusiva da estratégia de adivinhação, o que pressupõe um desconhecimento do caráter fono-ortográfico da escrita. As crianças do estágio 2 continuam utilizando a estratégia de adivinhação em 50% (sendo esta a estratégia modal), mas não exclusivamente, tendo surgido já a estratégia de segmentação – que reflete uma consciência da natureza fonográfica da escrita – e de leitura contínua (visual) nas palavras familiares, caracterizando-se essas últimas como estratégias sub-modais. No estágio 3, há um aumento significativo, em relação ao estágio anterior, no uso de estratégias contínuas (caracterizando-se como a estratégia modal) e uma diminuição, também significativa, no uso de estratégias de adivinhação (caracterizando-se essa como sub-modal), mas o que é curioso é a inexistência da estratégia de recodificação, já que é esta uma estratégia que acompanha naturalmente o processo inicial de aquisição da leitura. Acredito que isso tenha

ocorrido por um problema de computação: embora tenha havido um uso da segmentação neste estágio, o fato de a mesma não ter levado a uma leitura com acerto, força a criança tentar inferir a palavra pelo contexto, o que obriga o pesquisador a computar essa como uma estratégia de adivinhação. Quanto ao quarto estágio, observa-se nitidamente um declínio no uso de estratégias menos proficientes (caracterizando-se como sub-modais) e aumento das estratégias contínuas, mais proficientes, que se caracterizam como modais.

Quanto ao desempenho dos grupos no teste de compreensão, observe o gráfico que segue:

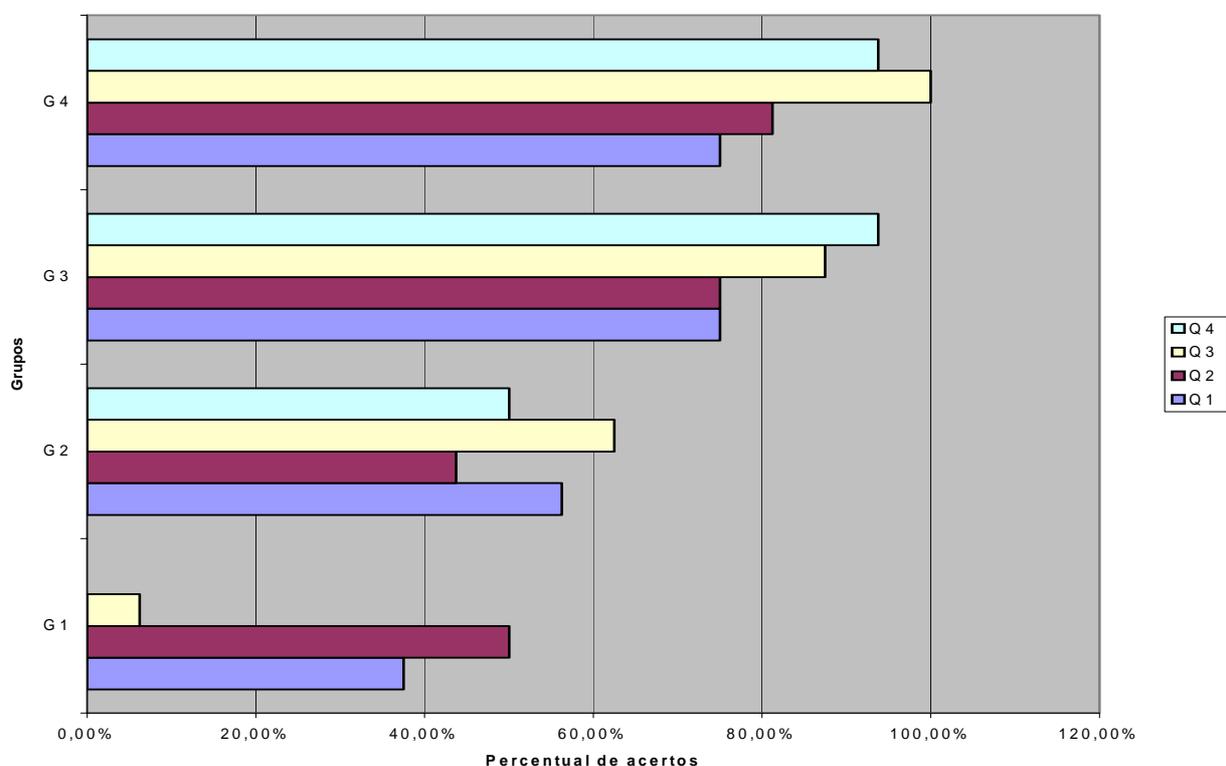


Figura 2 – Comparação do desempenho entre os grupos no teste de compreensão / nível lexical. Fonte: Id. Ibid.

Legenda: Q1: questão de compreensão referente a primeira palavra do teste: "batata"; Q2: questão referente à segunda palavra: "máscara"; Q3: questão referente à terceira palavra: "xarope"; Q4: questão referente à quarta palavra: "brinquedo".

Há um nível gradativo de dificuldade lingüística da palavra (da Q1 à Q4) que, embora não tenha refletido uma diferenciação no uso das estratégias de leitura – e por esta razão mesma não expus a diferenciação no gráfico anterior –,

reflete um desempenho diferenciado no teste de compreensão. No primeiro estágio (G1), como não houve leitura propriamente dita, considerei as respostas como meras tentativas de adivinhação da palavra, embora pareça curioso que justamente a última palavra tenha sido aquela para a qual não houve tentativa de compreensão, e a segunda, mais complexa, com índice muito pequeno de tentativa de compreensão ou grande de erro. No segundo estágio (G2), há um aumento no nível de acertos especialmente diante das palavras com estruturas mais canônicas (Q1 e Q3) e um pouco menor nas palavras com estrutura menos canônicas (Q2 e Q4). No terceiro (G3) e quarto (G4) estágios, há um aumento altamente significativo de desempenho no teste de compreensão em todas as palavras, havendo uma diferença pequena para mais no quarto estágio, o que está de acordo com o previsto.

Pelo o que apresentam os dados, encontro-me em posição de considerar que a primeira hipótese do aspecto lingüístico foi corroborada. A segunda hipótese específica do aspecto lingüístico diz respeito à leitura de frases. Foram analisados os resultados dos testes de frases, considerando-se os mesmos aspectos metodológicos para análise do nível lexical. Observe o gráfico seguinte:

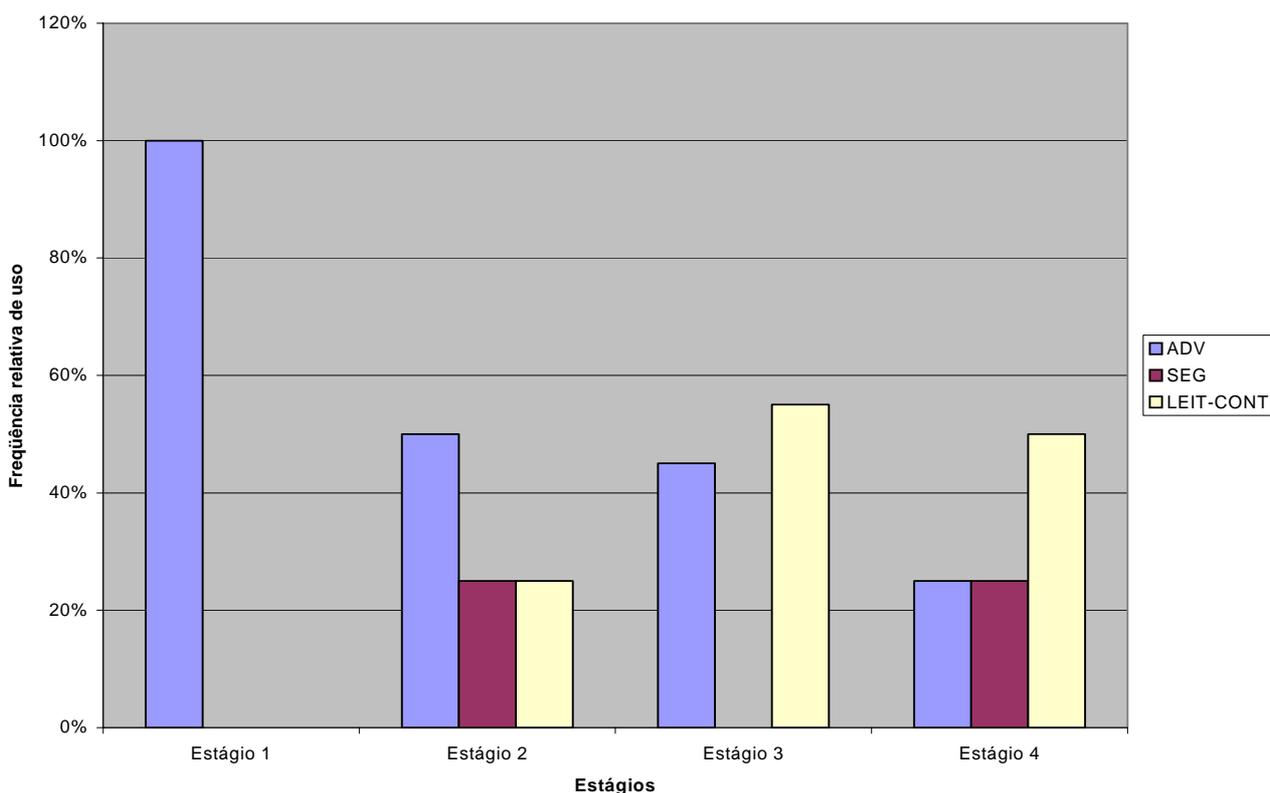


Figura 3 – Estratégias utilizadas na leitura de frase. Fonte: Id. Ibid.

Legenda: ADV: estratégia de adivinhação; SEG: estratégia de segmentação; LEIT-CONT: estratégia de leitura contínua. Os estágios correspondem aos grupos estudados.

É visível a semelhança dos resultados entre o teste de palavras e frases: há um decréscimo gradativo das estratégias de adivinhação (de 100% no primeiro estágio, passando a 50% no segundo estágio, 45% no terceiro e 25% no quarto estágio). Em contrapartida, há um aumento gradativo nas estratégias mais proficientes, ou seja, leitura contínua (de 0% no primeiro estágio, passando a 25% no segundo, 55% no terceiro e 50% no quarto estágio, sendo essa última diferença de 5% pouco significativa, e demonstrando um desempenho bastante semelhante entre os dois últimos estágios). Fazendo uma análise pormenorizada do que gerou esse percentual discrepante (dando uma margem maior de acertos para o grupo 3), observei que o mesmo resultou do desempenho atípico de duas crianças desse grupo, oriundas da mesma turma. Esse fato me fez refletir sobre a importância do uso, em situações como essas, de um método abduativo para inferir sobre a interferência da escola no processo de leitura. Inferir sobre o desenvolvimento do processo de leitura excluindo a interferência da escola é uma tarefa extremamente difícil. Apenas um método abduativo ou uma pesquisa longitudinal daria conta deste aspecto – o que implicaria um acompanhamento do desenvolvimento da criança desde seu processo inicial de aquisição do letramento (já no primeiro ano de vida) até sua aquisição completa do código (por volta dos sete anos de idade).

Prosseguindo na avaliação, passo agora a analisar os resultados do teste de compreensão de frases. Para isso veja o gráfico em seguida:

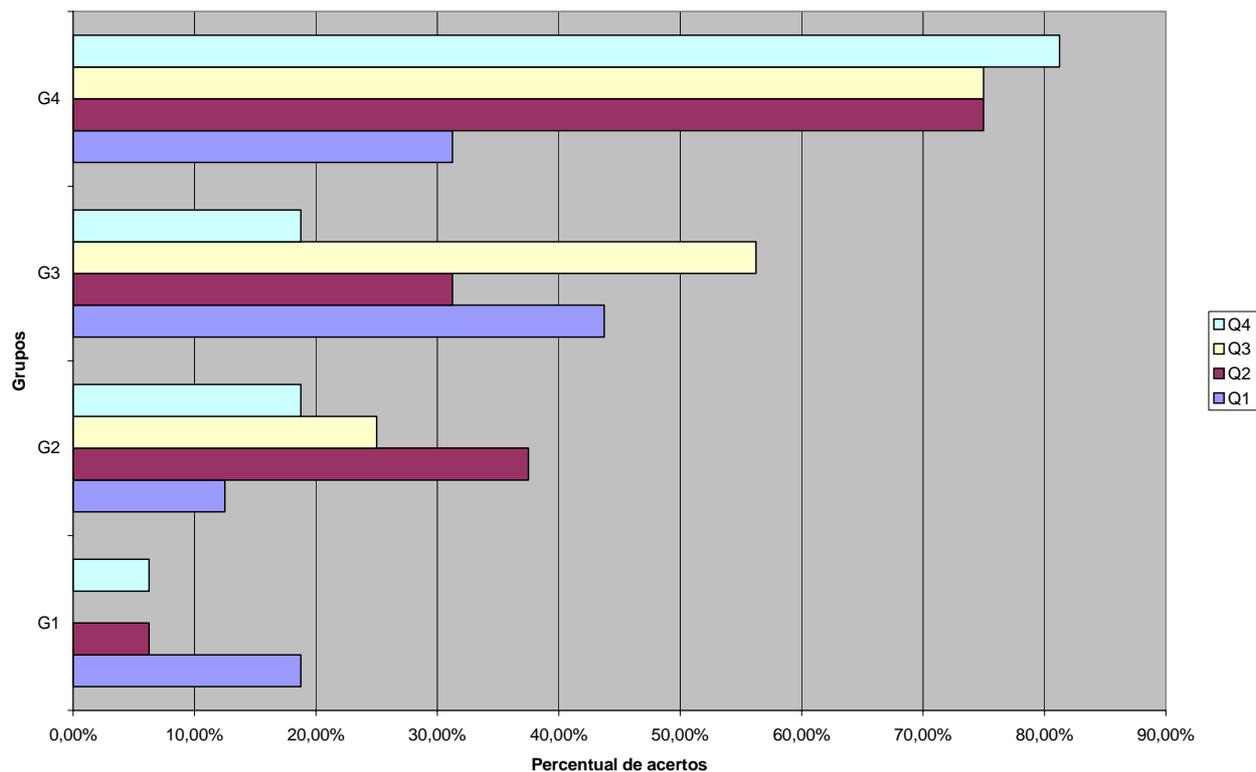


Figura 4 – Comparação do desempenho entre os grupos no teste de compreensão / nível frasal. Fonte: Id. Ibid.

Legenda: Q1: questão de compreensão referente a primeira frase do teste: “A menina come uva”; Q2: questão referente à segunda frase: “A avó pede para o neto beber suco”; Q3: questão referente à terceira frase: “A criança brinca no parque”; Q4: questão referente à quarta frase: “A mãe gosta de jogar com o filho”.

O gráfico do teste de compreensão demonstra erros e acertos não sistemáticos no primeiro estágio (G1), gerado pelo fato de as crianças deste grupo terem apenas tentado adivinhar a resposta certa. Nos demais grupos, observa-se um resultado interessante: previa-se um nível maior de acertos para a primeira frase, nesses estágios, visto ser esta uma frase canônica do ponto de vista lingüístico; entretanto, o que se observa é um nível de erros maior do que o esperado. Revendo os registros audiovisuais, o comportamento das crianças me leva a concluir por um problema metodológico: uma vez que este teste de compreensão é diferente e mais complexo do que o anterior (de palavras), parece-me que esse resultado foi gerado pelo fato de as crianças não terem compreendido bem a tarefa no primeiro momento (primeira frase), o que gerou essa quantidade não prevista de respostas erradas. Esse fato sinaliza a

importância de um trabalho de coleta rigorosamente cuidadoso quando se trata de criança, além de reforçar a importância do uso daquilo que chamamos “teste de aquecimento”⁴. Por outro lado, o desempenho nas demais frases é muito representativo da hipótese elaborada. Analisando o comportamento das crianças no segundo estágio (G2), observa-se um nível decrescente de acertos da segunda até a quarta frase, o que está rigorosamente de acordo com o previsto. No terceiro estágio (G3), a tendência segue a mesma linha havendo percentual maior de acertos neste estágio em relação ao anterior. O único fato que destoa do esperado é o alto nível de acertos na terceira frase, o que se justifica novamente pelo comportamento atípico das duas crianças mencionadas alhures. O comportamento das crianças no quarto estágio (G4) é aquele que reflete mais sistematicamente o que se previu na hipótese inicial.

Dessa forma, a despeito das considerações acima feitas e enfatizando a necessidade de um maior controle da situação de experimentação, acredito que os indícios concorram também para uma corroboração da segunda hipótese lingüística.

Considerações finais

Depois de tudo o que se disse até aqui, caberiam algumas considerações a respeito das implicações desses achados para a teoria sobre leitura inicial e para a pedagogia de leitura no ensino fundamental, especialmente no Ciclo Inicial.

Quanto às implicações teóricas do que aqui se apresentou, quero considerar como primeiro aspecto o fato de que esta pesquisa coloca-se de acordo com a concepção de que o processo de aquisição da leitura se dá em estágios gradativos. Não se pode estabelecer a idade ou série escolar em que as

⁴ O “teste de aquecimento” consiste numa espécie de preparação para a tarefa. O mesmo era realizado em todas as seções de leitura, antes do “teste principal”, visando unicamente deixar a criança alerta para a tarefa, ao mesmo tempo em que o instrutor se certificava de que as orientações foram realmente compreendidas pela criança.

crianças adquirem determinadas competências, mas os resultados podem ilustrar a conclusão de que a aquisição se dá em estágios e que, em virtude de a escrita em língua portuguesa ser fonográfica, os estágios seguem um percurso do mais canônico ao menos canônico, e dos níveis mais baixos (palavras) aos mais altos (textos)⁵.

Não quero com isso dizer que as crianças que ainda não chegaram à alfabetização sistemática não saibam ler textos; isso é perfeitamente possível. Entretanto, não é provável que ela saiba ler texto de maneira autônoma antes de tornar-se competente para ler palavras e frases. Isso é particularmente interessante para o ensino, visto que há algumas hipóteses, a meu ver ou ingênuas ou precipitadas, de que é possível ensinar a ler através dos textos. É possível sim utilizar textos na escola desde a Educação Infantil. Não é apenas possível como desejável. Mas, para o ensino sistemático da leitura e escrita, será certamente necessário que esse texto seja segmentado em partes cada vez menores para que, aprendendo a “técnica” da leitura, a criança possa ser capaz de gradativamente ler sozinha parcelas cada vez maiores até adquirir-se a competência para decodificar, compreender, interpretar e produzir escritos socialmente autorizados como textos. A partir do momento que o texto é segmentado em partes – seja lá quais partes forem – ele deixa de ser um texto. Então, como posso afirmar que a criança aprendeu a ler “com” texto? Posso no mínimo admitir que ela aprendeu a ler “a partir” do texto.

Um outro aspecto a considerar é que este trabalho evidencia ser a leitura inicial, assim como a proficiente, regida pelo uso de estratégias e, mais ainda, as estratégias do leitor iniciante são diferentes – e, por isso, devem ser vistas sob um outro paradigma – daquelas utilizadas pelo leitor proficiente. Assim, o que é considerado como uma boa característica de leitura proficiente não é necessariamente considerado para a iniciante. Para citar um exemplo, se o

⁵ A palavra texto está sendo empregada aqui numa designação estrutural: um unidade lingüística composta de blocos de sentido (frases ou orações) estruturalmente menores, que se tecem formando um sentido global. Conquanto os textos possam ser escritos ou orais, empregarei sempre a palavra *texto* ao longo deste trabalho referindo-me ao texto escrito, para evitar excesso de repetição.

leitor proficiente faz inferências constantes e reconhece instantaneamente uma palavra, isso é considerado um bom indício de leitura. Entretanto, se uma criança, que ainda não conhece completamente o código, tentar inferir pelo contexto, isso vai levá-la à adivinhação, não à compreensão. Essa adivinhação pode ser eficiente para aquele momento, mas, se assim ela se comportar o tempo inteiro, nunca ficará apta a agir sobre uma palavra nova, decifrando-lhe para compreendê-la. O que estou querendo afirmar é que acredito ser a passagem pela decodificação necessária para todos os que adquirem uma escrita alfabética. O que se deve fazer, todavia, é evitar que a mesma continue sendo utilizada em excesso, mesmo depois que essa aquisição se completa.

Uma outra questão é a evidência de que as estratégias se diferenciam à medida que as crianças vão ampliando sua concepção acerca da escrita. Esse pode ser um indício de que, ao longo das experiências do leitor com textos, ele se aprimora cada vez mais no uso que faz das estratégias para ler, ele ganha um maior controle da sua leitura e, conseqüentemente, ele se torna cada vez melhor leitor desde que esteja envolvido constantemente e produtivamente com a atividade de leitura. As estratégias seriam, portanto, um excelente preditor das características da leitura.

Também é importante dizer que o uso das estratégias aqui levantadas parece sofrer uma grande influência do sistema de escrita da língua portuguesa. Provavelmente, se houvesse uma tentativa de realização desta pesquisa com crianças expostas a sistemas de escrita diferentes, os resultados seriam diferenciados.

Embora essa afirmação pareça muito categórica, prefiro encará-la como realista. Se a escrita portuguesa – por sua natureza fonográfica – busca primordialmente “representar” os “sons” da língua, poderia se concluir que a sua leitura pressupõe a “sonorização” como forma de decodificação para uma nova codificação (compreensão). Todavia, o termo “primordialmente” acima

perde sua relevância ao objetar-se que a escrita hoje faz muito mais do que recodificar⁶ a fala em grafia, havendo representações de várias naturezas imbricadas na escrita – ao lado das representações fonológicas, há as diretamente semânticas, pragmáticas, afetivas entre outras. Por outro lado, não há como objetar que a escrita nem por isso perde sua face fonográfica, e aí o termo “primordialmente” volta a ganhar relevância. E a prova disso é que, a par de tantas interpretações quantos forem os leitores, só há um nível em que a leitura é uniforme para todos os leitores, o fonológico. Seria portanto perfeitamente compreensível entender por que a criança começa sistematicamente por aí, para ir progressivamente adentrando-se nos outros níveis da leitura. Nesse sentido, acredito que a leitura inicial, retomando a conhecida hipótese da ontogênese refletindo a filogênese, reflete a característica da escrita portuguesa ao passo que a atualiza, à medida que as outras marcas vão se constituindo no processo aquisicional da criança. Nesse sentido, os resultados podem levar à conclusão de que o leitor inicial se volta primordialmente – e em alguns momentos, exclusivamente – para a recodificação dos sinais escritos em sons, para recorrer ao seu conhecimento das palavras faladas. Essa recodificação vai se ampliando, e o leitor, sendo auxiliado pela memória e atenção, atinge a leitura compreensiva.

Mas onde ficaria a função social da escrita nesse processo inicial? Penso que a aquisição da escrita pressupõe a aprendizagem da escrita enquanto “signo cultural”, estando aí implicada a noção de letramento: aprende-se não apenas a escrita enquanto técnica, como também a usá-la em situações diversas, fazendo dela um conhecimento constituinte do sujeito social. No interior dessa aprendizagem ampla, situa-se a aquisição da escrita enquanto código, ou seja, a compreensão e uso da relação fonema/grafema, que constitui a base alfabética da escrita portuguesa. Essa compreensão vai na direção da idéia de Pino (2003: 138), quando afirma: “é discutível se esses grafemas constituem

⁶ Recodificar é usado no sentido de Moreira (1999), transferir de um código para outro código (do oral para o escrito neste caso).

ou não verdadeiros signos, pois, em realidade, formam um código (grafêmico) com uma simples relação de equivalência com outro código (fonético) ”.

É importante se fazer uma diferença entre a natureza ampla e restrita da escrita para que possa deixar claro aqui que, quando optei por compreender o processo de aquisição do código – ou seja, da relação fonema/grafema na escrita – não significa que estou negligenciando os outros aspectos e sim, que estou tomando como foco um dentre os diversos aspectos que compõem a aquisição da escrita. Além disso, tomá-lo separadamente não é imaginar que a aquisição se dê em etapas separadas, mas é uma atitude metodológica, visto que não acredito poder-se explicar um objeto tão complexo tomando-o na sua complexidade, sob pena de explicar tudo sem explicar nada.

A mesma relação amplo/restrito que se coloca para a escrita, coloca-se, conseqüentemente, para a leitura. Ler é muito mais do que decodificar e codificar. Ninguém duvida dessa asserção. Penso inclusive que a aprendizagem da leitura enquanto “leitura do signo” (correspondente à aquisição da escrita como signo) não se inicia pela oralização da escrita, mas por manifestações mais amplas e não tão bem explicadas pela lingüística, embora haja muitos trabalhos interessantes como o de Mayrink-Sabinson (1998). Entretanto, sabemos que a leitura implica, também, a decodificação/codificação.

Quanto ao papel da instrução nessa fase inicial, quero enfatizar, embora crendo na capacidade que tem a criança de aprender sozinha, pelo seu contato com os objetos que a rodeiam – e isso se mostra muito evidente pela sua capacidade de elaborar estratégias durante a leitura – que a contribuição dos pais e da família é fundamental, no sentido de fornecer situações ideais para que a criança desenvolva boas habilidades de leitura. Já se foi o tempo em que os pais eram proibidos de contribuir na educação escolar do seu filho, sob pena de que fosse dada a orientação errada. Dessa forma, acredito que é chegada a hora de salientarmos a participação dos pais no processo geral de letramento da criança e no processo específico de aprendizagem da escrita. Uma situação

de letramento seria contar e ler histórias para criança, visto que esse contato efetivo com textos, não apenas ouvindo histórias lidas, mas também acompanhando histórias contadas sem a presença do texto – levando a criança a comparar as duas prosódias – abre-lhe as portas para a compreensão da função do texto escrito para a sociedade.

Ainda mais evidente é o papel que a escola desempenha no processo de aquisição da leitura. Isso, ao que parece, é desconhecido pela Escola, ou pelo menos são desconhecidos os caminhos para levar ao êxito. Há muito, a Escola tem relegado a leitura a um segundo plano durante o processo escolar de alfabetização. Quando alguma atenção é dada, o foco é apenas na questão da motivação, enquanto a cognição é posta de lado. Ora, onde não há conhecimento, não há motivação. É preciso saber *como fazer* para se sentir motivado a *fazer*. O que a Escola necessita é dar uma atenção aos aspectos cognitivos da leitura. E muito desse desprezo, é necessário que se diga, deve-se às poucas produções científicas voltadas para este aspecto, ou seja, não ocorre por simples desinteresse do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVARENGA, D. (1985). Leitura e Escrita: dois processos distintos. **Educação Revista**, Belo Horizonte, n. 7, p. 27-31, jul.

COSCARELLI, C. V. (1999). **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. 372f f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOODMAN, J. K. (1976). Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Ed.) **Theoretical models and process of reading**, Delaware, Internacional Reading Association (IRA), Delaware, n. 19696, 2 ed. p. 4 – 38.

KINTSCH, W. (1994). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.) **Theoretical models and process of reading**, International Reading Association (IRA), Delaware, n. 19714, 4 ed., p. 951-995.

MAYRINK-SABINSON, M. L. (1998). Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-86.

MOREIRA, C. M. (1999). **O uso de estratégias de leitura na fase inicial de aprendizagem da lectoescritura**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOREIRA, C. M. (2004). **Relatório Final: os estágios de desenvolvimento da leitura em LP**. Ilhéus. 73 f.

PINO, A. (2003). Língua e escrita: origem e função. **Educação e Linguagem**. São Paulo, n. 7, p. 128-148, jan-jun.

VEGA, M. de; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M.; ALONSO-QUECUTY, M. L. (1990). **Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial. 430 p.

Mudanças morfossintáticas e ensino de língua portuguesa: na boca e no papel*

Rute Paranhos Silva Mendes

ruteparanhos@ig.com.br

Resumo

Muitos alunos têm escrito seus textos sob a influência da fala, daí serem alvos de freqüentes críticas daqueles que lidam com tais produções. Neste artigo, não se tem a pretensão de justificar a escrita atual dos estudantes; mas, à luz dos estudos desenvolvidos na disciplina Mudanças Morfossintáticas e Sintáticas na História da Língua portuguesa, abordar possíveis influências da fala na escrita.

Palavras-chave: fala, escrita, ensino, estudantes, influências

Résumé

Em général, les élèves écrivent leurs textes sous l'influence de la langue orale. Cela suscite des critiques de la part des professeurs. Dans cet article, on ne prétend pas justifier l'écrite actuelle des étudiants; mais à partir des études de la discipline Changements morphosyntaxiques et syntaxiques dans l'histoire de la langue portugaise, aborder les possibles influences de la langue orale sur l'écrite.

Les mots clés: parole, écrite, enseignement, étudiants, influences.

* Trabalho apresentado à Professora Dra. Rosa Virgínia Mattos e Silva como avaliação parcial na disciplina LET 681 – Mudanças Morfossintáticas e Sintáticas na História do Português, cursada em 2003-I, na UFBA – PPGLL.

O garoto da vizinha me pediu que eu o ajudasse a fazer (a fazer, não, a completar) um trabalho escolar sobre a boca. Estava preocupado porque só conseguira escrever isto: "Pra que serve a boca? A boca serve pra falar, gritar e cantar. Serve também pra comer, beber, beijar e morder. Eu acho que a boca é um barato". Queria que eu acrescentasse alguma coisa.

- Que coisa?

- Qualquer coisa, ué. Escrevi só quatro linhas, a professora vai bronquear.

- Mas em quatro linhas você disse o essencial. Para mim, só faltou dizer que a boca serve também para calar. Em boca fechada não entra mosquito.

- Isso não dá nem uma linha – e os olhos do garoto ficaram tristes. – Por favor, me ajude...

Então resolvi fazer a minha redação, como aluno ausente do Colégio Esperança, e passá-la ao coleguinha, a título de assessor de emergência.

A boca! Tanta coisa podemos falar sobre a boca, mas é sempre por ela que falamos dela. Até a caneta e o lápis são uma espécie de boca para falar sobre a boca. Eles vão riscando e saem as palavras como se saíssem por via oral. (Risquei a expressão "por via oral". É muito sofisticada, ninguém vai acreditar que fui eu que escrevi. Mas foi sim).

A boca é linda quando é de mulher que tem boca linda. Fora disso, nem sempre. A boca é muito rica de expressões, mas não se deve confundi-la com a chamada boca rica (mordomia, negociatas, pregão de ações da Vale do Rio Doce aos milhões etc.). A boca de que estou falando, aliás, escrevendo, pode ser alegre, amarga, ameaçadora, sensual, deprimida, fria, sei lá o quê. Uma das bocas mais gozadas que eu já vi foi a boca-de-chupar-ovo, uma boquinha de nada, da minha tia Zuleica. Se fosse um pouquinho mais apertada, eu queria ver ela se alimentando – por onde? Mas esta boca está fora de moda, só aparece no jornal, nos retratos das melindrosas de 1928, que faziam a boca ainda menor desenhando o contorno com batom. Os lábios ficavam de fora, longe.

Estou lendo escondido as poesias de Gregório de Matos. Dizem que ele tinha o apelido de Boca do Inferno por causa dos negócios que escrevia e que eram infernais. Infernais no tempo dele, pois na rua e em toda parte já escutei coisas mais cabeludas, xii!...

Toquinho canta uma letra que fala em boca da noite, acho que ele queria falar no anoitecer. É bonito, mas não consigo imaginar essa boca na cara da noite. Sou mais a boca do dia, que não sei se alguém já teve a idéia de falar dela, mas o amanhecer engolindo a escuridão da noite é mais legal que o anoitecer papando os restos do dia.

Boca por boca, não ando atrás da boca livre, que aliás nunca passou perto de mim, e só um grupo consegue, os privilegiados. Se a boca fosse livre pra todos, então a vida seria melhor. É a tal história: quanta gente fazendo boquinha pra conseguir o quê? Nada. E com quatro ou cinco bocas em casa pra sustentar.

Diz-se que o uso do cachimbo faz a boca torta, e eu pergunto: por que não botar o cachimbo ora no outro canto da boca, pro torto endireitar? Se o vatapá põe a gente de água na boca, me expliquem por que, depois de comer, o cara pede um copo d'água.

Gente que não admite discussão nem leva desaforo pra casa manda logo calar a boca. Mas já vi gente dando palmadinha na própria boca e dizendo: "Cala-te boca". E ela obedece. Às vezes já é tarde, a boca disse uma besteira inconveniente, e o jeito é o cara se lastimar, com cara de missa de sétimo dia: "Ai, boca, que tal disseste!".

E assim, de boca em boca, vai correndo o dito maldito. Me disseram que um cara bom de discurso, palavreado fácil, como certos deputados e prefeitos por aí, merece o título de boca de ouro. Fala tão bonito que a gente vê barrinhas de ouro saltarem da língua dele. Mas é só de mentirinha. Esse ouro não melhora a sina do povo nem a nossa dívida externa, que é uma

boca larga imensa, engolindo todas as reservas da gente. E contra essa história de inflação, custo de vida e tal e coisa, nem adianta mesmo botar a boca no trombone. Os lá de cima fazem boca-de-siri – ou, senão, boca de defunto, porque, como advertia o saudoso Ponte Preta, siri, mesmo sem boca, já está falando.

E eu faço igual, além do mais porque já não estou em idade de fazer redação em colégio.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Introdução

Segundo Tarallo (1991, p. 56), o neogramático Hermann Paul foi aparentemente o primeiro a isolar a língua falada como objeto mais legítimo para estudos lingüísticos. No que tange ao ensino da disciplina Língua Portuguesa, mormente na produção de textos escritos, é possível identificar a *boca no papel*.

Reconhecidamente, os alunos têm escrito seus textos sob a influência da fala, daí serem alvos de ferrenhas e freqüentes críticas daqueles que lidam com tais produções. São professores, diretores, pais e leitores que rotulam os jovens redatores do ensino médio e superior de “incompetentes”, por não saberem escrever. Esse julgamento se deve ao fato de os textos desses alunos apresentarem neologismos, troca de *onde* por *aonde* ou vice-versa, confusão quanto ao uso dos dêiticos e anafóricos, sem contar o uso de participios regulares ou irregulares. Isso, além de aspectos ortográficos, concordância, regência e pontuação que não serão aqui enfocados.

Ao buscar no ontem a raiz do hoje, ao se tentar estabelecer caminhos que foram percorridos até se chegar à situação atual, percebe-se que a imensa gama de variedades de fala está condicionada por fatores como sexo, idade, nível de escolaridade do falante.

Aqui não se tem a pretensão de justificar a escrita atual dos estudantes, universitários ou não; mas, à luz dos estudos desenvolvidos na disciplina Mudanças Morfossintáticas e Sintáticas na História da Língua Portuguesa, abordar possíveis influências da fala na escrita.

Aprende-se o que se ensina?

Julga-se, às vezes, o livro pela capa; daí a falibilidade de tal julgamento. Em aulas de Língua Portuguesa, é comum a recomendação de que os alunos leiam, leiam e leiam para que possam escrever melhor. Os “grandes escritores” são tomados como referência do bem escrever, ao longo dos anos. Também alguns deles, naturalmente, quiseram colocar a boca no papel, como se pode verificar no oitavo parágrafo, contando-se a partir da linha imediata ao título do texto de Drummond: “A boca de que estou *falando*, aliás, *escrevendo*...”. Do ponto de vista gramatical, as duas linguagens, escrita e falada, apresentam características específicas, cientificamente comprovadas, conforme Andrade e Henriques (1999, p. 34-35).

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
- repetição de palavras	- vocabulário rico e variado, emprego de sinônimos
- emprego de gírias e neologismos	- emprego de termos técnicos
- maior uso de onomatopéias	- vocábulos eruditos, substantivos abstratos
- emprego restrito de certos tempos e aspectos verbais	- emprego do mais-que-perfeito, subjuntivo, futuro do pretérito
- colocação pronominal livre	- colocação pronominal de acordo com a gramática
- supressão dos relativos (cujo, p. ex.)	- emprego de pronomes relativos
- frases feitas, chavões	- variedades na construção das frases
- anacolutos (rupturas de construção)	- sintaxe bem elaborada
- frases inacabadas	- frases bem construídas
- formas contraídas, omissão de termos no interior das frases	- clareza na redação, sem omissões e ambigüidades
- predomínio da coordenação	- emprego de coordenação e subordinação

Os autores acima mencionados ainda apresentam como exemplo de oralidade na escrita o texto a seguir, onde se constata repetição de palavras (poesia, você, aquele, poeta), tópico/ comentário (A poesia, ela traz consigo esse caráter...), presença do verbo *dizer* (...como é que eu vou dizer?[...] em

condições, digamos, socialmente adversas...), mudança de pessoa gramatical durante o discurso (Você se dedicar [...] A poesia não te dá...).

A poesia, ela traz consigo esse caráter assim meio de, *como é que eu vou dizer?* Uma coisa meio masoquista. Você se dedica dez anos a vender banana, montar uma banca para vender banana ou repolho, você vai ganhar muito mais do que fazendo poesia. A poesia não te dá nada em troca. Chego, às vezes, a suspeitar que os poetas, os verdadeiros poetas, são uma espécie de erro na programação genética. Aquele produto que saiu com falha, assim, entre dez mil sapatos um sapato saiu meio torto. É aquele sapato que tem consciência da linguagem, porque só o torto *é que* sabe o que é direito. Então, o poeta seria, mais ou menos, um ser dotado de erro, e daí essa tradição de marginalidade, essa tradição moderna, romântica, do século XIX *pra cá*, do poeta como marginal, do poeta como bandido, do poeta como banido, perseguido, enfim, em condições, *digamos*, socialmente adversas, negativas. (Leminski, 1987, p. 284-285.) (grifo nosso).

Em nome da liberdade de expressão, a literatura abriga inúmeros exemplos daquilo que se critica freqüentemente nos textos dos alunos. No texto *A boca, no papel*, Drummond escreveu em lugar do aluno, porém usou da liberdade que lhe era devida e abusou do conhecimento que tinha a respeito do tema. A estrutura textual, o excesso de informação não minimizam a coesão nele presente. Pode tratar-se de uma tentativa planejada de produzir um texto semelhante às redações escolares. Há um desfilar de várias bocas tenuemente relacionadas, segundo Ulisses Infante (1998, p. 105). Logo, é um texto que serve de exemplo do que não se deve fazer, segundo orientações de manuais de produção textual.

Neologismos, apresentados como característica da linguagem oral, saltam à escrita com base na oralidade e sua formação normalmente atende ao que se ensina nas aulas de Língua Portuguesa. Com base nos processos de formação de palavras no cotidiano, aparecem, inicialmente em textos orais, expressões do tipo:

- "Já *descarguei*." (Equivale a "Já dei descarga" depois de usar o vaso sanitário.)
- "Um dia escurece, outro *clarece*." (clareia)
- "Mãe, deixe eu *videogeimizar*." (brincar com o vídeo game)
- "Se eu ficar em casa me dá *desimpaciência*."

O que se ensina surge de forma nova na fala e também na escrita; contudo, talvez por não crer no trabalho que se faz, é comum dizer que os alunos não aprendem.

Celso Cunha (1970, p. 29) declara que a história de uma língua é justamente a história de suas inovações; mas ao aluno não se dá a possibilidade de demonstrar o aprendizado mediante exemplos próprios, neologismos. A chamada *licença poética* abre um leque de alternativas aos grandes escritores, enquanto a tradição gramatical inibe a inventividade popular.

Cunha (*op. cit.*, p. 48) diz, ainda, que a história da estrutura funcional de uma língua não pode separar-se da história dos falantes que a modificaram, recriaram-na, ao longo do tempo. Então, sendo o aluno *sujeito* dessa história lingüística, por que a escola desmerece, deprecia o saber discente, quando, em nome do purismo lingüístico, não permite variação e possibilidade de mudança?

Mattos e Silva (1996, p. 32) diz que se torna cada vez mais difícil a implantação de um "dialeto da escola", pautado pela norma prescritiva tradicional. À medida que a fala popular é estigmatizada, eleva-se a dificuldade pedagógica de inculcar o *padrão* nos alunos. Eles falam o brasileiro e a escola exige deles o português padrão, "europeizado".

Sobretudo no português escrito, a língua não lhes parece materna, mas estrangeira.

Segundo Faraco (1991, p. 14), o conservadorismo da escrita se deve ao fato de ela ser realizada por meio de uma substância mais duradoura que o som, ter dimensão de permanência, o que falta à língua falada. Isso favorece o exercício do controle social mais intenso sobre ela e o bloqueio à entrada de formas inovadoras que brotam da fala.

Contrastando a boca e o papel

Mudanças emergem da heterogeneidade e esta é ordenada. Faraco (*op. cit.*, p. 114) assinala que a falta de unidade e uniformidade total é característica das diferentes variedades de qualquer língua.

Qualquer mudança parte do uso, podendo ocorrer também por analogia. A nova forma pode levar ao desprezo da anterior, pois o mecanismo analógico parece ter um papel otimizador. Fatores sociais decidem em que medida se cumprem as tendências de um dialeto. Assim, é o contraste língua escrita e língua falada uma possível fonte de detecção de eventuais mudanças em progresso.

O contraste leva a perceber fenômenos inovadores em expansão na fala e que não entram na escrita. Dessa forma, o aluno, tendo de escrever, sente dificuldades específicas com certas estruturas que, embora correntes na boca, continuam inaceitáveis no papel. Ouve-se e também é dito:

- "Xeu ficar de frente pra ele."

(Deixe eu ficar ou deixe-me ficar frente a ele.)

- "Vambora."

(Vamos embora ou *em boa hora*.) – a segunda expressão é mais antiga.

- "Cês percebem..."

(Vocês percebem...)

- "Estou míuri."

(Estou me urinando)

Em relação ao último exemplo de fala cotidiana, os estudos desenvolvidos por Afrânio Gonçalves Barbosa (2000, p. 248) serão aqui lembrados. Ele

menciona a mudança de tendência, no século XVIII, manifesta na escrita, quando textos remanescentes servem de informantes, para que se compreendam as mudanças de longa duração. Ressalta que, quando o brasileiro diz que “estava subindo”, conserva a norma geral de uso do século citado, enquanto o falante português apresenta o resultado de uma inovação, naquele mesmo período, “estava a subir”.

Mas as críticas não cessam, enquanto a língua surpreende. A economia lingüística sugere a eliminação do que não se julga necessário. “Estou míuri”, pragmaticamente, parece uma declaração de caráter emergencial equivalente a “Estou mica”. Fisiologicamente, a necessidade primeira é o vaso sanitário e não a preocupação com o uso do gerúndio.

Cada variedade é resultado das peculiaridades das experiências históricas e socioculturais do grupo que a usa. “Míuri e Mica” aparecem como inovação *gerundial* entre telefonistas que não podem abandonar o posto ou serviço intensivo prestado à comunidade, sem que haja um substituto imediato.

Assim se mostram as limitações da escrita, em que não se admite tamanha expressividade, exceto na literatura.

A boca brasileira no papel

Para Napoleão Mendes de Almeida (1965, p.3), “a língua é a mais viva expressão da nacionalidade e saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos”. Que língua, então, os alunos *brasileiros* devem escrever: Português ou Caipirês?

Fiat lux. E a luz se fez. Clareou este mundão cheinho de jecas-tatus. À direita, à esquerda, à frente, atrás, só se vê uma paisagem. Caipiras, caipiras e mais caipiras. Alguns deslumbrados, outros desconfiados. Um – só um – iluminado. Pobre peixinho fora d’água! Tão longe da Europa, mas tão perto de paulistas, cariocas, baianos e maranhenses.

Antes tarde do que nunca. A definição do caráter tupiniquim lançou luz sobre um quebra-cabeça que atormenta este país capiau desde o século passado. Que língua falamos? A resposta veio das terras lusitanas.

Falamos o caipirês. Sem nenhum compromisso com a gramática portuguesa. Vale tudo: eu era, tu era, nós era, eles era. Por isso não fazemos concordância em frases como “Não se ataca as causas” ou “Vende-se carros”.

Na língua de Camões, o verbo está enquadrado na lei da concordância. Sujeito no plural? O verbo vai atrás. Sem choro nem vela. Os sujeitos causas e carros estão no plural! O verbo, vaquinha de presépio, deveria acompanhá-los. Mas se faz de morto. O matuto ingênuo passa batido. Sabe porquê?

O sujeito pode ser ativo ou passivo. Ativo, pratica a ação expressa pelo verbo: os caipiras (sujeito) desconhecem (ação) o outro lado. Passivo, sofre a ação: O outro lado (sujeito) é desconhecido (ação) pelos caipiras. Reparou? O sujeito – o outro lado – não pratica a ação.

Há duas formas de construir a voz passiva:

a. com o verbo ser (passiva analítica): A cultura caipira é estudada por ensaístas. Os carros são vendidos pela concessionária.

b. com o pronome se (passiva sintética): Estuda-se a cultura caipira. Vendem-se carros. No caso, não aparece o agente. Mas o sujeito está lá. Passivo, mas firme.

Dica: use o truque dos tabaréus cuidadosos: troque a passiva sintética pela analítica. E faça a concordância com o sujeito. Vende-se casas ou vendem-se casas? Casas são vendidas (logo: Vendem-se casas). Não se ataca ou não se atacam as causas? As causas não são atacadas (não se atacam as causas). Fez-se ou fizeram-se a luz? A luz foi feita (fez-se a luz). Firmou-se ou firmaram-se acordos? Acordos foram firmados (firmaram-se acordos).

Na dúvida, não bobeie. Recorra ao truque. Só assim você chega lá e ganha o passaporte para o mundo. Adeus, Caipirolândia. (DAD SQUARISI).

São também brasileiros os professores de Língua Portuguesa, entretanto, infelizmente, grande parte deles ignora ou menospreza a história da língua e a necessidade de vê-la como expressão de vida. São cidadãos que tiveram o privilégio de acesso à escola, às academias e, por isso, alguns minimizam variedades lingüísticas resultantes de fatores sociais, culturais, geográficos, estilísticos e temporais.

Em sua prática pedagógica, recomendam os gramáticos e escritores *brasileiros* como modelos a serem imitados, à proporção que repelem as evidências de que somos diferentes do nosso colonizador. O português europeu (PE) e o português brasileiro (PB) merecem igual respeito.

A leitora Elza Marques Marins me escreve uma carta divertida estranhando que “brasileiro” seja o único adjetivo pátrio conhecido terminado em “eiro” que, segundo

ela, é um sufixo pouco nobre. Existem suecos, ingleses e brasileiros, como existem médicos, terapeutas e curandeiros. As profissões de lixeiro, coveiro e carcereiro podem ser respeitáveis, mas o “eiro” é sinal de que elas não têm status. É a diferença entre jornalista e jornaleiro ou entre músico ou musicista e roqueiro, timbaleiro ou seresteiro. Há o importador e há muambeiro. “Se você começou como padeiro, açougueiro ou carvoeiro” – escreve Elza – as chances são mínimas de acabar como advogado, empresário, grande investidor ou latifundiário, a não ser que se dê o trabalho de ser político antes”. Aliás, há políticos e politiquinhos. Continua Elza: “Eu nunca vou chegar a colunável ou socialaite se comecei como faxineira ou copeira. Você pode

ser católico, protestante, maometano, budista ou oportunista ou então ser macumbeiro”. Mas a leitora nota que o dono do banco é que é banqueiro enquanto o funcionário é bancário, no que talvez seja um julgamento inconsciente de caráter feito pela língua.

Elza – que, por sinal, se considerava uma harpeira até começar a tocar numa sinfônica e virar harpista – me sugere uma campanha nacional para passarmos a nos chamar de “brasilinos, brasileuses, brasilienses, brasilianos, brasilitanos, brasilistas, brasileus, brasilotos ou brasilões”, o que aumentaria muito a nossa auto-estima e nossas chances de chegar ao mundo maravilhoso dos americanos, belgas e monegascos. (Luiz Fernando Veríssimo).

A ingrata e meticulosa regulamentação normativa, apoiada em textos escritos, tem impedido que os alunos se convençam de que aquilo que já sabem é português brasileiro. A escola, então, vai-lhes apresentar outras formas de falar e escrever, ampliando as suas possibilidades lingüísticas.

Ao trocarem *este* por *esse*, *onde* por *aonde*, *ganhado* por *ganho* ou vice-versa, encontram respaldo na história da língua – documentada em textos escritos, pois “o som já se apagou”, conforme Ivo Castro (LXIX, p.97). O mesmo ocorre quanto à antecipação ou não do artigo antes de antropônimos. Isso não deve ser visto como “erro” lingüístico ou destruição da língua oficial do país, mas como um comportamento natural, ao se buscar a forma mais expressiva em dada situação.

O discente precisa aprender a adaptar o uso à ocasião. Já que é dito que “a ocasião faz o ladrão”, respeite-se o potencial brasileiro de improvisação. O seu ufanismo, inclusive, o faz criar termos interessantes como *Mineirão*, *Moreirão*, *Pelezão*, e até *Ricardão*, *Faustão* e, embalados pela síndrome do *ão*, os compatriotas aceitam, sem qualquer *questão*, a idéia de serem vítimas de um *apagão*. Vê-se que não falta luz à sua criatividade. Essa luz evidencia a sua

gramática internalizada, aquela que toda variedade contempla. Ele não é, por isso, *fuleiro*; mas denuncia e proclama um português brasileiro.

Considerações finais

Não se pensa a *boca* como servindo para *escrever*. Falar, gritar, cantar, beber, beijar, morder são utilidades reconhecidas e aceitas. Embora desautorizada oficialmente, é possível o seu decalque no *papel*.

Convenço-me de que é o desconhecimento da história da língua portuguesa que permite a freqüente expressão de preconceito, quando se verifica desarmonia entre fala, escrita e norma.

Urge que sejam revistos os critérios de correção dos textos orais e escritos, pois só uma boca fechada ou uma folha de papel em branco escondem a história ímpar do sujeito.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. (1965). *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 18 ed. São Paulo, Saraiva.

ANDRADE, Maria Margarida e HENRIQUES, Antônio. (1999). *Língua Portuguesa: noções básicas para cursos superiores*. São Paulo, Atlas.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. (1999). *Para uma história do português colonial: aspectos lingüísticos em cartas de comércio*. Rio de Janeiro, UFRJ (Tese Doutorado Digitada), p. 223 - 248.

CASTRO, Ivo. (LXIX). *A elaboração da língua portuguesa no tempo do Infante D. Pedro*. Biblos. p.97 – 100.

CUNHA, Celso. (1970). *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

FARACO, Carlos Alberto. (1991). *Lingüística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo, Ática.

INFANTE, Ulisses. (1998). *Do texto ao texto*. Curso prático de leitura e redação. 5 ed. São Paulo, Scipione.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. (1996). *Variação, Mudança e Norma: movimentos no interior do português brasileiro*. In: CARDOSO, Suzana A. M. (org.). *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador, EDUFBA.

TARALLO, Fernando. (1991). *Tempos lingüísticos: itinerário da língua portuguesa*. São Paulo: Ática.

Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão

Sérgio Romanelli

UFBA – PPGLL

sergio_roma70@yahoo.com

Resumo

Neste trabalho, pretende-se analisar o papel da tradução em sala de aula. Partindo-se de um breve histórico das abordagens de ensino de L2 desenvolvidas até hoje, mostrar-se-á como a tradução foi progressivamente perdendo o seu lugar de técnica eficaz ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Apesar disso, é bastante comum observarem-se em sala de aula professores usarem a língua materna e alunos aproximarem-se da L2 através da tradução. Pretende-se, então, mostrar os possíveis usos da tradução em sala de língua estrangeira, com experiências práticas de atividades didáticas.

Palavras-chave: tradução em sala de aula, ensino/aprendizagem, lingüística aplicada.

Abstract

This work is aimed at analysing the role of translation in the classroom. Starting from a brief history of various approaches to the teaching of L 2, it shows how translation lost its place as an effective technique in the teaching/learning of a foreign language. It is however fairly common to see teachers in the classroom using the mother tongue, so that students approach L2 through translation. It is intended, therefore, to describe the possible uses of translation in the classroom when teaching L2, as well as teaching practices.

Key-words: translation in the classroom, teaching/learning of a foreign language, applied linguistics.

A tradução foi sempre uma questão central da aprendizagem de línguas estrangeiras. Já no ensino das línguas clássicas ocidentais, era considerada, de fato, um instrumento metodológico fundamental que constituía o núcleo da “Abordagem da Gramática e da Tradução” (AGI), também chamada de “Método”. Essa abordagem nasceu no Renascimento, voltada para o ensino do grego e do latim, sendo que, até hoje, é aquela com mais tempo de uso. Pretendia-se, então, ensinar a L2 pela L1, isto é, dando-se todas as explicações necessárias na língua materna para que o aluno desenvolvesse as quatro habilidades (falar, compreender, escrever, ler). A memorização de listas de palavras e a tradução de textos literários tinham papel central nessa abordagem. Tratava-se de uma abordagem dedutiva, que enfatizava a forma escrita da língua.

Em seguida, pelo seu uso abusivo e muitas vezes ineficiente, tendeu-se a banir a tradução da sala de aula. Já com o aparecimento da “Abordagem Direta” (ou “Método Direto”), o papel da tradução em sala de aula mudou. Segundo a Abordagem Direta (AD), o ensino/aprendizagem da L2 deveria ser feito através da L2, nunca se recorrendo à língua materna e à tradução, sendo o significado transmitido através de gestos e gravuras. É uma abordagem indutiva, com ênfase na oralidade.

A tradução era, então, um método utilizado, às vezes, na “Abordagem para Leitura” (“Método da Leitura”) desenvolvido nos EUA nos anos 30 e que, para a aprendizagem da gramática, servia-se, ocasionalmente, de exercícios de tradução.

Já na “Abordagem Audio-Lingual”, que surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, a tradução era contemplada através da utilização da Análise Contrastiva, na sua versão forte. O termo ‘versão forte’ diz respeito à análise contrastiva desenvolvida por Krashen, para se referir à comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais das duas línguas cotejadas no ensino/aprendizagem, a saber, da L1 e da L2, visando a prever os erros dos alunos.

A tradução foi definitivamente excluída e criticada pela "Abordagem Comunicativa". De fato, nas metodologias mais recentes, a tradução continua sendo pouco considerada, quer do ponto de vista prático, quer do ponto de vista teórico.

Existem, porém, teóricos que consideram necessária uma reabilitação da tradução em sala de aula. É o caso de Jean-René Ladmiral e de Walter Carlos Costa. Segundo este último, deve-se rever a política de ensino de línguas, pois "[...] uma concepção mais ampla, mais cultural e crítica pode colocar a tradução como um dos meios mais eficientes de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua (e à cultura) estrangeira" (1988, p. 283).

Segundo Walter Carlos Costa, esse processo pode ser muito útil para se perceber e superar as dificuldades de ensino/aprendizagem. É importante salientar que a discussão em torno da eventual importância de se utilizar a tradução em sala de aula se limita ao que Roman Jakobson (1969) chama de tradução interlingual ou tradução propriamente dita, ou seja, a tradução de uma língua de partida para uma de chegada. É necessário também, como sustentam Rivers e Temperley (1978, p. 321-25), distinguir os vários aspectos do problema da tradução:

- 1- A língua de partida: caso a tradução seja da língua materna para a estrangeira e vice-versa;
- 2- O tipo de tradução: se tradução oral ou escrita;
- 3- O tipo de utilização: se a tradução é utilizada como estratégia de aprendizagem ou como mero instrumento de avaliação.

De fato, cada um desses pontos implica em utilizações e problemas distintos em sala de aula. O nível dos aprendizes também influi na questão: se a tradução for, de fato, inevitável nos estágios iniciais, é aconselhável usá-la para superar as dificuldades que um escasso conhecimento da L2 possa

provocar; já nos últimos níveis, pode ser considerado um ótimo instrumento de aprofundamento das estruturas lexicais e gramaticais, promovendo uma aprendizagem autônoma dos alunos.

H. G. Widdowson (1979) defende o uso da tradução, sobretudo quando uma língua estrangeira é estudada para fins específicos (instrumentais). Também nos níveis mais adiantados a tradução pode ser utilizada, mas só em casos de exercícios que não envolvam a estrutura gramatical superficial, e sim, aquela de nível profundo, como quando se deseja estabelecer uma equivalência semântica entre as línguas, ou ainda, uma equivalência pragmática. Através dessas práticas, segundo Widdowson, a aula de línguas estrangeiras seria enriquecida, levando-se os alunos a perceberem que as línguas utilizam meios diferentes para expressar a mesma informação. Um uso adequado da tradução permitiria estabelecer um confronto cultural mais aprofundado entre as línguas e facilitaria o domínio do aluno da cultura-alvo.

Walter Carlos Costa (1988) sugere, por sua vez, um uso diferente da tradução, a depender do grau de proximidade da língua materna com a língua estrangeira. É evidente que o professor de línguas românicas, ao ensinar a um estudante brasileiro, poderá fazer um uso mais específico da tradução do que um professor de línguas germânicas. De fato, quanto mais diferentes forem as estruturas gramaticais e lexicais de duas línguas, maior necessidade haverá de um uso freqüente da tradução nos níveis iniciais.

Deve-se distinguir, também, entre a tradução oral e a escrita. A primeira, segundo Costa, é um meio direto e eficaz para explicar o significado das palavras quando não for possível fazê-lo de outra forma, servindo também para testar as deficiências do aluno que passariam despercebidas. Nos níveis mais adiantados, a tradução oral pode ser utilizada para desenvolver a capacidade de intérprete do aluno.

Quanto à modalidade escrita, trata-se de uma técnica útil para verificar a competência de escrita do aluno e pode ser necessária para testar sua

compreensão de vocabulário, sintaxe, expressões idiomáticas, uso de diferentes registros. Um exercício muito interessante, sempre no âmbito da escrita, é o de examinarem-se várias traduções e compará-las entre si, justificando-se os critérios adotados por cada aluno.

Em suma, segundo Costa, a tradução é uma das formas mais adequadas para se conhecer a estrutura de um texto e sua utilização, além de ser um meio eficaz para desvelar as limitações e as características do código lingüístico materno. Podemos, enfim, considerar a tradução como uma quinta habilidade, além da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita.

Costa não é o único defensor das vantagens da tradução em sala de aula, há outros importantes teóricos que se posicionaram a favor dela. Mario Rinvoluceri (2001), a este respeito, sustenta que “[...] usando-se a língua materna de uma forma judiciosa e altamente técnica nas salas de aula de inglês como língua estrangeira permite-se ao aluno disponibilizar plenamente a sua inteligência lingüística[...]” (Trad. nossa).¹

David Atkinson (1987, p. 241) lista todos os usos apropriados da L1 em sala de aula de L2:

1. Elicitar a linguagem: “Como se diz ‘X’ in L2”;
2. Verificar a compreensão;
3. Dar instruções complexas nos níveis básicos;
4. Cooperar em grupos: os aprendizes comparam e corrigem as respostas de exercícios ou tarefas na L1. Os estudantes às vezes podem explicar novos pontos melhor que os professores;
5. Explicar a metodologia da sala de aula em níveis básicos;
6. Usar a tradução para esclarecer um item lingüístico recém-ensinado;

¹ “[...] using the mother tongue in a judicious and highly technical way in the EFL classroom allows the fullness of the learner’s language intelligence to be brought into play [...]”. Mario Rinvoluceri apud DUÁ, J. Dajani. Using mother tongue to become a better learner. Why and how. **MET**, vol. 11, no 2, 2002, p. 65.

7. Verificar o sentido: se os aprendizes escrevem ou falam alguma coisa na L2 que não faz sentido, eles devem tentar traduzi-la para a L1 para se dar conta de seu erro;
8. Testar: a tradução pode ser útil para testar o domínio de formas e significados;
9. Desenvolver estratégias perifrásticas: quando os alunos não sabem como dizer algo na L2, devem pensar em modos diferentes para dizer a mesma coisa na L1, que seja mais fácil a ser traduzida.²

Auerbach, por sua vez, no seu artigo *Reexamining English only in the ESL Classroom* (1993), sugere as seguintes ocasiões para se utilizar a L1: negociação do programa e da aula; organização da sala de aula; análise lingüística; apresentação das leis que governam a gramática, a fonologia, a morfologia e a ortografia; discussão de assuntos interculturais; instruções ou sugestões; explicação de erros e avaliação da compreensão.

Já Antonella Benucci (1994, p. 85-6) concentra as vantagens da utilização da tradução na possibilidade de se refletir, em um nível contrastivo/comparativo, sobre as relações internas entre as várias formas e estruturas das duas línguas envolvidas, focalizando as suas dessimetrias e os seus paralelismos. A análise contrastiva, segundo ela, poderia fornecer, pelo menos nos níveis mais adiantados, uma reflexão sobre as relações da L2 com outros idiomas e culturas, numa dimensão sincrônica e temporal. Ainda que a AC não possua a mesma relevância do passado, ela pode ser bem aproveitada dentro da perspectiva comunicativa. No âmbito da análise dos erros, a falta de uma transferência positiva, isto é, o não uso das regras da L1 similares às da L2 mereceria uma maior atenção por parte do professor.

David Atkinson (1993) aborda a questão da tradução em sala de aula e fornece exemplos práticos para os professores no seu livro *Teaching Monolingual Classes*. Segundo ele, a teoria que acha desnecessário usar mais de 1% da L1 em sala de L2 nem sempre é útil. Aprender uma língua estrangeira, sobretudo

² Adaptada de "The Mother Tongue in the Classroom" de David Atkinson. (1987).

nos primeiros estágios, pode ser difícil e frustrante, e, nesse caso, o uso de 1% da L1 contribui para aumentar essa frustração, enquanto uma utilização menos limitada da L1 pode ter efeitos positivos: “Para muitos aprendizes (particularmente para adultos e adolescentes), um uso ocasional da L1 lhes dá a oportunidade de mostrar que eles são inteligentes e sofisticados.” (ATKINSON, 1993, p. 13-4).³

Um uso equilibrado da L1 depende, segundo Atkinson, de vários fatores:

- A experiência prévia dos alunos (se estão acostumados com o uso de L1 em sala de aula ou não);
- O nível de conhecimento da língua (quanto mais adiantado for o nível, menos freqüente será o uso da L1);
- O estágio do curso (quanto mais familiar for a relação entre professor e aluno, mais fácil será a condução da aula somente na L2);
- O estágio da aula (a L1 pode não ser útil em um estágio adiantado da aula, mas sim em um estágio mais inicial).

Mas quais, afinal, os benefícios de se usar a tradução em sala de aula? Atkinson nos fornece algumas sugestões:

- A tradução força os alunos a refletirem sobre o significado das palavras dentro de um contexto, e não somente manipular formas gramaticais de modo mecânico, o que ocorre em muitos exercícios estruturais;
- O uso da tradução permite aos alunos pensarem “comparativamente”. A comparação das duas línguas os leva a ter uma consciência maior das diferenças e a evitar grande parte dos erros comuns na L1;
- As atividades com tradução podem ser usadas para encorajar os estudantes a assumirem riscos e não tentarem evitá-los. É uma forma de estimular os alunos a forçarem o seu conhecimento o máximo possível para superar as dificuldades: eles têm que se esforçar para dizer aquilo

³ “[...] For many learners (in particular adults and teenagers), occasional use of the L1 gives them the opportunity to show that they are intelligent, sophisticated people.”

em outra língua usando todas as estruturas lingüísticas, gramaticais e semânticas que já conhecem;

- A atividade de tradução, até que breve, pode contribuir para mudar o ritmo da aula;
- A tradução é uma atividade da vida real. De fato, em várias ocasiões da vida profissional ou pessoal, os alunos poderão ter que lançar mão da tradução.

Em suma, para que a tradução seja uma atividade realmente eficaz, o professor deve envolver os estudantes, propondo atividades interessantes e utilizando um material estimulante. Em seguida, relatam-se algumas propostas práticas, selecionadas por Atkinson:

- 1) Corrigir uma tradução errada:** o professor prepara textos com palavras mal traduzidas para os alunos analisarem e corrigirem. Isto pode ser feito com a tradução de expressões mais comuns, até em níveis adiantados, para analisar aspectos específicos da gramática, seus tempos e modos. Essa atividade ajuda os alunos a focalizarem mais intensamente algumas áreas críticas;
- 2) Consolidar mediante traduções:** esse tipo de exercício dá ao aluno mais confiança numa área específica de gramática, vocabulário ou uso de qualquer função da língua que tenha estudado. Para ilustrar essa estratégia, o professor pode escrever um texto na L1, cuja tradução para a L2 inclua um certo número de exemplos que testem uma área específica de dificuldade. É importante que o texto seja o mais realista possível; o objetivo desse tipo de atividade é ajudar os estudantes a se exercitarem em um aspecto específico da língua;
- 3) Comparar versões diferentes (dadas pelo professor):** esse tipo de atividade pode estimular os estudantes a considerarem o contexto, atentando ao significado social das palavras e das frases escolhidas;

- 4) Comparar versões diferentes (escritas pelos estudantes):** os textos preparados pelo professor serão traduzidos pelos alunos, em pares. Cada um traduz para a L1 um texto que, em seguida, o colega passa para a L2, comparando finalmente as versões, na L2, dos dois textos trabalhados. Essa atividade ajuda os alunos a desenvolverem as habilidades da tradução e perceberem as diferenças entre a língua nativa e a estrangeira;
- 5) Resumir uma tradução:** os alunos preparam, em casa, a tradução do trecho de um livro e cada um apresenta depois, na sala, oralmente um parágrafo, além de dar um breve resumo do que foi lido;
- 6) Interpretar em sala de aula:** o professor inventa um diálogo entre um nativo da L2 e um aluno da L1. Os estudantes têm que atuar como intérpretes, enquanto o professor grava o diálogo. Em seguida, os alunos escutam o diálogo gravado e fazem anotações. Esse tipo de atividade permite aos estudantes trabalharem como intérpretes, nas duas línguas, praticando, ao mesmo tempo, uma atividade real.

CONCLUSÃO

Neste artigo, tentou-se oferecer uma breve análise da prática da tradução em sala de aula, considerando-se os posicionamentos tanto de críticos como de adeptos de sua importância. Pretendeu-se analisar estudos recentes acerca da utilidade da tradução em sala de aula de L2, oferecendo-se exemplos práticos e justificativas a favor do seu uso. Este trabalho não pretende ser exaustivo, tendo como objetivo apenas reavaliar a adequação da tradução como estratégia útil ao ensino /aprendizagem de uma L2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ATKINSON, David. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, vol. 41/4 October, 1987.

- ATKINSON, David. **Teaching Monolingual Classes**. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.
- AUERBACH, Elsa Roberts. Reexamining English Only in the ESL Classroom. **Tesol Quarterly**, Vol. 27, No. 1, Spring 1993.
- BENUCCI, Antonella. **La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri**. Roma: Bonacci Editore, 1994.
- COSTA, W. Carlos. Tradução e ensino de línguas. In BOHN H. Inácio, Vandresen, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- DAJANI, Duá Jabr. Using mother tongue to become a better learner. **MET**, vol. 11, no. 2, 2002.
- DE MAURO, Tullio. **Guida all'uso delle parole**. Roma: Editori Riuniti, 1980.
- JAKOBSON, Roman. Aspectos lingüísticos da tradução. In **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.
- HARBORD, John. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT Journal**, Volume 46/4 October, 1992.
- RIVERS, Wilga M. And TEMPERLY, Mary S. **A practical Guide to the Teaching of English**. New York: Oxford University Press, 1978.
- SCHWEERS, C. William Jr. Using L1 in the L2 Classroom. **Forum**, vol. 37, no. 2, April – June 1999.
- WIDDOWSON, H. G. The deep structure of discourse and the use of translation. In **The Communication Approach to Language Teaching**. BRUMFIT, C. J. And JOHNSON, K. (eds.). Oxford: Oxford University Press, 1979.

Questões sobre a “indeterminação” do sujeito

Gredson dos Santos

Mestre em Letras / PPGLL-UFBA

gredsons@bol.com.br

Resumo

O artigo apresenta as divergências entre gramáticos e lingüistas no que tange à análise de enunciados em que o verbo é acompanhado da partícula *se*. Com isso, pretende-se demonstrar que parte da polêmica está relacionada à imprecisão dos conceitos de *sujeito* e *indeterminação*, o que pode gerar um falso problema em torno da questão.

Palavras-chave: indeterminação; sujeito; agente; imprecisão terminológica.

Abstract:

This paper presents the controversies between gramatics and linguistics in their analyses of enunciates when the verb is followed by the pronoun “se”. therefore, we expect to give an evidence that part of this polemics is related to an inaccuracy of concepts of subject and indetermination, that the can cause a false problem regarding the question.

Key-words: indetermination; subject; agent; terminological imprecision;

1. Introdução

O problema da “indeterminação” do sujeito em construções com o verbo acompanhado do pronome *se* no Português do Brasil (daqui para a frente PB) tem sido abordado, além de pelas gramáticas normativas, por vários pesquisadores, a exemplo de Nunes (1991), Rollemberg *et all* (1991), Monteiro (1994) e Bagno (2000). As controvérsias estão relacionadas com a classificação que se deve dar à partícula *se* e com a possibilidade de o sujeito estar ou não indeterminado. Em enunciados como

- (1) Vendem-se casas. / (1a) Vende-se casas.
- (2) Concerta-se sofá.
- (3) Precisa-se de funcionários.
- (4) Vive-se bem nesta casa.
- (5) Está-se feliz aqui.

a posição das gramáticas normativas é bastante categórica: ou o *se* deverá ser classificado como uma *partícula apassivadora* (quando acompanhado de verbo transitivo direto, tendo, nesse caso, sujeito definido simples, que deverá concordar com o verbo que se encontra na voz passiva sintética ou pronominal) ou *índice de indeterminação do sujeito* – quando acompanhado de verbos intransitivos, transitivos indiretos ou de ligação, que deverão sempre ser empregados na terceira pessoa do singular. Um dos maiores problemas para esse tipo de análise é o aparecimento de construções como (1a). Embora a gramática normativa considere enunciados desse tipo como agramaticais, eles aparecem com uma frequência tão grande, que são quase categóricos nas normas populares e muitíssimo recorrentes nas variedades consideradas cultas do PB, conforme apontam as pesquisas de Nunes (1991), Monteiro (1994) e Bagno (2000), bem como as observações de Said Ali, em 1919 e 1964.

Este artigo discutirá o problema em duas seções: a primeira constituir-se-á de uma revisão sobre o que argumentam alguns gramáticos e alguns lingüistas; a segunda seção pretende demonstrar como a imprecisão terminológica dos conceitos de *indeterminação* e mesmo de *sujeito* – problema que aparece tanto nas gramáticas normativas quanto em trabalhos científicos – pode entrar o entendimento da questão e, ao mesmo tempo, criar um falso problema em torno do assunto.

2. Controvérsias em torno do se

2.1. A posição dos gramáticos

Segundo Cunha e Cintra (1965: 297-8), o pronome *se* pode ser empregado como a) objeto direto, b) objeto indireto, c) sujeito de infinitivo, d) partícula expletiva, e) parte integrante do verbo, f) pronome apassivador e g) símbolo

de indeterminação do sujeito. Para exemplificar f) e g), os autores citam, respectivamente, dois exemplos:

- (6) Ouve-se ainda o toque de rebate. (7) Fez-se novo silêncio.
(8) Vive-se ao ar livre, come-se ao ar livre, dorme-se ao ar livre.
(9) Martelava-se, serrava-se, acepilhava-se.

Fazem ainda a seguinte observação:

Em frases do tipo:

Vendem-**se** casas.
Compram-**se** móveis.

consideram-se *casas* e *móveis* os sujeitos das formas verbais *vendem* e *compram*, razão por que na linguagem cuidada se evita deixar o verbo no singular.

A posição de Cunha e Cintra, no que tange ao problema da "indeterminação" do sujeito, é similar à adotada por outros gramáticos. Ao falarem sobre as vozes verbais, e mais especificamente sobre a voz passiva, os referidos autores afirmam que esta pode ser expressa com "o pronome apassivador *se* e uma terceira pessoa verbal, singular ou plural, em concordância com o sujeito." Logo após, citam os seguintes exemplos:

- (10) Não **se vê** [= é vista] **uma rosa** neste jardim.
(11) Não **se vêem** [= são vistas] **rosas** neste jardim.

Embora não apresente um capítulo específico sobre a classificação da partícula *se* ou do sujeito, Bechara (1999) comenta alguns aspectos relativos à questão do *se*, que, em geral, não são apresentados em compêndios normativos, mas não se afasta da posição geral dos demais gramáticos. Discutindo o problema da concordância verbal, no tópico *A concordância com verbo na passiva pronominal*, o autor assim se posiciona:

A língua padrão pede que o verbo concorde com o termo que a gramática aponta como sujeito:

Alugam-se casas.
Vendem-se apartamentos.
Fazem-se chaves
(p. 433)

Conforme o que se viu, em suma, a posição dos gramáticos em geral, em frases como as que nos servem de exemplo, é a de analisar o *se* como *pronome apassivador*, se acompanhado de verbo transitivo direto; ou como *índice de indeterminação do sujeito*, se acompanhado por verbos de outras predicções.

2.2 A posição dos lingüistas

Em direção oposta, todavia, segue a argumentação de pesquisadores das mais diversas orientações teóricas. As posições desses lingüistas, em geral, caracterizam-se por evidenciarem que, mesmo em frases como (1a) e (2), o falante interpreta os enunciados como ativos, e frases como (1) têm sua ocorrência restrita a contextos bastante monitorados e estão vinculadas à influência da escolarização, podendo-se mesmo afirmar que enunciados desse tipo já não fazem parte da gramática de falantes das normas populares e de, pelo menos, boa parte dos falantes das normas cultas do PB.

Num trabalho intitulado *se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro*, Jairo Nunes, seguindo a linha de pesquisa proposta por Tarallo e Kato (1989), procura rastrear o percurso diacrônico do *se* apassivador no português brasileiro. Analisando quatro amostras, compostas por cartas, diários e documentos – uma amostra recobrando os anos entre 1555 e 1989, um corpus sincrônico constituído de 10 horas de gravação e dois corpora contrastivos, compostos por entrevistas de falantes do português europeu (doravante PE) e de reportagens da revista *Veja* – Nunes constata o que Naro (1976) observara: o *se passivo* precede o *se indeterminador*, que é relativamente recente. Nunes ainda observa que “pelo menos em relação às

construções com verbos transitivos, o português europeu falado praticamente se mantém estável em relação à variação provocada pelo surgimento do *se indeterminador*", havendo, assim, no português europeu moderno (doravante PE), uma preferência pela construção com o *se apassivador*. Já o PB se distingue exatamente pela tendência oposta.

De acordo com o estudo, a aplicação da discordância verbal com a partícula *se* em construções com verbos transitivos diretos aumentou de modo bastante claro, embora não se possa fazer nenhuma afirmação categórica em relação aos dados fornecidos pelas entrevistas; ainda assim, isso permite afirmar que o PB, cada vez mais, vem dando preferência à construção inovadora, afastando-se do PE. Além disso, a concordância em construções com o *se*, no atual estágio, reflete mais uma monitoração na modalidade escrita da língua do que propriamente algo do domínio do vernáculo.

Após essas constatações, o autor aventava uma hipótese para explicar o fenômeno: o surgimento do *se indeterminador* foi desencadeado por um processo de reanálise sintática da antiga construção com *se apassivador*. Nunes indaga também sobre que elemento especificamente incidiu o processo de reanálise, oferecendo três possibilidades, que, para ele, são aspectos do mesmo fenômeno:

- a) reanálise do clítico: o *se apassivador* teria passado de elemento identificador da estrutura do predicado a participante da relação anafórico-pronominal que se estabelece com o pronome nulo da posição de sujeito – daí, se o elemento nulo da posição de sujeito recebe o papel temático, o argumento interno recebe caso acusativo;
- b) reanálise do argumento interno: o argumento interno teria passado de sujeito a objeto do verbo – considerando tal hipótese, pode-se dizer que o fato de o argumento interno receber o caso acusativo implica que a posição de sujeito recebe o papel temático do argumento interno e o clítico não pode absorver nenhum papel temático;
- c) reanálise da categoria vazia da posição de sujeito: o expletivo que ocupa a posição de sujeito teria sido reanalisado como um pronome nulo

referencial, que é indeterminado pelo clítico *se* – nesse caso, sendo a posição do sujeito temática, o argumento interno recebe caso acusativo.

O estudo ainda aponta que, no PB, o uso crescente de *se indeterminador* deve ter-se dado sob influência direta da posição ocupada pelo argumento interno em estrutura –S. Apresenta dados que indicam que, durante todo o processo de mudança, as locuções verbais favoreceram a implementação da discordância entre o verbo e o argumento interno.

Voltando-se para questão da expansão do *se indeterminador*, o estudo levanta a hipótese de que “a expansão deve ter se dado de acordo, em primeiro lugar, com a presença de argumento externo na posição de sujeito; e, em segundo lugar, com a semelhança estrutural em superfície”. Outra hipótese considerada aceitável pelo autor do trabalho é a de que a expansão do *se indeterminador* foi sensível aos diferentes tipos de verbo de alçamento.

Até esse ponto, o estudo mostra o percurso do *se*: de exclusivamente apassivador a indeterminador. Em outra seção, o estudo já aponta o desaparecimento dessa partícula, que está relacionado ao fato de que, enquanto o PE possui uma referência determinada na identificação do pronome nulo de terceira pessoa do singular em sentenças finitas, o PB possui uma referência indeterminada, inovação que teria surgido de construções indeterminadas com o verbo na terceira pessoa do plural, como em (12) ou de construções com o *se indeterminador* em frases em que esse elemento já teria passado pelo processo de reanálise, como em (12) e (13), exemplos extraídos do trabalho que ora se resenha:

(12) Nos nossos dias não usam mais saias.

(13) Nos nossos dias não se usa mais saia.

Para Nunes, a primeira hipótese é aceitável na medida em que o PB admite paradigmas como *ele/eles fala*; já a segunda se apóia no quadro geral de supressão de clíticos no PB. Desse modo, então, afirma que “construções finitas com terceira pessoa do singular com referência indeterminada encontram sua mais razoável fonte originadora junto às construções com *se*

indeterminador". Nunes apresenta dados que mostram que é no século XIX, momento em que as construções com *se* *indeterminador* se tornam majoritárias no PB, que o clítico *se* começa a ser suprimido. Assim, nota-se um novo quadro de variação: as construções com *se* *indeterminador* estão disputando espaço com o fenômeno da supressão do *se*, que já alcança um nível de 78% e aparece nos três níveis de escolaridade. Além disso, elisão do *se* atinge índices mais altos em entrevistas com falantes de baixa escolaridade; mas, apesar de ter uma ocorrência média de 50% menos em falantes de nível superior, o fenômeno está se generalizando.

Se, por um lado, no PB, diferentemente do PE, o *se* é suprimido em sentenças finitas, por outro, esse elemento está sendo inserido em sentenças com o infinitivo, algo que pode se estender ao gerúndio – fenômeno esse que não deve, conforme avalia Nunes, ter surgido antes do século XIX, momento em que em a construção com o *se* *indeterminador* se tornou majoritária no PB, de modo que se pode mesmo afirmar que o processo de inserção ocorre de modo similar à expansão das construções com *se* *indeterminador*.

O estudo apresenta ainda uma seção em que o autor faz uma avaliação sincrônica das formas inovadoras em textos da revista *Veja*, constatando:

- Apesar do cerceamento normativo, não há na linguagem jornalística muita repulsa à discordância entre verbo e argumento interno;
- *Veja* assume formas inovadoras sem concordância como adequadas ao discurso jornalístico;
- Em relação à elisão do *se* *indeterminador*, comprova-se que esta inovação ainda não é muito freqüente no texto jornalístico;
- As construções com inserção do *se* junto a infinitivos são as que têm maior prestígio dentro do que se pode estabelecer como modalidade escrita padrão.

Em conclusão, o trabalho destaca que o PB deu prosseguimento à mudança que vinha expandindo os contextos em que operava *se* *indeterminador*, em detrimento do *se* *apassivador*. Ademais, o ponto alto do processo de afastamento do PB em relação ao PE se dá no século XIX, momento em que o

Brasil começa a dar preferência pelo *se indeterminador* – mudança essa que, articulada a outros rearranjos do sistema, deu espaço para outras duas mudanças: a elisão de *se* em contextos finitos e sua inserção em contextos infinitos.

Outro importante trabalho é o de Monteiro (1994), que, numa seção intitulada *A questão do se*, faz uma revisão de outros trabalhos sobre o tema e apresenta uma posição bem clara acerca do tema.

Corroborando a posição de Naro (1976), Maurer Jr (1951b), Sá Nunes (1954) e Aguiar (1971), Monteiro afirma que o emprego básico de *se* tem sido o de reflexivo e daí passou a relacionar-se a sujeitos não animados e a verbos intransitivos. Sustenta ainda o autor que o *se indeterminador* derivou-se do *se apassivador*, em decorrência do processo de reanálise sintática: o sujeito paciente passou a ser interpretado como objeto direto e o *se* passou a ter valor indeterminado.

Refutando a hipótese de Macambira (1985), para quem o *se indeterminador* deve ter existido antes do *se apassivador*, Monteiro argumenta que este remonta ao latim e só se conserva na fala culta atual por causa da escola. Cita também Said Ali (1960), que apontou incoerências na análise tradicional do *se* como apassivador em construções do tipo “aluga-se esta casa”, “compra-se o palácio”, “morre-se de fome” *etc*, em que o *se* sugere na consciência de qualquer falante, a idéia de alguém que aluga, que compra ou que morre.

Transcrevendo exemplos extraídos do NURC, Monteiro conclui que “em todos esses enunciados, não nos parece lógico admitir-se a existência de construções passivas” e argumenta que, para muitos estudiosos, o *se* deve ser interpretado como um recurso de que dispõe a língua para marcar a indeterminação:

- Silveira (1924) já tinha percebido que o *se* perdeu em português a função de apassivador por ocorrer agregado a verbos intransitivos e pelo desuso do agente da passiva;
- Aguiar (1971) busca elementos para confirmar sua hipótese de que o *se* em português passou a indeterminar o sujeito de qualquer verbo; a princípio tinha a função de reflexivo, daí evoluiu para apassivador e indeterminador de verbos intransitivos e, finalmente, indeterminador;

- Costa (1987) opina que a função de *se apassivador* está sendo englobada pela de *se indeterminador*;
- Ikeda (1977) e Milanez (1982) propõem que o *se*, no PB, constitui sempre indeterminação, não importando a predicação do verbo;
- Retomando Said Ali, Milanez lembra que todos os gramáticos consideram correta e não mais passiva a construção “adora-se aos ídolos”.

Após citar todos esses estudiosos, Monteiro faz a seguinte observação: “A interpretação passiva das construções com o *se* parece ter sido mais um equívoco, e dos maiores, da nossa tradição gramatical”. O autor ainda cita Castelar de carvalho (1990), que aponta uma série de contradições na doutrina gramatical, e comenta o trabalho de Nunes (1991), segundo o qual somente no século XIX é que a tendência a não flexionar o verbo no plural se tornou irreversível e que atualmente essa mudança já se acha quase realizada, em decorrência de um processo de reanálise sintática.

Por fim, Monteiro comenta que, com relação ao PB, convém não radicalizar, pois a construção ainda se encontra em fase de mudança e por isso o sentido passivo vez por outra se faz notar. E completa: “aceitamos que estruturas *se + vtd* não exprimem passividade e se nivelam a estruturas *se + vi*”; além disso, o *se* costuma ser apagado, despindo o verbo de qualquer marca de passividade. Um argumento adicional é o de que há vestígios de que a mudança ainda não se concluiu, pois a construção passiva com o *se* preserva dois traços bem marcantes, relacionados com a posição do sujeito e a colocação do clítico – tais traços, entretanto, podem estar perdendo sua funcionalidade.

Bagno (2000), dedica-se ao problema do numa seção intitulada *Pseudopassiva sintética ou pseudopassiva pronominal*, que se encontra no capítulo *A subversão herética do ensino de língua: pela intervenção consciente no padrão lingüístico*. A proposta do autor é demonstrar que as construções tradicionalmente chamadas de passivas sintéticas não são passivas, evidenciar os equívocos e preconceitos da análise normativista feita pelo que ele chama de “comandos paragramaticais” e propor uma nova postura a ser adotada

pelos professores de língua portuguesa em relação a esses e outros aspectos da sintaxe do PB.

A pesquisa estuda um *corpus* constituído de dois conjuntos, um de língua falada, composto por dez entrevistas, do tipo DID e D2, de 13 informantes, moradores de cada uma das capitais estudadas pelo projeto NURC, e o outro de língua escrita, composto por seis edições dos jornais de grande circulação em Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre.

Bagno ainda menciona que todos (sic) os estudos científicos têm se empenhado em mostrar que o *se* deve ser interpretado como um recurso de que a língua dispõe para marcar a indeterminação do sujeito. O autor destaca o carácter nominativo do *se* e atribui a isso o seu apagamento nas orações em que o sujeito [-animado] pratica uma ação que incide sobre si mesmo, como em “a porta se fechou/o vaso se quebrou”.

Para Bagno, a ordem dos termos na sentença é crucial para determinar o status do *se*: pronome reflexivo ou índice de indeterminação do sujeito – percebe-se, então, que o autor não aceita a possibilidade de o *se* ser classificado como apassivador em nenhum contexto.

Bagno transcreve um exemplo do NURC, em que aparece

(14) Havia uma preocupação de se formar doutores...

e afirma que a frase obedece à ordem canônica do português:

se	formar	doutores
Sujeito	Verbo	Objeto direto

Donde se conclui, segundo o autor, que o falante faz uma análise intuitiva do *se* como sujeito. Observe também os seguintes exemplos, extraídos de Bagno:

(15) Muita gente já se demitiu da Ford – sujeito: muita gente;

(16) Já se demitiu muita gente da Ford – sujeito: indeterminado; objeto: muita gente;

(17) Muita gente já foi demitida da Ford – verdadeira passiva; sujeito: muita gente.

Discute os exemplos comenta:

“Me parece claro, portanto, que a flexão do verbo no singular ou no plural é estreitamente dependente do significado que se quer atribuir e dos efeitos que se busca obter com ele. O uso simultâneo dos critérios sintático, semântico e pragmático é que deverá definir, repito, o status reflexivo ou indeterminador do *sujeito do clítico se*¹” (p. 224)

Considera que, nas construções com *se indeterminador*, ocorre uma nítida tematização do verbo, ficando os outros dois argumentos caracterizados depois deles como rema. Daí se pode concluir que o português é tão caracteristicamente nominativo temático que toda seqüência verbo-nome é analisada como (S)VO. Prova disso é que as passivas *ser + particípio* ocorrem com baixa freqüência na língua. Por isso, quando o verbo é tematizado, tem-se orações ativas com *se indeterminador*; quando o sujeito é tematizado, tem-se as orações reflexivas, em que o *se* tem papel acusativo.

Aponta ainda que a reanálise do *se* pelos falantes brasileiros é um fenômeno análogo à reanálise do mesmo elemento pelos falantes do espanhol falado na América latina. Após uma longa seção em que o autor cita vários trechos de análises normativistas sobre essa questão, destaca que a atenção dada por aqueles ao fenômeno da “pseudopassiva sintética” é um indício de que a análise desse tipo de enunciado como ativo por parte dos falante do PB já se impôs como majoritária.

Outro aspecto discutido no trabalho diz respeito à inclusão do *se* nas construções com infinitivo; as análises de Bagno parecem estar de acordo com o tratamento que Nunes deu ao problema:

Quando tantas pessoas falam e escrevem “problema difícil de se resolver” elas analisam tal frase como problema difícil de a gente resolver. Os gramáticos atribuem a tal frase o valor passivo, enquanto o falante analisa intuitivamente como ativa. Tal análise se combina com a tendência, cada vez maior, que o PB exhibe na realização fonética do sujeito. Outra prova do vigor da análise do *se* com o sujeito por parte de muitos falantes está na tentativa de combinação pronominal que consiste em usar o *se* associado aos clíticos de terceira pessoa.

Após discussão, o autor apresenta os resultados de sua análise da ocorrência do *se* indeterminador no *corpus* de língua falada, em que foram encontradas um total de vinte e quatro ocorrências do *se*, das quais 75% (dezoito)

¹ Grifo nosso. Há aí um imprecisão terminológica que será discutida na seção seguinte.

constituem um uso não padrão. A partir desses resultados, chega à conclusão de que os falantes parecem evitar o uso de *se indeterminador* preferindo em seu lugar outras estratégias de indeterminação, tais como:

- Apagamento do *se*, que depende da escolaridade e já representa 79% dos usos – esse resultado parece confirmar os dados de Nunes (1991), que encontrou 78%;
- Verbo conjugado na terceira pessoa do plural;
- Uso de *a gente* e *você* genéricos – uso mais comum, já que, com ele, fica preservada a ordem SVO com um sujeito neutro, apenas aparentemente temático, uma vez que o dado mais importante está no verbo;
- Estatísticas: 11 usos de *a gente*, 23 usos de *se indeterminador* e 144 usos de *você* genérico – usos esses que não são motivados pelo aspecto diafásico e/ou regional. Tal uso se assemelha ao mesmo que se faz do *you* inglês.

No *corpus* de língua escrita, foram encontrados os seguintes resultados:

- As ocorrências do *se* são muito escassas – no total 08, só duas estão empregadas da forma não padrão, o que talvez possa ser explicado pela preferência por outras estratégias de indeterminação do sujeito;
- 12 usos de *se indeterminador* e 84 passivas verdadeiras – tal preferência pode ser explicada: os autores evitam as dificuldades impostas pela observância de regras ilógicas, que poderiam gerar enunciados agramaticais para o leitor.

As posições em contraponto acima descritas servem para mostrar que a “indeterminação” do sujeito, de um modo geral e, em particular, a análise do *se* nos enunciados em questão é um fenômeno para o qual ainda não foram encontradas explicações satisfatórias – ousamos dizer que isso se deve, em partes, à falta de uma terminologia adequada para designar certos aspectos da questão. A seção que segue tentará demonstrar isso.

3. O problema da “indeterminação” do sujeito é também problema de terminologia

Na seção anterior, fez-se uma breve revisão de alguns trabalhos que discutem a questão da “indeterminação” do sujeito vinculada, mais especificamente, à análise do clítico *se*, evidenciado que as divergências entre gramáticos e lingüistas continuam e estão relacionadas, de um modo geral, ao fato de que a tradição gramatical faz uma análise que já não corresponde à realidade.

Se, por um lado, ficou demonstrado que a gramática faz uma análise equivocada do *se* em contextos em que esse elemento já não indica passividade, por outro, pode-se perceber que a imprecisão do conceito de *sujeito* presente tanto na gramática normativa quanto em algumas análises científicas contribui para aumentar a polêmica, sem, no entanto, esclarecê-la, fazendo emergir até mesmo um falso problema em relação a alguns aspectos da questão.

O objetivo desta seção é tentar demonstrar tais imprecisões. Para isso, são dados os enunciados:

(18) Come-se bem naquele restaurante.

(19) Vende-se esta casa.

(20) Vende-se sorvetes.

(21) Pintam-se camisas.

(22) Dizem que ele é injusto.

(23) Diz que o prefeito vai melhorar a cidade.

(24) Alguém está batendo na porta.

(25) Claro, quanto mais cedo você descobrir... eh... quem causa a doença e você isolar esse foco, lógico que você está evitando que muitas pessoas fiquem doentes... (NURC-SSA, EF - inf. 046)

(26) Então, todos os... os edifícios residências, a gente encontra... eh... apartamentos localizados em primeiro, segundo e às vezes até em terceiro subsolo... (NURC-SSA, DID – inf.224)

Excetuando-se (21), por um detalhe que mais à frente será considerado, as demais sentenças fornecem uma indeterminação do agente responsável pela ação expressa pelo verbo. Uma questão que se coloca inicialmente é: a análise gramatical afirma que em (24), (25) e (26) o sujeito das frases é determinado

e simples, embora os termos apontados como sujeito possuam uma referência um tanto vaga; alguns trabalhos com orientação sociolinguística apontam que, na verdade, os sujeitos dessas frases é indeterminado. Em relação a (19) e (20) a questão é se o clítico indica a apassivação (posição defendida pelos gramáticos) ou indeterminação do sujeito (como propõem os linguistas em geral) ou mesmo se ele é o próprio sujeito dessas frases, como quer Bagno (2000).

Num trabalho intitulado *Os pronomes pessoais e a indeterminação do sujeito na norma culta de Salvador*, Rollemberg *et al.* (1991), a partir de uma amostra do corpus do Projeto NURC/Salvador, descrevem alguns recursos usuais em falante de Salvador para a "indeterminação do sujeito" que não são abordados pela gramática tradicional, entre eles o uso de *você, nós, a gente, eles etc.* Examinam também a sua relação com as variáveis *categoria de texto* e *faixa etária* dos informantes. Parte do trabalho destina-se a esclarecer as noções de *indeterminação* e *sujeito*, mostrando o quanto elas ainda são imprecisas, como se pode ler:

Apesar de as definições chamarem a atenção para o desconhecimento ou a não determinação desse agente verbal, na verdade o que desconhece ou não se pode determinar é a referência do sujeito: é ela que nos estritos limites da oração não está precisada, estabelecida. A imprecisão das definições – que, entre outros aspectos, não assinala o caráter humano do sujeito indeterminado – vincula-se, entre outras causas, ao fato de a gramática tradicional eleger como objeto de análise as unidades frasais, sem se estender ao contexto frásico-discursivo. (p.56-7).

Além de notarem a necessidade de maior precisão para as noções de *sujeito* e de *indeterminação* – elas devem ser de natureza semântica ou gramatical? – as autoras destacam que a *indeterminação* não diz respeito apenas ao elemento gramatical com função de sujeito, podendo ela se estender a outros elementos sintáticos da oração, como o complemento verbal, por exemplo. As autoras falam ainda de *indeterminação da referência do sujeito* e da *impossibilidade de se especificar nominal ou numericamente a identidade do sujeito*. Assim, para as autoras,

o sujeito oracional é uma função sintática indicada pela relação que os vocábulos têm entre si dentro da oração; deste modo, toda oração, à exceção da que contém verbo impessoal, possui sujeito. O sujeito, enquanto elemento gramatical, poderá vir, ou não expresso sob a forma de variados itens lexicais: sua ausência não se faz imprescindível quando indeterminado. (p.57)

A partir dessa observação, as autoras identificam dois grupos de indeterminação:

- 1) Formas verbais com sujeito sintático zero – como é o caso de construções como (18), (19), (20), (22) e (23);
- 2) Formas verbais com sujeito sintático preenchido – em que se encontram (24), (25) e (26).

Bechara (2000, p.409), numa seção intitulada *conhecendo melhor o sujeito: núcleo e determinantes*, assim define o sujeito: “chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração”. Mais adiante, na página 410, o gramático coloca: “*sujeito* é uma noção gramatical, e não, semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com as noções de *agente* e *paciente*. Assim, o sujeito não é necessariamente o agente do processo designado pelo núcleo verbal.”

A partir das considerações de Rollemberg et al e de Bechara, e admitindo-se como plausível a hipótese de que o sujeito é uma função sintática que responde às necessidades estruturais do sistema do PB e que a agentividade está ligada ao aspecto semântico do sistema, podendo ela ser um traço do sujeito ou de outro termo sintático, adota-se neste trabalho a posição de que, na verdade, não faz sentido falar em indeterminação do sujeito em contextos como os que aqui são analisados, mas sim em indeterminação do agente da ação indicada pelo verbo – é o que acontece, por exemplo, num enunciado como *eu fui assaltado*, em que a função de sujeito cabe ao pronome, mas o agente não está especificado. É o que acontece também com frases como (24), (25) e (26).

No caso dos enunciados em que o *se* aparece, considerando os grupos de indeterminação, conforme proposto por Rollemberg *et al* (1991), tem-se, de fato a indeterminação do agente da ação verbal, e não necessariamente o sujeito – enquanto elemento gramatical –, uma vez que este apenas não foi preenchido, como propõem as autoras.

Entretanto, este tipo de análise não encontra unanimidade entre os estudiosos: se a argumentação de que em (24), por exemplo, o sujeito enquanto elemento gramatical está explícito e definido e que, na verdade, é o agente da ação enquanto componente semântico-pragmático que está indeterminado parece ser adequada, o mesmo não se pode dizer dessa proposta aplicada a enunciados como (18), (19) e (20). Como explicar convincentemente que, em tais enunciados, o agente é indeterminado e o sujeito não está explícito, se levarmos em conta que o PB tende a se tornar uma língua cujo preenchimento da posição de sujeito é obrigatório?

Bagno (2000) tenta uma explicação propondo que o *se* seja classificado como sujeito da oração. Após comentar alguns exemplos similares aos que propomos aqui, Bagno (2000, p.220) faz a seguinte observação, tentando sustentar sua hipótese:

É essa poderosa evidência semântica que leva os falantes a manter esses verbos no singular, fazendo eles concordarem com o sujeito indeterminado², indicado na superfície do enunciado pelo clítico *se*.

Porém, surge outra questão: se o sujeito, nesse caso é indeterminado, como o verbo pode concordar com ele? Além disso, o conceito de sujeito utilizado aí se baseia no critério sintático ou semântico? Sujeito e agente são a mesma coisa? A partir dessa proposta, então, pode-se afirmar que um enunciado como “Jogaram uma pedra em mim.” o verbo concorda com o sujeito indeterminado? Em caso afirmativo, como isso é possível, se, embora o verbo esteja no plural, a ação pode ter sido praticada por um e somente um indivíduo?

Em um ponto de sua argumentação, Bagno transcreve um exemplo do NURC, em que aparece o enunciado “havia uma preocupação de se formar doutores...”, já discutido acima e afirma que a frase obedece à ordem canônica do português:

Se	formar	doutores
Sujeito	Verbo	Objeto direto

² Grifo nosso. Note-se, mais uma vez, a imprecisão terminológica. Compare-se com a nota 1.

Em seu trabalho, Bagno ora atribui ao *se* o papel de sujeito, ora afirma que ele é o próprio elemento indeterminador do sujeito – o que evidencia o problema da imprecisão dos conceitos de sujeito e de indeterminação utilizados por ele, embora tenha afirmado que “o uso simultâneo dos critérios sintático, semântico e pragmático é que poderá definir, repito, o status reflexivo ou indeterminador do clítico *se*” (p. 224).

Em outro trecho, em que debate o problema das combinações do *se* com os clíticos, Bagno mostra os equívocos da análise que os gramáticos fazem do fenômeno:

Curiosa também é a proposta de Sacconi (1998:302) para que se evite as combinações de *se* com os clíticos. Oferecendo o exemplo *A mala está vazia; carrega-se-a com facilidade*, diz o autor que há três possibilidades de evitar a combinação “errada”:

- 1) eliminando o pronome *a*;
- 2) substituindo o pronome *a* por *ela*;
- 3) usando a passiva “analítica” em vez de “sintética”.

Na primeira opção, ocorreria o apagamento do objeto (e não do “sujeito”, como supõe Sacconi), que já faz parte do sistema lingüístico do português do Brasil:

- *A mala está vazia; carrega-se Ø com facilidade.*

O resultado do segundo processo sugerido pelo autor é um enunciado que ele, bizarramente, considera correto:

- *A mala está vazia; carrega-se ela com facilidade.*

Sacconi considera correto o uso da forma *ela* no exemplo acima porque a analisa como sujeito do verbo *carrega-se*. Ora, essa é uma análise que com toda probabilidade encontraria forte resistência da parte da gramática intuitiva dos falantes cultos do português brasileiro, que, utilizando critérios semânticos mais coerentes (já que, no enunciado em questão, o verbo *carregar* exige um sujeito no mínimo [+ animado], traço semântico que o nome *mala* definitivamente não tem), interpretariam o enunciado como: “A mala está vazia; se [+ animado] carrega ela com facilidade”, o que resultaria numa análise sintática intuitiva em que o *se* é sujeito e o *ela*, objeto direto. (p.242).

Apesar de mostrar claramente a impropriedade da análise dada por Sacconi ao enunciado, Bagno apresenta outra proposta também questionável: o *se* deve ser considerado sujeito no enunciado “A mala está vazia; se [+ animado] carrega ela com facilidade”. Ora, se, como indica o próprio Bagno, o verbo *carregar* exige um sujeito [+ animado], como sustentar que, nesse caso, esse

traço é fornecido pelo clítico? Entendemos que, nesse caso, o enunciado deixa margem para duas interpretações: a de que *qualquer pessoa pode carregar ela* [a mala] *com facilidade* e a de que *ela* [a mala] *pode ser carregada com facilidade*. Conforme estamos propondo, em ambas as interpretações o termo a mala é paciente da ação verbal – a questão é que o agente é que não pode ser definido com precisão, ou seja, está indeterminado.

Eventualmente, um termo com função de sujeito pode ser portador dos traços [+ humano] e [+agente] ou [+/- humano] e [-agente], o que permite falar em sujeito ativo, por um lado, e, por outro, em sujeito paciente (neste caso, em construções como *a mala pode ser carregada*). Todavia, isso não é uma regra categórica. Desse modo, o que se propõe é que o *se*, em certos contextos, seja analisado como indicador da indeterminação *do agente* da ação ou até da referência do sujeito, como propõem Rollemberg et al (1991) e não do sujeito, que, enquanto elemento gramatical, pode não aparecer explícito, o que parece ser um fenômeno análogo ao que acontece em um enunciado como

(27) Chove. / Está chovendo.

em que, conforme Bechara (2000, p.408), a relação predicativa é não-referida, pois não admite sujeito explícito. Se avaliarmos enunciados como (18), (19), (20) e (27) no contexto mais amplo da tendência de o PB estar se tornando um língua em que a explicitação do sujeito é obrigatória, podemos aventar duas explicações para ocorrência de enunciados como aqueles:

1) a mudança ainda não se completou, fato que permite a ocorrência desses enunciados. Outro fato que parece confirmar isso é a ocorrência de construções como (21) e, que, apesar estarem ligadas à influência da escola e ocorrerem em contextos bastante monitorados, ainda exprimem passividade. Por isso, inclusive, não se pode negar que um enunciado como *ela* [a mala] *pode ser carregada com facilidade*, de acordo com o que se viu acima, não pode ser formulado por um falante do PB; ou seja: a regra apresenta-se ainda como variável.

2) embora ainda não se tenha completado, a mudança está bem avançada, pois, ao que parece, enunciados como (27) são pouco freqüentes e, quando

formulados, não raro surgem acompanhados de elementos que parecem ocupar a posição do sujeito, como em “**aqui** está chovendo”, que parece ser muito mais freqüente que (27) – o que só poderá ser comprovado com pesquisas mais aprofundadas. Além disso, a elisão do *se* e o uso de outros meios para indicar a indeterminação do agente – como nas frases (24), (25) e (26) – em lugar das construções com o *se* indeterminador podem estar associadas a essa mudança mais geral do PB.

A análise do *se* como sujeito, como propõe Bagno (2000) parece ser plausível se se considera que sujeito e agente não são a mesma coisa, de acordo com o que se argumentou neste trabalho. Todavia, considerando o que Nunes (1991) constataria – o aumento da elisão do *se* – e o que apontam outras pesquisas, pode-se afirmar que considerar o *se* como sujeito é uma formulação que vai de encontro à tendência do PB de manter fixa a posição do sujeito e exigir sempre o seu preenchimento, embora a regra ainda não seja categórica.

A partir de tais considerações, o presente trabalho argumenta em favor da necessidade de uma revisão crítica da terminologia utilizada tanto pela gramática tradicional (cf. Haug 1987) quanto em trabalhos científicos, sob pena de se criar um falso problema em torno da questão ou mesmo entravar as discussões em torno do tema.

4. Considerações finais

Este trabalho, num primeiro momento, fez uma revisão sobre como o problema da “indeterminação” do sujeito, em contextos com verbos acompanhados do clítico *se*, tem sido abordado pela gramática tradicional e estudado pela lingüística moderna. Numa segunda parte, o trabalho defendeu a necessidade de revisão da terminologia utilizada por gramáticos e pesquisadores e esboçou uma proposta de análise para o elemento em questão.

5. Referências

ALI, Manuel Said. (1964). *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.

BAGNO, Marcos. (2000). A "subversão herética" do ensino de língua. In: _____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, p. 219-250.

BECHARA, Evanildo. (2000). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

HAUY, Amini Boainain. (1987). *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática.

MONTEIRO, José Lemos. (1994). A questão do se. In: id. *Pronomes Pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza, EUFC.

NUNES, Jairo. (1991). "Se apassivador e Se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*; Campinas (20), p. 33-59.

ROLLEMBERG, Vera *et al.* (1991). Os pronomes pessoais e a indeterminação do sujeito na norma culta de Salvador. In: *Estudos Lingüísticos e Literários*; Salvador (11): 53-74.

Considerações em torno da adaptação do protocolo *Palavras e Gestos* do Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo *

Claudia T. S. da Silva

Mestre em Letras - PPGLL / UFBA
craudia_t@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo fornecer informações a respeito do processo de adaptação do protocolo Palavras e Gestos para o português brasileiro, apontando e justificando os acréscimos e as supressões realizadas nesta primeira adaptação realizada.

Palavras-chave: Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo; primeiras palavras e gestos; português brasileiro.

Abstract

The main goal of this article is to provide informations about the adaptation process of the CDI: Words and Gestures to Brazilian Portuguese, marking and justifying inclusions and exclusions made in this first adaptation.

Key-words: MacArthur Communicative Development Inventory; first words and gestures; Brazilian Portuguese.

Os Inventários MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo (*MacArthur Communicative Development Inventories*) foram desenvolvidos após, aproximadamente, 15 anos de pesquisa por estudiosos interessados em desenvolver um instrumento que fosse capaz de fornecer informações sobre o

* O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida por esta pesquisadora a respeito do desenvolvimento lexical inicial dos 8 aos 16 meses de idade em crianças adquirindo o português brasileiro. Para maiores esclarecimentos, vide dissertação intitulada *Desenvolvimento lexical inicial dos 8 aos 16 meses de idade a partir do Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo – protocolo Palavras e Gestos*, 2003, UFBA.

curso do desenvolvimento lingüístico, desde os primeiros sinais gestuais não-verbais até a expansão do vocabulário inicial e o início da gramática, sendo a princípio elaborado para fins de pesquisa e, posteriormente utilizado para fins clínicos (FENSON et al., 1993). Inicialmente composto por quatro protocolos (ou formulários), após o estudo normativo realizado em 1993 por Fenson et al. (EUA), tal instrumento passou a ser composto por apenas dois formulários: um para crianças de 8 a 16 meses de idade, denominado *Palavras e Gestos*, e outro para crianças de 16 a 30 meses, denominado *Palavras e Sentenças*. Após um estudo normativo final contando com a participação de 1 803 pais de crianças entre 8 e 30 meses: 673 crianças na faixa etária do primeiro protocolo; 1.130 crianças na faixa etária do segundo – um mínimo de 30 crianças de cada sexo estava representado em cada uma das faixas etárias – a eficácia dos Inventários, ou CDI's, foi comprovada e estes passaram a ser adaptados para diversos idiomas.

Para a composição dos protocolos, os pesquisadores basearam-se em estudos já realizados, como os de BATES et al., 1979, BENEDICT, 1979, RESCORLA, 1981, entre outros, além dos trabalhos desenvolvidos por Piaget. Listas de freqüências de compreensão e produção de palavras e gestos, realizadas por J. Steven Reznick, em 1988, e Bates e seus alunos no mesmo ano, foram utilizadas como fontes alternativas (TEIXEIRA, 2000).

Em 1998, o PROAEP – *Programa de Estudos sobre Aquisição e Ensino do Português como Língua Materna* –, coordenado pela professora Dra. Elizabeth Reis Teixeira, recebeu a autorização formal da coordenação geral do projeto – através do Dr. Larry Fenson – para executar a *adaptação e normatização dos Inventários Evolutivos Infantís MacArthur para o português*. Em 1997, o trabalho preliminar de adaptação foi iniciado, utilizando apenas a *Parte I – Palavras usadas pelas crianças* – do protocolo *Palavras e Sentenças*, utilizada para medir a produção lexical de crianças entre 16 e 30 meses de idade. No final de 2002, foi dado início ao processo de adaptação do primeiro protocolo – o protocolo *Palavras e Gestos*, objeto de estudo deste artigo.

1 O protocolo Palavras e Gestos: uma breve descrição

O *Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo: Palavras e Gestos* refere-se à medição da compreensão e produção lexical e ao uso de gestos por crianças de 8 a 16 meses. É composto por duas partes. A primeira, na versão em língua inglesa (versão americana) tomada como referência, é composta por 4 seções:

- 1) a Seção A, *Primeiros Sinais de Compreensão*, contém três perguntas que têm a finalidade de verificar se a criança já começou a responder à linguagem;
- 2) na Seção B, *Frases*, composta por 28 frases, os pais são solicitados a indicar aquelas que sua criança entende;
- 3) a Seção C contém duas perguntas: uma sobre a frequência de imitação da criança e outra sobre a frequência de nomeação;
- 4) a quarta Seção D, a maior do formulário, é composta por uma lista de 396 itens organizados em 19 categorias semânticas. Dez destas categorias incluem substantivos (1. "nomes de animais"; 2. "veículos"; 3. "brinquedos"; 4. "comida e bebida"; 5. "roupas"; 6. "partes do corpo"; 7. "móveis e aposentos"; 8. "utensílios da casa"; 9. "objetos e lugares fora de casa" e 10. "pessoas"). As outras categorias incluem 11. "efeitos sonoros e sons de animais", 12. "jogos e rotinas"; 13. "verbos"; 14. "qualidades e atributos"; 15. "pronomes"; 16. "palavras interrogativas"; 17. "preposições e locativos"; 18. "quantificadores" e 19. "palavras de tempo". Esta seção foi planejada para que os pais indiquem as palavras que seus filhos apenas *compreendem* e aquelas que eles *compreendem e produzem* (Cf. os formulários em anexo). Uma tentativa de realizar uma investigação do tipo: *produz mas não compreende* foi realizada, porém sem grandes sucessos, pois os pais não conseguiam fazer tal distinção (FENSON et al., 1993; BATES; DALE; THAL, 1997).

A segunda parte focaliza ações e gestos. São 63 gestos, organizados em 6 categorias (FENSON et al., 1993):

- 1) a categoria A, *Primeiros Gestos Comunicativos*, assinala o início da comunicação intencional e são apontados por alguns estudos como presságios da fala comunicativa. Inclui gestos dêiticos de *dar, mostrar, apontar* e um número de gestos comunicativos já convencionalizados (i.e., *balançar a cabeça para dizer "sim" ou "não", levantar os braços quando quer ser levantado, etc.*), considerados um importante pré-requisito para a linguagem, geralmente acompanhados de vocalizações;
- 2) os itens da categoria B, *Jogos e Rotinas*, dizem respeito às primeiras bases de desenvolvimento comunicativo na interação social (i.e., *brincar de esconde-esconde, cantar, dançar, etc.*) baseados na concepção de Bruner (1977 apud FENSON et al., 1993);
- 3) as categorias C e E, *Ação com Objetos* e *Imitando Ações de Outros Adultos*, respectivamente, expressam o crescimento do entendimento do mundo dos objetos e o seu uso (i.e., *escovar os dentes, calçar meias ou sapatos* – para a seção C, e *molhar as plantas e colocar os óculos*, para a seção E), os quais começam a parecer por volta do final do primeiro ano de vida;
- 4) na categoria D, *Fingindo ser pai ou mãe*, criada a partir dos postulados de Piaget a respeito do simbólico, são listados os primeiros tipos verdadeiros de gestos dessa natureza, precedidos apenas por alguns gestos similares direcionados para o corpo;
- 5) na última categoria do Inventário, Seção F, *Fingindo Objetos*, também planejada a partir dos postulados de Piaget, os pais são questionados se a sua criança já começou a “brincar de faz de conta” nos momentos de brincadeira. Se a resposta for afirmativa, os pais são solicitados a fornecer exemplos. É a única seção em todo o formulário, que contém pergunta aberta, discursiva, já que tais “fingimentos” são idiossincráticos (1).

¹ Esta última parte não se constituiu em objeto de análise da referida dissertação. Porém alguns dados dela provenientes foram utilizados, quando necessário, a fim de fornecer informações adicionais, qualitativas, na análise dos dados da primeira parte.

2 Da metodologia

Os CDI's adotam como metodologia de coleta o relato parental com o objetivo de atingir o valor dos bons relatos parentais provenientes dos estudos de diário, porém, efetuados por meio de um estudo de rápida testagem e com uma amostra mais ampla. Tal metodologia é a adotada, pois os elaboradores acreditam haver uma série de vantagens nas informações provenientes do relato parental, visto que este (a) fornece dados que são mais representativos do universo infantil do que as amostras provenientes dos estudos de laboratório, já que os pais observam as crianças numa série de diferentes situações; (b) pode estar menos influenciado por fatores de desempenho do que a observação clínica; (c) é de rápido uso, podendo ser utilizado para propósitos clínicos e educacionais assim como para fins de pesquisa; (d) pode ser utilizado por clínicos como um instrumento adicional para avaliar a representatividade das suas próprias avaliações; (e) por ser baseado no comportamento observado em contextos fora de clínicas ou de laboratórios, é valioso no monitoramento de mudanças na linguagem resultantes de intervenções (Cf. FENSON et al., 1993).

No processo de normatização dos inventários para a língua inglesa, os pais, selecionados a partir de listas fornecidas pelos hospitais, receberam, pelo correio, o protocolo correspondente à idade da sua criança e uma carta explicando os propósitos da pesquisa. Após preenchido, o formulário era devolvido também via correio. As únicas informações disponíveis de como proceder foram as presentes no formulário. Na versão mexicana, dois procedimentos foram realizados: um similar à versão americana, enviando e recebendo os protocolos via correio; e um outro, utilizado apenas para o segundo protocolo, de entrevistar os pais pessoalmente, procedimento este denominado *método da sala de espera* porque os pais entrevistados encontravam-se na sala de espera de uma clínica.

3 Da adaptação para o português brasileiro

Mostrando ser uma válida e eficiente medida de desenvolvimento lingüístico, os *Inventários MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo* (CDI's) foram adaptados para diversos idiomas – italiano, espanhol, japonês, língua de sinais americana, hebreu, chinês, alemão, finlandês, coreano, russo, entre outros. Contudo é sabido que as diferenças culturais (gestos, jogos, rotinas, etc.) e as especificidades morfológicas (diferentes formas de derivação, flexão, etc.) de cada língua fazem com que alguns itens lexicais sejam removidos ao passo que outros sejam adicionados. Assim sendo, o trabalho desenvolvido não consistiu em simples *tradução*, mas, sim, um processo de *adaptação* do *CDI – Palavras e Gestos* – de maneira a torná-lo uma medida de desenvolvimento lingüístico válida e eficiente também para ser aplicada ao português brasileiro (DALE; FENSON; THAL, 1993), conforme prescrevem as instruções e recomendações fornecidas pela coordenação internacional do projeto.

O trabalho preliminar de adaptação do protocolo em questão tomou como ponto de partida a versão americana e, como auxiliar, a versão mexicana, em espanhol. Assim como as demais versões, o protocolo é composto por duas partes que podem ser organizadas em 4 grupos: (i) *Primeiros sinais de compreensão* (31 itens); (ii) *Começando a falar* (2 itens); (iii) *Lista de vocabulário* (421 itens, 22 categorias); e (iv) *Gestos e Ações* (66 itens, 6 categorias), já descritos acima. O Quadro 1, a seguir, compara o número de itens de cada grupo nas três versões acima mencionadas.

Quadro 1 – Quantidade de Itens nos Três Protocolos

	Versão americana	Versão mexicana	Versão brasileira
Qnt. de categorias	19	22	22
Número de palavras	396	428	421
Itens de compreensão	31	31	31
Gestos	64	65	66
Começando a falar	2	2	2

O primeiro grupo, *Primeiros Sinais de Compreensão*, composto por duas seções: *Primeiros sinais de compreensão* e *Frases*, na versão brasileira continuou a comportar os 31 itens (3 e 28 respectivamente). O segundo grupo, *Começando a falar*, foi mantido. No quarto grupo, *Gestos e Ações*, constituído por 6 seções anteriormente descritas, houve um acréscimo de 01 gesto na seção A: "Chama alguém com as mãos fazendo o gesto de vem". A seção B foi a que apresentou maiores modificações já que brincadeiras como *patty cake*, *so big* e *chasing games* não são culturalmente pertinentes. Em contrapartida, os jogos "pega-pega", "cantar nana neném", "parabéns para você" e "atirei o pau no gato" foram inseridos. Na seção D, o gesto *wipe its face or hands* foi retirado. Na seção E, o gesto *vacuum* foi substituído por "rezar". Ademais, na última página do protocolo, foi acrescentada uma ficha de anamnese, tendo como base a ficha elaborada para a versão mexicana.

O foco de atenção deste estudo foi o terceiro grupo de itens. Para o processo de sua adaptação, além das duas versões (a americana e a mexicana), informações provenientes de diários parentais de duas crianças brasileiras (TEIXEIRA, 1995) e de testes de eliciação desenvolvidos pela equipe do PROAEP (SANTOS, 2001), além de sugestões de duas pesquisadoras foram levadas em consideração. Como este foi um estudo piloto para a elaboração da versão final do *Inventário*, constituindo-se, portanto, num processo de caráter dinâmico, ao envolver uma série de testagens, sugestões foram aceitas e alguns itens foram deixados justamente para se verificar a sua eficiência ou não na fala das crianças. Todos os itens da versão em inglês passaram por um processo de triagem para assegurar a relevância lingüística e cultural na versão brasileira. Para tanto, algumas modificações foram realizadas, como a expansão da categoria "Pessoas", a fim de acrescentar os itens "madrinha" e "padrinho"; a exclusão de alguns itens das categorias "Animais", "Comidas e Bebidas", "Utensílios da Casa" por razões culturais, entre outras modificações apresentadas a seguir.

Visto que o português, assim como o espanhol, é uma língua morfológicamente rica em termos de flexão, algumas categorias foram expandidas para poder refletir, no caso do primeiro protocolo, o gênero dos

artigos e dos pronomes. Em português, os artigos variam de acordo com o gênero e o número do nome que acompanha (i.e., *o, a, os, as, um, uma, uns, umas*), ao contrário do inglês em que apenas uma única forma é usada para o artigo definido (i.e., *the*) ou duas (i.e., *a, an*) para o indefinido. O mesmo acontece com a categoria dos “Pronomes”. No inglês, os dois pronomes demonstrativos “*this*” e “*that*” se expandem em seis formas no português, i.e., “*este, esta, isso; aquele, aquela, aquilo*” (sem falar na distinção “*este/esse*” e a flexão de plural).

Os “Locativos”, inicialmente agrupados juntamente com as “Preposições”, foram reorganizados numa nova categoria, visto que, em português, assim como no espanhol, os locativos funcionam mais como advérbios do que como preposições.

A versão preliminar em português brasileiro consta de um total de 421 itens lexicais distribuídos em 22 categorias semânticas. Tal aumento no número de categorias (19 na versão americana) deve-se ao fato de se ter acrescentado duas novas categorias propostas na versão em espanhol: a categoria *Estados*, na qual estão inseridos os verbos “*ser*” e “*estar*”, e a categoria dos *Artigos*; além disso, a 18ª categoria *Prepositions and Locations*, na versão do PB, assim como na mexicana, foi dividida em duas: *Preposições* e *Locativos*. O Gráfico 1 a seguir ilustra as freqüências de itens lexicais nas categorias em cada uma das versões.

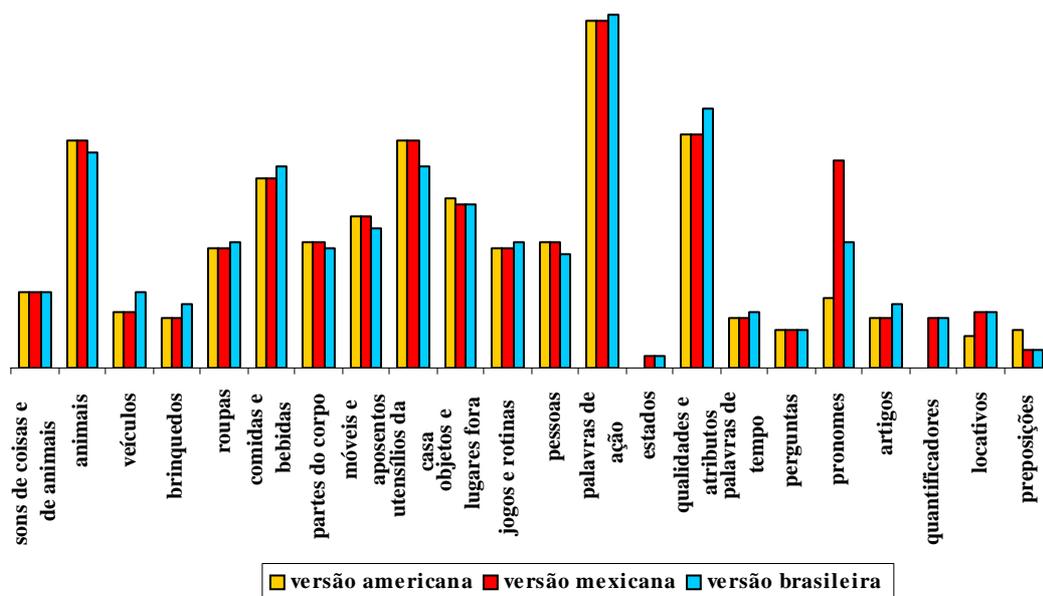


Gráfico 1 – Um balanço das três versões: americana, mexicana e brasileira

Um total de 56 itens foi retirado da versão americana ao passo que outros 81 itens foram acrescentados. O aumento no número de itens lexicais, um acréscimo total de 25 itens, deve-se a razões culturais, i.e., itens lexicais considerados recorrentes na fala de crianças brasileiras. Contudo a razão maior do aumento no número de itens deve-se à inclusão dos artigos e dos pronomes, em maior número na língua portuguesa.

Após uma adaptação prévia, a versão em português foi lida juntamente com a versão americana por duas outras pesquisadoras: uma inglesa, mãe de dois filhos, falante fluente de português e estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFBA, área *Aquisição e Ensino de Língua Materna*; e uma pesquisadora, com o título de Mestre das mesmas Instituição e área.

Nas seções seguintes, são apresentadas as mudanças realizadas em cada um das categorias. Para a exclusão e/ou acréscimo de itens lexicais nas categorias, levou-se em consideração testes de eliciação já realizados pela equipe do PROAEP, assim como livros infantis e canções de ninar.

3.1 Sons de Coisas e de Animais

Todos os itens desta categoria, 100% composta por onomatopéias, foram adaptados para o nosso idioma. Desta forma, para *meow* tem-se "miau"; para *woof woof*, "au-au!"; para *moo*, "muu"; para *quack quack*, "quá quá/ qüen qüen", para *vroom*, "bibi!", para *cockadoodledo*, "cocorocococó". Os itens *baa baa*, *choo choo*, *ouch*, *oh uh* e *yum yum* foram substituídos por outros itens considerados mais recorrentes em nossa realidade: "ai!", "bibi!", "mééé", "piu-piu", "toc toc" e "ui!", encontrando o respaldo em livros infantis (O COELHINHO..., 2003; TREEHOUSE, 2001) e estando também presentes no segundo protocolo, *Palavras e Sentenças*, que já passou por 3 fases no processo de validação.

3.2 Animais (reais ou de brinquedo)

Dos 36 itens presentes na versão americana, 8 foram retirados por não fazerem parte do universo infantil das crianças brasileiras (e, em alguns casos, até mesmo do universo adulto). São eles: *deer* (veado), *goose* (ganso), *lamb* (cordeiro), *owl* (coruja), *penguin* (pingüim), *pony* (pônei), *squirrel* (esquilo) e *turkey* (peru). Os itens *kitty* (gatinho), *puppy* (cachorrinho) e *teddy bear* (ursinho) foram retirados por expressarem a idéia de diminutivo que, no português, é expressa através de sufixação. Em compensação, 9 itens foram acrescentados: "aranha", "barata", "cobra", "formiga", "lagartixa", "jacaré", "lobo", "mosca" e "onça", totalizando 34 itens.

3.3 Veículos (Reais ou de Brinquedo)

Dos 9 itens presentes nesta categoria, apenas 1, *fire truck* (caminhão de bombeiro), foi retirado já que tal item não se mostrou produtivo em testes de eliciação realizados pelo PROAEP (Cf. SANTOS, 2001). Em contrapartida, por apresentarem-se recorrentes em testes de eliciação, 4 itens foram acrescentados: "ambulância", "barco", "carro de polícia" e "trator", perfazendo um total de 12 itens na versão brasileira.

3.4 Brinquedos

Nesta categoria, apenas 1 item, *bubbles* (bolinha de sabão) foi retirado por se apresentar, em linhas gerais, redundante com a forma "bola" em português. Apenas 3 itens foram inseridos: "lápis", "pião" e "tambor", totalizando 10 itens.

3.5 Roupas

Nesta categoria, 4 itens da versão americana foram retirados por não se apresentarem recorrentes no universo infantil: *beads* (colar de contas), *coat* (casacão, jaqueta), *jeans* e *boots* (bota). Outros 5 itens foram inseridos, totalizando 20 itens: "camisa", "chinelo", "calcinha", "cueca" e "saia".

3.6 Comidas e Bebidas

Apenas 5 itens desta categoria não foram aproveitados: *cracker* (biscoito), *cheerios* (tipo de cereal) e *noodles* (macarrão), por se apresentarem redundantes, em português, com as formas inglesas: *cookie* <biscoito>, *cereal* <cereal> e *spaghetti* <macarrão>; *peas* (ervilha) e *raisin* (passas) foram retiradas por serem consideradas pouco frequentes. Outros 7 itens foram acrescentados: "melancia", "mingau", "sopa", "papinha", "mamão", "bolacha" e "uva", considerados recorrentes no universo infantil.

3.7 Partes do Corpo

Apenas 1 item foi retirado, *toe* (dedos do pé), por se apresentar 'redundante' em português, com as formas já presentes no protocolo, "dedo" e "pé", perfazendo um total de 19 itens lexicais nesta categoria.

3.8 Móveis e Aposentos

Dos 24 itens presentes nesta categoria, 2 foram retirados *oven* (forno) e *high chair* (cadeira). O primeiro por ser considerado muito específico, sendo mais

utilizado o termo “fogão”. E o segundo por ter como forma equivalente a palavra “cadeira”. Não houve acréscimos.

3.9 Utensílios da Casa

Dos 36 itens presentes na versão americana, 6 foram retirados. *bowl* (tigela), *hammer* (martelo), *vaccum* (aspirador de pó) e *penny* (moeda) foram retirados por serem considerados pouco recorrentes no universo infantil; *lamp* (lâmpada) foi considerado juntamente com “luz” e *watch* (relógio) por se apresentar redundante em português, já que não existem duas formas distintas em português, como em inglês (*watch* relógio de pulso ou de bolso e *clock* = “relógio de mesa ou de parede”). Apenas 2 itens foram acrescentados: “faca” e “computador”.

3.10 Objetos e Lugares fora da Casa

Apenas *home* (lar) e *snow* (neve) foram retirados. O primeiro por ser redundante (*home*, *house* = “casa”) e o segundo por não fazer parte do universo infantil de boa parte do país. Apenas 01 item foi acrescentado: “nuvem”.

3.11 Jogos e Rotinas Sociais

Os itens *don't* (não) e *hello* (olá) foram retirados por se apresentarem redundantes (não e oi/olá, respectivamente); e *paty cake* (tipo de brincadeira) por razões culturais. Em contrapartida, “saúde!”, “beijinho”, “bom dia” e “um, dos, três, já!” foram acrescentados, perfazendo um total de 20 itens.

3.12 Pessoas

Os itens *people* (pessoas) e *person* (pessoa) foram retirados por serem considerados muito específicos para crianças tão novas. *uncle* (tio) e *grandpa* (vovô) foram redistribuídos e colocados, na versão em português, juntamente

com “tia” e “vovó”, por apresentarem, em linhas gerais, a mesma forma, diferenciando-se apenas quanto à flexão de gênero.

3.13 Palavras de Ação

Nesta categoria, apenas 1 termo, *bump* (bater, esbarrar) não foi considerado por se apresentar redundante com a forma *hit*. Dois outros itens “ficar” e “passear” foram acrescentados.

3.14 Qualidades e Atributos

Nesta categoria, composta por 41 itens na versão brasileira e não por 39, conforme consta no formulário, 6 itens lexicais foram retirados: muitos por se apresentarem redundantes no português, como é o caso de *pretty* (lindo), *nice* (bonito, amável, lindo), *fine* (bonito, ótimo, delicado), sendo apenas um deles considerado e *yucky, dirty* = “sujo”; *all gone*, melhor expresso na forma verbal “(a)cabou”; *careful* (cuidadoso) (delicado) por exprimirem uma idéia muito abstrata; 10 itens lexicais foram acrescentados: “azul”, “amarelo”, “verde”, “cheio”, “cheiroso”, “esperto”, “mole”, “sapeco/levado”, “novo” e “pesado”.

3.15 Palavras de Tempo

Nesta categoria, apenas a palavra *tonight* foi retirada, já que a tradução do termo implica dois itens lexicais já presentes nesta categoria: “hoje” e “noite”. Duas outras palavras: “cedo” e “ontem” foram acrescentadas, perfazendo um total de 9 itens nesta categoria.

3.16 Perguntas

Nenhum item lexical foi acrescido ou retirado. Apenas o termo “onde” registrado como “cadê”.

3.17 Pronomes

Esta categoria, um pouco mais problemática para contabilizar, teve um acréscimo de 09 itens lexicais. O termo *my* teve dois itens equivalentes: "meu" e "minha". Como consequência, o termo *mine* apresentou-se como redundante. O termo *it*, que pode ter os itens "ele" e "ela" como suas formas equivalentes, foi considerado como "isso/isto". As formas *that* e *this* foram adaptadas, respectivamente, em "aquela", "aquele", e "aquilo"; e em "esse" e "essa". Os pronomes ingleses *his*, *her* e *your* possuem apenas duas formas equivalentes em português "seu" e "sua" ou "dele" e "dela"- as duas últimas não foram inseridas. Os pronomes "a gente", "nós", "nosso" e "nossa" foram acrescentados.

3.18 Quantificadores, Advérbios e Locuções Adverbiais

Composta por 8 itens na versão americana, tal categoria teve um acréscimo de 4 itens na versão brasileira, a saber: "de novo", "já", "muito", e "todo(a)". Os itens *another* (outro) e *no* (não) não foram considerados, por se apresentarem redundantes. O item *none* foi dividido em dois: "nada" e "nenhum". O item *same* (mesmo) não foi considerado por se apresentar muito abstrato para crianças tão novas.

3.19 Locativos e Preposições

Diferentemente da versão americana, os *Locativos* e as *Preposições* foram agrupadas separadamente. As preposições em inglês e em português funcionam de forma diferente, servindo, naquela língua, muitas vezes, ora como locativos, ora como preposições. De uma forma geral, apenas 2 itens foram acrescentados nesta categoria: "aqui" e "longe".

As mudanças quantitativas realizadas em cada uma das 22 categorias encontram-se resumidas no Quadro 2.

Quadro 2 – Tabulação dos itens retirados e dos itens inseridos

Categoria	Versão americana	Qntd. Itens retirados	Qntd. Itens inseridos	Versão brasileira
Sons de coisas e de animais	12	5	5	12
Animais	36	11	9	34
Veículos	9	1	4	12
Brinquedos	8	1	3	10
Roupas	19	4	5	20
Comidas e bebidas	30	5	7	32
Partes do corpo	20	1	0	19
Móveis e aposentos	24	2	0	22
Utensílios da casa	36	6	2	32
Objetos e lugares fora da casa	27	2	1	26
Jogos e rotinas sociais	19	3	4	20
Pessoas	20	4	2	18
Palavras de ação	55	1	2	56
Qualidades e atributos	37	6	10	41
Palavras de tempo	8	1	2	9
Perguntas	6	0	0	6
Estados	0	0	2	2
Artigos	0	0	8	8
Locativos e preposições	11	1	2	12
Quantificadores	8	2	4	10
Pronomes	11	0	9	20
TOTAL	396	56	81	421

4 Algumas considerações em torno desta adaptação

A partir dos dados coletados, algumas observações puderam ser realizadas no que se refere à eficácia das novas categorias propostas e dos itens lexicais utilizados. Existiu uma dificuldade muito grande em se verificar a compreensão, e mesmo o sentido das produções de crianças tão novas, conforme já apontado pela literatura. Essa dificuldade se tornou ainda mais acentuada nos itens das “Classes Fechadas” e na categoria “Estados”. Foi praticamente impossível, para os pais, afirmarem se a sua criança compreende ou não os itens inseridos na categoria dos “Estados”, dos “Artigos”, das

"Preposições" e dos "Pronomes". A versão mexicana propõe que os pais assinalem os artigos, os pronomes e as preposições que os seus filhos entendem e/ou produzem inseridas ou não em qualquer enunciado. Estudos longitudinais realizados em português atestam o aparecimento do artigo e das preposições nesta língua, na produção, apenas a partir dos 16 meses de idade (Cf. TEIXEIRA, 1995). Solicitar que os pais verifiquem a compreensão de determinado item dessas categorias, ainda que inseridas num enunciado qualquer, não ilustra a compreensão desse item particular.

No que se refere às preposições, conforme dito na seção 3.19 Locativos e Preposições, estas, em português, funcionam de forma diferente das preposições em inglês. Assim, neste idioma, as preposições podem funcionar ora como preposições, ora como locativos e ajudarão a produzir diferentes sentidos para o verbo que as acompanhar. Por exemplo, o verbo *to look*, desacompanhado de qualquer preposição, significa "olhar". Acompanhado da preposição *after* (*to look after*) significa "procurar", da preposição *back* (*to look back*) significa "relembrar" e da preposição *out* (*to look out*) significa seja cuidadoso – o que não ocorre em português.

Se existe uma dificuldade de se atestar a compreensão de itens considerados "mais fáceis" de se testar como "cachorro", "gato", "água", "pé", "beijar", a dificuldade de se trabalhar com itens como "ser", "estar", "a", "o", "nós", "de", "em", num instrumento que tem como metodologia de coleta o relato parental dissociado de uma análise dos diferentes contextos de interação, torna a análise desses dados praticamente impossível. A partir dessas observações, pode-se dizer que a manutenção dessas classes não se faz, pois, necessária e adequada, sendo estas, portanto, a princípio, dispensáveis.

Por conta dessa dificuldade, as categorias "Estados", "Artigos" e "Preposições" foram descartadas logo nas primeiras coletas. A categoria dos "Pronomes", embora apresente uma certa dificuldade, é menos complexa para a avaliação dos pais. Contudo, para uma nova versão visando a normatização, esta categoria deve ser reestruturada para que se possa tornar realmente eficaz. Assim, a partir da coleta, os itens "esse" e "essa" podem ser colocados juntamente, assim como "aquele" e "aquela", "seu" e "sua" e "nosso" e

"nossa". Os itens "me" e "mim", com baixo reconhecimento por parte dos pais (2/27 e 4/27), merecem uma atenção especial na versão final.

Quanto aos itens lexicais individuais, apenas alguns não foram atestados como compreendidos pelas crianças da amostra. São eles: "cereal", "manteiga", "bebida", "zoológico", "homem", "mulher", "pró", "amarelo", "azul", "verde", "vermelho", "esperto", "velho", "mau", "mole", "hoje" e "ontem". Observe-se que todos esses itens referem-se a elementos, ou muito específico, como é o caso de "manteiga" e "cereal", ou muito abstratos para crianças tão novas, como é o caso das demais palavras. Itens para objetos ainda não estão aqui presentes pois muitos não são reconhecidos por não fazerem parte do ambiente da criança. Desta forma, por se tratar de um estudo piloto com uma quantidade relativamente pequena de sujeitos – se comparada com o objetivo normativo –, tais itens podem ser deixados para um outro estudo de validação ou para o estudo de normatização, e, após a realização de tal estudo, com uma quantidade maior de sujeitos, os itens que não apresentarem eficácia poderão ser retirados.

De uma forma geral, poucas palavras foram sugeridas pelos pais: "sandália" e "alô" foram as mais recorrentes; "devagar", "ventilador" e "velotrol" também foram sugeridas. Algumas palavras são substituídas por outras, como são os casos de "boné" para "chapéu", "foto" para "retrato", "comer" para "almoço", e "rua" para "quer dar um passeio" e "passear". As demais seções, *Primeiros sinais de compreensão*, *Começando a falar*, *Frases* e a segunda parte *Ações e Gestos* não apresentaram quaisquer problemas. A única observação realizada foi em relação à frase "Quer dar um passeio", que é comumente substituída pela palavra "Rua" ou, simplesmente, "Passear".

O processo de adaptação do CDI para qualquer idioma é dinâmico e necessita de constantes modificações. Conforme apontam os próprios responsáveis pelos *Inventários*, Dale, Fenson e Thal (1993):

É importante ter em mente desde o início a necessidade de múltiplas interações no processo de desenvolvimento. Os CDIs representam a culminação de aproximadamente 20 anos de pesquisa, começando por entrevistas. Mesmo como questionários, foram necessários mais que dúzias de formulários na década passada. Em cada ciclo de revisão, os dados previamente

coletados foram usados para modificar, adicionar ou omitir itens selecionados no sentido de fornecer clareza, consistência interna e validade (2).

Levando-se em consideração as observações acima, uma nova proposta para o protocolo “Palavras e Gestos” foi formulada. O Quadro 3, a seguir, mostra o novo perfil do protocolo.

Quadro 3 – Perfil do novo protocolo

Categoria	1ª Versão brasileira	Qntd. Itens retirados	Qntd. Itens inseridos	2ª Versão brasileira
Sons de coisas e de animais	12	0	0	12
Animais	34	0	0	34
Veículos	12	0	0	12
Brinquedos	10	0	1	11
Roupas	20	0	0	20
Comidas e bebidas	32	0	0	32
Partes do corpo	19	0	0	19
Móveis e aposentos	22	0	1	23
Utensílios da casa	32	0	0	32
Objetos e lugares fora da casa	26	0	0	26
Jogos e rotinas sociais	20	0	1	21
Pessoas	18	0	0	18
Palavras de ação	56	0	0	56
Qualidades e atributos	41	0	0	41
Palavras de tempo	9	0	0	9
Perguntas	6	0	0	6
Estados	2	2	0	0
Artigos	8	8	0	0
Locativos e preposições	12	0	0	12
Quantificadores	10	0	0	10
Pronomes (reorganizada)	20	5	0	15
TOTAL	421	15	3	409

² “It is very important to keep in mind from the outset the need for multiple iterations in the development process. The CDIs represent the culmination of nearly 20 years of research, beginning with interviews. Even as questionnaires, they have evolved through more than half a dozen forms in the past decade. In each cycle of revision, previously collected data have been used to modify, add, or omit selected items in order to improve clarity, internal consistency, and validity”.

5 Referências Bibliográficas

- BATES, E.; DALE, P.S.; THAL, D. (1997) Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In: FLETCHER, P, MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 87 – 130.
- BATES, E. (ed.) (1979) *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- BENEDICT, H. (1979) Early lexical development: comprehension and production. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n 6, p. 183 – 200.
- DALE, P.; FENSON, L.; THAL, D. (1993) Some Suggestions for the Adaptation of the MacArthur Communicative Inventories Development Inventories to Additional Languages. Disponível em: <<http://www.sci.sdsu.edu/cdi/adapt.html>>. Acesso em: 11 ago. 2002.
- FENSON, L. et al. (1993) *MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide technical manual*. San Diego, California: Singular Publishing Group.
- O COELHINHO e as primeiras palavras (2003). CMS Editora: São Paulo.
- RESCORLA, L. (1981) Category development in early language. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 8, p. 225-38.
- SANTOS, A.S. (2001) *O processo de simplificação dos ditongos durante a aquisição do português*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.
- TREEHOUSE Children's Book. (2001) *Esconde-esconde na fazenda: encontre os bichinhos escondidos*. São Paulo: Caramelo.
- TEIXEIRA, E.R. (1995) O processo de aquisição da linguagem pela criança. In: *Revista do Espaço Möebius*, Salvador.
- TEIXEIRA, E.R. (2000) A adaptação dos Inventários MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo (CDI's) para o português brasileiro. In: *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Taciro – Produção de CDs Multimídia. 479 – 487.

Estratégias no processo de tradução literária: reconstruindo um itinerário entre Brasil e Argentina

Hernán Yerro

Mestrando do PPGLL – UFBA / CAPES

hernanguard-posufba@yahoo.com.ar

Resumo

A pesquisa tem por objetivo determinar as estratégias que definiram a importação de textos a serem traduzidos no Brasil na década de 1970. Dentro deste período, serão estudadas somente as obras literárias escritas por autores argentinos. Procura-se, com o desenvolvimento desta investigação, realizar uma contribuição aos estudos descritivos da tradução e colaborar na compreensão de uma época particular do sistema literário brasileiro. Pretende-se reunir informações sobre os elementos macro-estruturais da tradução, descobrindo a presença de fatores que revelem as características do modelo tradutório no período estudado, identificando a forma em que as obras que foram traduzidas eram consideradas, seja como traduções, adaptações ou imitações, e reconhecendo o comportamento das forças circundantes ao sistema tradutório que permitiu a entrada das obras traduzidas do modo em que estas foram publicadas no mercado literário brasileiro. Procura-se, também, observar as características da crítica tradutória no período estudado, identificar grupos de traduções e grupos ou escolas de tradutores predominantes no momento e descobrir o papel das traduções no desenvolvimento da literatura da época.

Palavras-chave: tradução, literatura argentina, poli-sistemas.

Resumen

La investigación tiene por objetivo determinar las estrategias que definieron la importación de textos traducidos en Brasil, en la década de 1970. Dentro de este período, se estudiarán solamente las obras literarias escritas por autores argentinos. Se busca, con el desarrollo de la pesquisa, realizar un aporte a los estudios descriptivos de la traducción y colaborar en la comprensión de una época particular del sistema literario brasileño. Se pretende reunir informaciones sobre los elementos macro estructurales de la traducción, descubriendo la presencia de elementos que

revelen las características del modelo traductorio en el período estudiado, identificando la forma en que las obras que fueron traducidas eran consideradas, sea como traducciones, adaptaciones o imitaciones, y reconociendo el comportamiento de las fuerzas circundantes al sistema traductorio que permitió la entrada de las obras traducidas del modo en que estas fueron publicadas en el mercado literario brasileño. Se busca, también, observar las características de la crítica traductoria en el decenio estudiado, identificar grupos de traducciones y grupos o escuelas de traductores predominantes en el momento y descubrir el papel de las traducciones en el desarrollo de la literatura de la época.

Palabras llave: traducción, literatura argentina, polisistemas.

Tradução e contexto

Os estudos da tradução sempre tiveram uma grande relação com a lingüística. Eram os teóricos desta área os encarregados de fazer as críticas tradutórias e de determinar os lineamentos que estabeleciam as bases daquela disciplina. Determinadas noções fomentadas pela lingüística, como as de fidelidade ao original e equivalência, ou definições como as de Belles Infidelles, conceitos todos que destacavam a necessidade de um transpasso completo de forma e significado entre o texto alvo e fonte, nortearam os estudos da tradução durante muitos anos.

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, teóricos como Itamar Even-Zohar, Gideon Toury e José Lambert, entre outros, mudaram a visão até então vigente. Even-Zohar, nos começos da década de 1970, sob a influência do conceito de sistemas desenvolvido pelos formalistas russos, deu origem à Teoria dos Poli-sistemas. O teórico afirmava que todo contexto sociocultural se conforma de diferentes sistemas que interagem entre si disputando um lugar hegemônico. Ao mesmo tempo, cada um destes sistemas se compõe de outros menores que se comportam da mesma maneira. Sob esta concepção,

entendeu que todo processo tradutório não poderia ser reduzido a uma simples transmissão de informações entre uma cultura e outra. Indicou que, na verdade, este deveria ser considerado como parte ativa de um sistema literário principal no qual intervém uma série de forças, tanto internas quanto externas, competindo constantemente pela posição dominante. Entre as forças internas, poderia se falar, por exemplo, na literatura canônica, que geralmente ocupa o centro do sistema, ou em outras periféricas, como a histórica ou a própria literatura traduzida, que variam continuamente de lugar numa disputa constante. Entre as externas, poderiam se mencionar as forças dos sistemas político ou religioso, ambos de grande poder coativo. Tanto estas quanto aquelas serão determinantes no contexto em que o processo tradutório acontece (EVEN-ZOHAR, 1990).

Por sua vez, José Lambert e Hendrik Van Gorp (1985) afirmavam que as traduções eram o resultado de um conjunto de estratégias de seleção provindas do sistema comunicativo e que corresponderia ao crítico da tradução estudar as prioridades que determinavam tais estratégias. Considerando, então, que todo texto traduzido faz parte de um sistema literário nacional e que este não só é regido por leis internas mas também pelas de outros sistemas, como acima mencionado, e observando que neste processo as forças pertencentes a cada um dos sistemas em jogo determinam uma constante mutação no sistema principal, mesmo que sejam aquelas do nível do sistema literário ou parte integrante deste, parece necessário, na hora de analisar a realidade de uma literatura nacional, determinar o momento exato em que esta será estudada para identificar o contexto com o qual interagia. Sendo assim, este trabalho pretende estudar as estratégias de importação que levaram à escolha dos textos que seriam traduzidos no Brasil na década de 1970 e estabelecer o lugar que estes ocupavam no sistema literário desse país, naquele momento. Dentro deste período, serão estudadas somente as obras literárias escritas por autores argentinos, por considera-se relevante o fato de que ambos países atravessavam um momento histórico particular, caracterizado por governos ditatoriais, que conformaria a futura base do pensamento sociocultural de ambas regiões. Com tal fim, será necessário compreender os fatores que propiciaram a entrada das obras em questão, pois

defende-se neste trabalho a hipótese de que a presença de governos autoritários é determinante na importação de cultura, sendo a tradução a porta de entrada desta em muitos casos.

O percurso

Este projeto é de natureza quantitativa e qualitativa. A análise do corpus será feita com apoio na Teoria dos Poli-Sistemas, de Itamar Even-Zohar (1990), e na base da metodologia de análise proposta pelos estudos descritivos da tradução, formulada por Gideon Toury (1995), José Lambert (1985) e Hendrik Van Gorp (1985).

O processo metodológico constará, em primeiro lugar, do recolhimento do corpus a ser estudado. A continuação será feita a análise da bibliografia primária, dando especial atenção à informação preliminar, conformada dos extratextos, e aos elementos macro-estruturais, como as divisões da obra e a estrutura narrativa interna. Finalmente, estudar-se-á a bibliografia secundária determinando o modelo tradutório da época e estudando as relações inter-sistêmicas, sendo estas as características de gênero e estilo.

O corpus será composto de obras literárias de autores argentinos traduzidas ao português brasileiro na década de 1970 e de textos críticos publicados no Brasil, no período mencionado, cujo tema central seja a literatura argentina editada naquele país e naquela época.

Resultados esperados

Procura-se, com o desenvolvimento desta pesquisa, dar uma contribuição aos estudos descritivos da tradução pois, como já foi mencionado, os trabalhos nesta área vêm sofrendo uma abordagem que ainda está em plena evolução. Existem poucas pesquisas realizadas no Brasil que seguem esta nova linha e nenhuma sobre o período e a literatura que aqui se propõem. Por outra parte, a divulgação deste trabalho colaboraria na compreensão de

uma época particular da história brasileira. Os resultados da pesquisa permitiriam abordar aspectos que não foram tratados antes por não ser, a tradução, considerada um instrumento de poder. Isto daria lugar a uma nova perspectiva de estudo do período.

Pretende-se, também, reunir informações sobre os elementos macro-estruturais da tradução, descobrindo a presença de fatores que revelem as características do modelo tradutório no período estudado, identificando a forma em que as obras que foram traduzidas eram consideradas, seja como traduções, adaptações ou imitações, e reconhecendo o comportamento das forças circundantes ao sistema tradutório que permitiu a entrada das obras traduzidas do modo em que estas foram publicadas no mercado literário brasileiro. Procura-se, igualmente, observar as características da crítica tradutória no período estudado, identificar grupos de traduções e grupos ou "escolas" de tradutores predominantes no momento e descobrir o papel das traduções no desenvolvimento da literatura da época.

REFERÊNCIAS

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem studies. *Poetics today*, Tel Aviv, v. 11, n. 1, p. 9-78, nov. 1990.

GENTZLER, Edwin. *Contemporary translation theories*. London / New York: Routledge, 1993.

HERMANS, Theo. *Norms and the determination of translation: a theoretical framework*. 1996. 20 f. Monografia – University College London.

LAMBERT, José; VAN GORP, Hendrik. On Describing translations. In: HERMANS, Theo (Ed.) *The manipulation of literature. Studies in literary translation*. London / Sydney: Croom Helm, 1985. p. 42-53.

ROBYNS, Clem. The internationalisation of social and cultural values: on the homogenization and localization strategies of The Reader's Digest. In: KRILOVA, J; JETTMAROVIČ, Z (Ed.) *Folia translologica: International series of translation studies*. Prague: Faculty of Arts, 1994. p. 83-91.

_____. Translation and discursive identity. *Poetics today*, Tel Aviv, v. 15, n. 3, p. 405-428, outono 1994.

TOURY, Gideon. *Descriptive translations studies and beyond*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1995.

TYMOCZKO, Maria. Translation and political engagement: activism, social change and the role of translation in geopolitical shifts. *The translator*, ?, v. 6, n. 1, p.23-47, 2000.

Inacusatividade e ergatividade na fala rural do PB

Guilhermina Mendes de Carvalho

Mestre em Letras – PPGLL / UFBA

guilherminamaria@uol.com.br

Resumo

Este estudo caracteriza o verbo inacusativo e o ergativo a partir de um levantamento dos verbos desse tipo encontrados na fala de um informante – Inquérito nº 06 – da comunidade de Cinzento, Bahia, focalizando três itens relevantes para a compreensão da gramática do português brasileiro: o emprego da ordem SV e VS na sentença, o preenchimento da posição de sujeito versus sujeito nulo e a concordância verbo-sujeito no plural.

Palavras-chave: inacusatividade; ergatividade; verbo intransitivo; verbo transitivo; argumento interno; argumento externo.

1 Introdução

Objetivando chamar a atenção para a importância de um fenômeno lingüístico, em face das implicações dele decorrentes nos usos lingüísticos dos falantes, em particular, dos falantes do português brasileiro, PB (questões como ordem de palavras e concordância sujeito-verbo, entre outras, que tornam peculiar a fala do brasileiro), faço, inicialmente, um breve estudo, no âmbito da Teoria Gerativa, a respeito desse fenômeno mais amplo, conhecido como inacusatividade, para, em seguida, deter-me sobre duas classes de verbos que ostentam as propriedades características da inacusatividade: os verbos inacusativos propriamente ditos e os verbos ergativos. Neste estudo, analiso as ocorrências de verbos inacusativos e ergativos nos dados coletados em inquérito realizado com um informante semi-alfabetizado da zona rural, de

uma comunidade de afro-descendentes, denominada Cinzento, na região da Bahia.

Com efeito, entre os lingüistas, tem se destacado o interesse por certas construções reveladoras de um fenômeno que afeta muitas línguas, hoje consensualmente conhecido como "inacusatividade". A constatação desse fenômeno impõe uma revisão na classificação tradicional dos verbos plenos¹, que se dividem em dois tipos básicos: transitivos e intransitivos.

Adotando um critério notadamente semântico, é possível distinguir um verbo transitivo de um intransitivo pelo número e tipo de argumentos que cada um seleciona. Um verbo transitivo possui dois argumentos nucleares², um deles exerce a função temática de Tema, enquanto o outro é tipicamente um Agente, como em (1). Já o verbo intransitivo possui um único argumento nuclear, tipicamente um Agente, como em (2). Numa abordagem de cunho sintático, pode-se dizer simplesmente que o verbo transitivo é o que subcategoriza um argumento interno, além do argumento externo.

(1) *João*_{AGENTE} comprou *um carro*_{TEMA}.

(2) *Maria*_{AGENTE} trabalha.

Em (1), *João*, com a função temática de Agente, é o argumento externo, e *um carro*, com a função temática de Tema, o argumento interno do verbo transitivo *comprar*. Em (2), *Maria*, com a função temática de Agente, é o argumento externo do verbo intransitivo *trabalhar* e seu único argumento. Desse modo, o argumento interno com a função de Tema é um dos elementos identificadores da classe dos verbos transitivos.

¹ Os verbos plenos, também chamados de verbos principais, compõem o núcleo semântico de uma oração. São núcleos lexicais plenos, que se caracterizam por determinadas propriedades de seleção semântica (número de argumentos e correspondentes papéis temáticos) e sintática (categoria de cada argumento e relação gramatical que estabelece na oração). Ao contrário, os verbos predicativos, de cópula ou de ligação, também tradicionalmente chamados de verbos de significação indefinida, são verbos que só selecionam semanticamente um argumento interno, uma mini-oração, cujo sujeito se apresenta com a relação gramatical de sujeito da frase copulativa, e cujo núcleo tem a relação gramatical de predicativo do sujeito.

² Os argumentos que se projetam na posição de sujeito (argumento externo) e de complemento (argumento interno) de um verbo.

Ora, entre os chamados “intransitivos”, observou-se a existência de verbos que, por possuírem um único argumento com a relação temática de Tema, não se enquadram nessa classe, tampouco na dos transitivos: são os verbos inacusativos.

(3) *A criança*_{TEMA} caiu.

(4) *O rapaz*_{TEMA} chegou.

Assim, em (3) e (4), os argumentos únicos dos verbos inacusativos *cair* e *chegar*, respectivamente, *a criança* e *o rapaz*, exercem a função temática de Tema, não têm caráter agentivo em relação ao evento expresso pelo verbo porque, na verdade, como veremos adiante, são seus argumentos internos que se projetaram para a posição de sujeito.

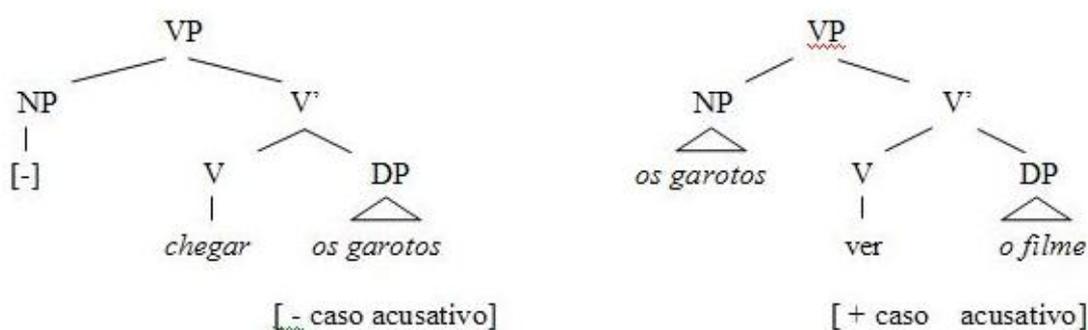
1.1 Inacusatividade lexical e inacusatividade estrutural

Participando do fenômeno da inacusatividade, é possível identificar, de um lado, os verbos inacusativos - inacusatividade lexical - e, de outro, as chamadas “construções inacusativas” - inacusatividade estrutural - assim chamadas por apresentarem as propriedades básicas identificadoras desse fenômeno, quais sejam: o verbo não atribui caso acusativo a seu argumento interno, nem papel temático à posição de sujeito. Assim é que as construções passivas, copulativas e médias compõem, juntamente com os verbos inacusativos, o que Duarte (2003, p. 507) chama de “a família das construções inacusativas”.

Na representação sintática inicial de uma construção inacusativa, o argumento interno do verbo inacusativo ocupa a posição de complemento do verbo (*os garotos*, em (5 a)), da mesma forma que o argumento interno de um verbo transitivo (*o filme*, em (5 b)). Mas, como o verbo inacusativo não seleciona argumento externo, a posição de especificador do sintagma verbal, Spec, VP, está vazia (em (5 a)) e, na construção transitiva, preenchida pelo argumento

externo *os garotos* (em (5 b)); o argumento interno do verbo inacusativo não recebe caso do verbo (compare-se (5 a) com (5 b)).

- (5) a. Os garotos chegaram.
b. Os garotos viram o filme.



1.2 Construções inacusativas pessoais e impessoais

Nas línguas de sujeito nulo³, como é o caso do português, as construções inacusativas podem ser de dois tipos: pessoais e impessoais.

- (6) a. Os garotos chegaram.
b. Chegaram os garotos.

As construções inacusativas pessoais, como em (6 a), resultam do movimento do argumento interno do verbo, expresso por um DP⁴, (*os garotos*), para a posição de especificador do sintagma flexional, Spec, IP, para receber caso

³ As línguas de sujeito nulo, também chamadas de línguas *pro drop*, como o italiano e o espanhol, são línguas que admitem construções em que a posição do sujeito se apresenta foneticamente vazia, enquanto nas línguas não *pro drop*, como o inglês e o francês, existe a obrigatoriedade de preenchimento dessa posição.

⁴ Os argumentos são referidos, chamando-os de DPs e não de NPs, uma vez que a categoria lexical NP (do inglês *nominal phrase*, sintagma nominal), que tem como núcleo um nome, N, é dominada por uma categoria funcional DP (*determiner phrase*, sintagma determinante), cujo núcleo D constrói a referencialidade do NP, conferindo-lhe o estatuto de argumento.

nominativo⁵. A obrigatoriedade de marcação de caso nesse DP realizado foneticamente decorre do Filtro do Caso⁶ e explica o movimento desse DP, da posição de objeto direto do verbo, onde não recebeu caso acusativo do verbo inacusativo (daí essa denominação), para a posição de sujeito, onde recebe caso nominativo da flexão verbal. Esclareça-se, ainda, que essa posição é não-temática, pois a posição de sujeito definida em (7 a), marcada com *e* (do inglês *empty*, vazia), que não corresponde a nenhum argumento do verbo, só é requerida por uma exigência do Princípio da Projeção Estendida, segundo o qual toda sentença deve ter sujeito. Assim, também não há violação ao Critério Temático, segundo o qual cada argumento do verbo deve receber um só papel temático. Esse argumento interno alçado à posição de sujeito, é interpretado como tópico⁷, de acordo com Duarte (2003, p. 512).

- (7) a. [_{IP} e [_{I'} [_{VP} V DP]]]
b. [_{IP} DP_i [_{I'} [_{VP} V t_i]]]

As construções inacusativas impessoais (6 b) têm o argumento interno direto na posição pós-verbal, sendo interpretado como foco informacional⁸, segundo Duarte (2003, p. 512), cujo estudo se detém sobre o português europeu (PE). Como esse argumento interno não recebe caso acusativo do verbo (daí o nome de inacusativo dado ao verbo), diferentes propostas explicativas de atribuição de caso ao argumento interno pós-verbal nesse tipo de construção inacusativa têm sido apresentadas na literatura gerativa⁹.

Enquanto na fala coloquial do PE só se observa ausência de concordância verbal nas construções inacusativas impessoais (conforme Duarte, 2003, p.

⁵ Essa posição de sujeito é marcada casualmente pelo núcleo flexional, Infl, numa relação Spec/núcleo, resultando na concordância verbal.

⁶ De acordo com a Teoria da Regência e da Ligação da Gramática Gerativa a que está atrelado este trabalho, o complemento do núcleo verbal é seu argumento interno, um DP, dele devendo receber caso, para satisfazer o Filtro do Caso – princípio segundo o qual todo DP pronunciado deve ter caso. O caso torna o DP visível para a interpretação temática.

⁷ Sobre as construções de tópico no português europeu, consulte-se Duarte (2003, p. 316-321).

⁸ Sobre as construções de foco no português europeu, consulte-se também Duarte (2003, p. 316-321).

⁹ Cito, entre outros, Burzio (1986, apud HAEGEMAN, 1996), Belletti (1988), Ambar (1992, apud SILVA, 2004) e Duarte (2003).

513), na fala coloquial do PB, as construções inacusativas pessoais e impessoais, cujo contexto de uso pode diferir daquele das construções desse gênero no PE¹⁰, alternam a concordância, como em (8) e (9) b) embora, ao que parece, a preferência seja pelas construções sem concordância (conforme (8), segundo admite Figueiredo Silva (1996, p. 100), entre outros. Um dos objetivos desta pesquisa é justamente observar os casos de concordância do verbo com o sujeito no plural, analisando os contextos em que ocorrem e possíveis fatores intervenientes, apesar de achar que não vai haver muitas ocorrências.

(8) *Chegou* os livros que eu pedi.

(9) *Chegaram* os livros que eu pedi.

1.3 Inacusatividade e ergatividade

1.3.1 Verbos inacusativos - subclasses

Os verbos inacusativos dividem-se nas seguintes subclasses: a) verbos que denotam eventos com uma causa interna; b) verbos de movimento que exprimem uma direção inerente; e c) verbos de existência e de aparição (DUARTE, 2003).

Entre os verbos inacusativos que denotam eventos com uma causa interna, encontram-se verbos não-agentivos: que exprimem uma reação física ou psíquica (*corar, empalidecer, desmaiar*); de emissão perceptível através dos sentidos (*explodir, flamejar*); de mudança de estado devida a uma causa interna (*crescer, nascer, florescer*).

De acordo com Levin e Hovav (1999, p. 94), esses verbos exercem fortes restrições semânticas sobre seu argumento único, como é o caso dos verbos de emissão, por exemplo, com os quais somente um número limitado de objetos podem se qualificar como seus argumentos. Assim, podemos dizer que somente certos artefatos explodem, ou também, de referência aos verbos de

¹⁰ Isso pode ocorrer, tendo em vista a variação interlingüística atestada entre o PB e o PE no que diz respeito à ordem do sujeito em relação ao verbo (veja-se, a propósito, SILVA, 2000).

mudança de estado devida a causa interna, que somente certas plantas florescem, etc.

Quanto aos verbos inacusativos de movimento, para Duarte (2003, p. 520), são aqueles verbos de movimento que denotam direção inerente¹¹ (*ir/vir, entrar/sair, chegar/partir*). São também inacusativos, os verbos de movimento que expressam mudança de posição, *como deitar(se), levantar(se)*.

Já entre os verbos de existência, encontram-se: os existenciais (*existir, constar, haver, ter* (existencial), os existenciais locativos (*morar, residir, viver*) e os que indicam carência (*faltar, escassear*). Entre os verbos de aparição, há os que expressam a entrada em cena e a saída de cena de uma entidade (*aparecer, brotar, surgir, desaparecer, sumir*) e ainda os que denotam a ocorrência de um evento (*levar (=passar(se)), acontecer, ocorrer, passar(se)*).

1.3.2 Verbos ergativos

Participando do fenômeno da inacusatividade, os verbos ergativos, por sua vez, são verbos transitivos que têm a propriedade de poder apresentar uma variante intransitiva/ergativa, em que o argumento interno (o objeto direto interno (o objeto direto *o vaso* em (10 a)) é alçado à posição de sujeito, conservando a mesma relação temática com o verbo, isto é, a função semântica de Tema, e o argumento externo (sujeito/agente *Maria*) não é exteriorizado (conforme (10 b)). Esses verbos são, por conta disso, também chamados de verbos transitivo/causativos ou verbos de alternância causativa¹². Exemplo:

- (10) a. Maria_i quebrou o vaso_j.
b. O vaso_j quebrou.

¹¹ Os verbos de movimento que denotam o modo do movimento são intransitivos, como *andar, nadar, correr, saltitar*, etc.

¹² Alguns autores, como Levin e Hovav (1999) e Duarte (2003), por exemplo, não usam essa denominação de "verbos ergativos", que incluem entre os inacusativos, salientando, apenas, que são verbos de mudança de estado devida a causa externa. Outros linguistas, cuja posição assumo neste estudo, destacam os verbos ergativos dos inacusativos. Tal é o enfoque de Haegeman (1996), por exemplo, que afirma não ser possível chamar os verbos ergativos de inacusativos, principalmente pelo fato de esses verbos terem uma contraparte transitiva que atribui caso acusativo a seu complemento direto.

A variante intransitiva de certos verbos ergativos apresenta uma marca morfológica sob a forma de um clítico pseudo-reflexivo, com propriedades distintas dos verdadeiros reflexivos. No PE, essa marca morfológica ora é obrigatória com certos verbos, como *rasgar-se*, ora é possível, mas não obrigatória, como em *queimar(se)*, ora, ainda, não é admitida, como é o caso de *acabar* e *aumentar*. No PB, o emprego desse clítico não-reflexivo parece ter caído em desuso, de modo que esta pesquisa pretende observar essa ocorrência e se há implicações resultantes desse desuso nessas construções.

Concluindo, após conceituar e caracterizar o fenômeno da inacusatividade, separei os verbos inacusativos do grande grupo dos verbos intransitivos, chamando a atenção para a existência de outras construções que, apresentando as mesmas propriedades básicas dos verbos inacusativos, com eles compõem a chamada "família das construções inacusativas". A seguir, salientei que as construções inacusativas podem ser pessoais ou impessoais, conforme se apresentem na ordem SV ou VS, o que implica diferenças na questão da concordância verbo-sujeito no PE e no PB. Por fim, apresentei os subtipos de verbos inacusativos e destaquei os verbos ergativos, também chamados de verbos de alternância causativa que, a seu modo, também participam do fenômeno da inacusatividade.

2 Verbos inacusativos e ergativos na fala rural do PB

Nesta seção, procedo a um levantamento - de acordo com a classificação aqui adotada (DUARTE, 2003) - dos verbos inacusativos e ergativos encontrados na fala do informante (Inquérito nº 06, Cinzento-Bahia). A seguir, analiso os usos de certos verbos inacusativos e ergativos em função, principalmente, de três itens que considero relevantes para a compreensão da gramática do PB: a concordância verbo-sujeito no plural, a variação na ordem SV e VS e a questão do preenchimento da posição de sujeito *versus* sujeito nulo.

2.1 Os verbos inacusativos

Neste item, vou estudar os verbos inacusativos encontrados na fala do informante, a partir de cada subgrupo apresentado no item 1.3.

2.1.1 Os verbos inacusativos que denotam causa interna

No inquérito sob análise, encontrei os verbos *(a)doecer, crescer, morrer, falecer, ir embora=morrer e vegetar*, todos inseridos no subtipo dos verbos de mudança de estado devida a uma causa interna. Desses, o verbo *morrer* foi o mais usado (18 ocorrências), apresentando, um único caso com o sujeito no plural, permitindo observar a ausência de concordância de número entre o sujeito e o verbo (11a)¹³. Ainda sobre esse verbo, há 8 casos de sujeito nulo, *pro*, para 10 deles com a posição do sujeito preenchida por um DP ou um pronome na posição pré-verbal, evidenciando a ordem SV em todos eles, sem exceção (11 b), o que também se verificou com os outros verbos, nos casos em que a posição de sujeito foi preenchida - um com o verbo *(a)doecer* e dois com o verbo *vegetar*, como em (11 c). A exceção seria a construção com *ir embora = morrer*, em que o sujeito se encontra em posição pós-verbal (11 d), mas, nesse caso, ocorre uma leitura de lista¹⁴, em que a posição pós-verbal é usual, reconhecida até pela gramática normativa, que se pauta no dialeto padrão. Finalmente, em contextos de duas ou mais orações com o mesmo sujeito referencial, normalmente, a posição de sujeito só é preenchida na primeira oração (como em (11e)).

- (11) a. meus ti, no caso dos meus ti, mudô e *morreu*. (CZ06- 20)
b. Agora *faleceu*... meu pai *morreu* (CZ08-20)
c. e eu *adoeci*. (CZ06-3)
d. Já *foi embora* bisavô, avô, pai... (CZ06-3)

¹³ Quanto ao emprego da marca morfológica de concordância dentro do DP plural, no inquérito nº6, o comum é só ocorrer no primeiro elemento e, às vezes, em mais de um deles, mas não em todos, como em (11 a).

¹⁴ Sobre esse assunto, consulte-se Figueiredo Silva (1996, p. 95), Silva (2004, p. 70) entre outros.

e. Ele [o irmão] tinha uma barraca de confecções, andava nas fêra tudo e aí *doeceu*, num alimentava, num bebia, nem nada, é só pegô uma dor de cabeça braba até *morrê*... (CZ06-14)

2.1.2 Verbos de movimento

No inquérito nº 06, encontrei os seguintes verbos inacusativos de movimento: *cair, chegar, entrar, romper=sair, sair, ir, vir, voltar, descer, tropeçar*. Desses, o de maior incidência de uso em todo o inquérito nº 06 é o verbo *ir* (55 casos), seguido do verbo *vir* (52 casos) e do verbo *chegar*, que ocupa a 3ª posição, com 24 ocorrências.

De acordo com Silva (2004, p. 516), esses verbos, como também os de aparição, selecionam um PP como complemento, que pode, ou não, ser expresso, como em (12).

(12)

- a. Ele *foi* pá São Paulo, ele tinha dezoito ano,... (CZ06-14)
- b. Ele *veio* aqui, buscô meu irmão, ... (CZ06-14)
- c. Porque a energia não inda *chegô* a ... até o poço. (CZ06-5)
- d. o dinheiro num ainda *entrô*. (CZ06-9)
- e. A gente pensa que *tropeça* e *cai*. (CZ06-1)

Quanto à variação na ordem de colocação SV e VS, citando apenas os verbos de maior incidência de uso, observei que o verbo *ir*, o de maior número de casos entre os verbos de movimento encontrados, apresentou, em todos eles, a ordem SV. O verbo *vir* apresentou apenas 7 casos na ordem VS, das 41 ocorrências com a posição de sujeito preenchida. Tomando ainda como exemplo o verbo *chegar*, um verbo tipicamente inacusativo e o terceiro colocado entre os verbos de movimento encontrados, constatei que também com esse verbo a ordem SV é a majoritária, pois, em 16 ocorrências com a

posição de sujeito preenchida, apenas 3 casos apresentam a ordem VS. Analisando esses três casos abaixo transcritos em (13), observei que, em todos eles, a posição de sujeito é ocupada por um DP lexical que introduz um referente no discurso, uma informação nova: em (13 a) e em (13 b), *a seca* (com o marcador de foco *já*, em *já chega a seca*) e *maio e junho*; e em (13 c), *a energia*, que forma, com o verbo *chegar*, uma expressão subordinada que complementa o sentido de *tarda a esperança*, em *tarda a esperança de chegar a energia*. Esses elementos pós-verbais são o foco informacional dessas sentenças, o que é comum no PB em geral.

(13)

- a. quatro mês *já chega a seca* (CZ06-13)
- b. agora, quando *chegá* maio e junho (CZ06-13)
- c. Porque *tarda a esperança de chegá a energia* (CZ06-2)

De referência ao preenchimento da posição de sujeito, há também variação quanto a sujeito preenchido *versus* sujeito nulo (conforme (14)): com o verbo *chegar*, são 16 casos com a posição de sujeito preenchida, para 8 casos de construções com sujeito nulo; com o verbo *vir*, houve 41 ocorrências com a posição de sujeito preenchida, para 11 casos de construções com sujeito nulo; com o verbo *ir*, de 41 construções com a posição de sujeito preenchida, ocorreram 14 com o sujeito nulo, *pro*. Finalmente, observei, também aqui, a frequência de uso do sujeito preenchido apenas na primeira oração, nos casos de período com duas ou mais orações com o mesmo sujeito, independentemente do tipo do verbo, como em (15). Observe-se que, em (14 b), todavia, há uma repetição enfática do sujeito pronominal *eu*. Exemplos:

(14)

- a. *Aí cheguei* assim com o sol quente suado (CZ06-9)
- b. *ce vê, eu chego* aqui, *eu tô sorrino, eu tô alegre* (CZ06-15)

(15)

- a. *eu fui* ontem, *cheguei* lá (CZ06-9)
- b. *Tem vez qu'ela vinha* de Prantalto, *chegava* lá, e o povo... (CZ06-19)

Por fim, quanto ao item concordância, somente em um caso houve registro de concordância sujeito-verbo no plural, na oração do período inicial de uma resposta ao inquiridor. No período seguinte, as orações não apresentam concordância. Nesse caso único de concordância, o falante responde ao inquiridor, repetindo a mesma forma verbal ouvida na pergunta (*-Nunca vieram aqui?*), o que pode explicar o emprego dessa forma verbal no plural pelo informante (16 d). Exemplos:

(16)

- a. aonde eles *vai* é: ô seu Fulano, ô seu Beltrano (CZ06-21)
- b. Daí pra cá os prefeito que *entrô* só fazia só reformá ele (CZ06-4)
- c. nós *saiu* de lá dez e meia da noite (CZ06-1)
- d. Já *vieram* [os sobrinhos]. De primêro, eles *vinha*, mas depois que o pai morreu *vêi* mais não. (CZ06-15)

2.1.3 Verbos de existência e aparição

No inquérito nº 6, encontrei os seguintes verbos de existência e aparição: *ter* e *ser* existenciais (exemplos em 18a, 19 e 20), *fazer* impessoal, indicando tempo decorrido¹⁵ (exemplo em (18b)); *ir* e *ser* (= ocorrer, acontecer), *acontecer*, *passar*, *levar* (exemplos em (18c) e (21 a,b)); *morar*, *viver* (exemplos em (17), (21c) e (22)).

Todos os verbos de existência e aparição supõem um constituinte locativo, participando da eventualidade que esses verbos expressam. Nas construções em que o locativo se encontra realizado, este pode estar posicionado antes do verbo, geralmente iniciando a oração, ou depois dele, em posição pós-verbal, como em (17):

(17)

- a. Em Conquista ele *morô* base d'uns dez ano, por aí, ou mais. (CZ06-14)
- b. ôtos *mora* na Lagoa d'Água (CZ06-21)

¹⁵ Neste artigo, não trato das ocorrências com o verbo *ser* impessoal (nas indicações de horas, datas, distâncias), para cuja consulta remeto às construções copulativas, em Guilhermina Carvalho, *Inacusatividade e ergatividade na fala rural do PB*, dissertação de Mestrado, em fase de elaboração.

Neste inquérito, excetuando-se o verbo existencial locativo *morar*, que apresenta a ordem SV (conforme (17) acima) em todos os casos, a regra é a ordem VS com essa subclasse de verbos de existência e aparição (conforme (18)), encontrando-se apenas dois casos de sujeito pré-verbal, um com o verbo *ser* e outro com o verbo *ter*.

(18)

- a. E ainda *tem* pedra quebrada até hoje aí. (CZ06-2)
- b. agora *fez* um ano, ele *vêi* aí (CZ06-8)
- c. se *acontecê* algum erro, só vem pra cima de mim (CZ06-15)

Quanto ao emprego de *ter* existencial, observa-se que é muito produtivo no inquérito nº 06, totalizando 37 ocorrências, das quais somente uma (19) apresenta a ordem SV, que ocorre numa construção de tópico, na qual o informante responde ao documentador, repetindo o elemento *inseto*, da pergunta (- *E...e num dá muito inseto?*); logo após, o informante completa a informação, usando o sujeito em posição pós-verbal, numa construção em que se identifica uma leitura de lista, típica da ordem VS.

(19) Inseto *tem*, *tem* grilo e cascavel. (CZ06-18)

Sobre o emprego do verbo *ser* existencial, desusado na língua hoje, há uma ocorrência no inquérito que apresenta o sujeito em posição pré-verbal e acontece quando o informante comenta a respeito da criação da associação, comparando com o tempo de existência da comunidade de Cinzento.

(20) aqui foi nove ano, nove...dez ano que inovô pá essa comunidade aqui começá com associação. A comunidade não, a comunidade tem cento e cinqüenta ano de abertura. *Isso aí é desde os tempo de meus avô...bisavô, né?* (CZ06-3)

Ainda a propósito desse emprego do verbo *ser* existencial, trata-se de construção corrente no português arcaico que, nos primeiros textos escritos conhecidos da língua portuguesa (século XIII), predominava sobre *haver*

existencial (MATTOS E SILVA, 2000, p. 118), antes da emergência de *ter* com esse sentido. Fiz, então, a seguinte leitura:

Isso aí existe desde os tempos de meus avós... bisavós, né?

Nas construções com os verbos de existência, não há concordância sujeito-verbo no plural, como se pode observar em (21) .

(21)

- a. Já *vai* umas três ou quatro vez que eu passo pela tevê, né? CZ06-4)
- b. agora quando chegá mai e junho *é* as nebrina CZ06-13
- c. Minhas irmã *mora* uma lá, ôta no Pendanga. (CZ 06-15).

Quanto ao preenchimento da posição de sujeito *versus* sujeito nulo, tomo para análise os existenciais locativos. Com o verbo *morar*, para um total de 31 ocorrências, em 27 delas a posição de sujeito se encontra preenchida (conforme exemplos em (17) e (21 c)); com o verbo *viver*, as 2 únicas ocorrências, uma com o verbo no gerúndio (em (22 a)), outra no infinitivo (em 22 b), não apresentam a posição de sujeito preenchida.

(22)

- a. Que a pessoa só passa num camim, *viveno* cada parte d'uma vez só.
- b. Agora se o cabra chega, não faz...[.....], não faz onde *vivê*, ele pode ir pá onde fô, ninguém presta, ninguém vale nada, né? (CZ06-21)

Em resumo, após elencar as propriedades básicas dos verbos inacusativos propriamente ditos, apresentei sua classificação, para, em seguida, proceder a sua identificação no texto do inquérito em estudo, observando-os sob três aspectos: a ordem VS/SV, a questão do preenchimento da posição de sujeito *versus* o sujeito nulo e a da concordância verbo-sujeito. De referência ao primeiro, verifiquei a presença de variação na ordem de colocação sujeito-verbo na frase, com preferência mesmo pela ordem SV, à exceção dos verbos existenciais (aí não incluídos os existenciais locativos, cuja preferência é também pela ordem SV) e de aparição, entre os quais a ordem VS é a encontrada, na quase totalidade dos casos. Quanto ao segundo, registrei

também variação, com preferência pelo preenchimento da posição de sujeito, observando que, nas construções de duas ou mais orações com o mesmo sujeito, parece haver preferência por preencher apenas a primeira posição. Finalmente, quanto ao terceiro, poderia afirmar que é absoluta a ausência de concordância nas construções de qualquer tipo com esses verbos, se não fosse a presença de um caso com o verbo *vir* (16 d) que, todavia, dadas as circunstâncias em que foi empregada a forma verbal no plural, entendo que possa ser considerado como irrelevante.¹⁶

2.2 Os verbos ergativos

Considerando os usos intransitivo/ergativos dos verbos transitivos de mudança de estado que expressam uma causa externa, isto é, uma eventualidade externamente causada, identifiquei, no inquérito sob análise, exemplos com os seguintes verbos: *abrir, acidentar, afundar, amolecer, ampliar, assanhar, casar, celebrar, cortar, criar, derreter, desmantelar, desmontar, desviar, encher, escaldar, esconder, espalhar, esquentar, furar, imprensar, juntar, ligar, molhar, mudar, plantar, preocupar, resfriar, segurar, tirar.*

Como já foi observado mais atrás, a variante intransitiva de certos verbos ergativos pode apresentar uma marca morfológica sob a forma de um clítico pseudo-reflexivo, com propriedades distintas dos verdadeiros reflexivos. Esse *se* ergativo parece estar ausente do uso do falante do PB urbano¹⁷ e rural, como foi possível constatar em todos os casos encontrados no Inquérito nº 06, como em (26):

(26)

- a. depois que ele chegô aqui ele *casô* (CZ06-14)
- b. quando chove é que cê vê eles, eles *assanha*, o buraco enche d'água. (CZ06-18)

¹⁶ Pretendo encontrar respostas explicativas para as questões que foram aqui levantadas na descrição e análise desses dados iniciais, quando da conclusão da pesquisa que se encontra em fase inicial de elaboração, a qual deve estender-se por três comunidades rurais afrodescendentes e se constituirá na minha dissertação de Mestrado.

¹⁷ Sobre a perda do clítico na gramática do PB urbano, consulte-se Silva (1996)

c. meus ti, no caso dos meus ti, *mudô* e morreu. (CZ06-12)

Em razão do total desuso do clítico *e*, sobretudo, da ausência sistemática de flexão verbal no plural, inviabilizando o reconhecimento de construções próprias de passiva sintética e de sujeito indeterminado nesse dialeto afro-rural do PB, adotei, nos contextos analisados, como critério para classificar como ergativas certas construções ambíguas, a identificação, no argumento externo do verbo ergativo, da função temática de Tema ou Paciente, em razão do sentido passivo que expressa no contexto, ou da condição de “elemento afetado” pela ação expressa no processo,¹⁸ observando ainda a ordem DP V, V DP, a função discursiva do DP e o contexto anterior. Trata-se, geralmente, de construções ativas com sentido passivo, comuns no PB. Observem-se, a propósito, três casos com o verbo *tirar*, flexionado na 3ª pessoa do singular:

(27)

a. E agora nós só tem mêi pão, porque *tirô* a invencibilidade nossa, qu’era a casa de farinha. (CZ06-6)

b. se nós tavo com um pão e mêi, nós ficô só com mêi pão, porque o pão *tirô*.

c. O carro num podia *tirá* [do atoleiro]. (CZ06-17)

Em (27 a), o argumento do verbo, *a invencibilidade nossa*, está em posição pós-verbal, e em (27 b e c), os argumentos *O carro* e *o pão* iniciam suas respectivas orações. Todos têm a função temática de Tema, são os elementos afetados no processo e seu sentido passivo é, pois, fora de dúvida (podem-se interpretar a), b) e c), respectivamente, como: “foi tirada a invencibilidade nossa”, “o pão foi tirado de nós”, “o carro não podia ser tirado do atoleiro”).¹⁹ Não há referência, no contexto anterior, a um agente para esses eventos.

Outro caso, com o verbo *espalhar* (em (28)), em que o DP *esse negócio*, que representa a entidade afetada pela eventualidade expressa pelo verbo, está em posição pós-verbal (como o exemplo com o verbo *tirar* em (27 a)):

(28) quando *espalhô* esse negócio [do empréstimo], escapô a visão. (CZ06-11)

¹⁸ A propósito da expressão “elemento afetado” veja-se Cançado, 1995.

Seria possível considerar aí outras duas leituras, entendendo, na primeira, tratar-se de sujeito indeterminado com o verbo no singular (já que não há flexão de plural) ou, na segunda, de passiva sintética sem o *se*, porque desusado. Na primeira hipótese, a leitura seria: "*quando espalharam esse negócio...*". E na segunda: "*quando se espalhou esse negócio...*". Todavia, tanto em (27), quanto em (28), a ergatividade dessas construções se evidencia, levando em conta as situações discursivas em que se inserem.

Observe-se, ainda, que, nesse dialeto rural, não parece haver muita restrição semântica na seleção de "sujeitos" para o uso intransitivo-ergativo de um verbo transitivo; algumas construções ergativas que podem parecer estranhas ao nosso ouvido, no entanto, são comuns na fala desse informante. São construções ativas com indiscutível sentido passivo.²⁰ É o caso do exemplo em (27c), aqui repetido como (29), a que acrescento, identificando, no mesmo caso, a sentença em (30), encontrada em Wenceslau (2003, p. 65), que a apresenta como exemplo de construção ergativa, comum no dialeto mineiro.

(29) o carro num podia tirá [do atoleiro] (CZ06-17)

(30) O bebê amamentou. (*op. cit.*, p. 65)

Assim, como não seria possível o uso intransitivo/ergativo, por exemplo, do verbo *quebrar* em *Ele quebrou a promessa*, dizendo que **A promessa quebrou*,²¹ também não seria de esperar a ergativização de *amamentar* no exemplo em (30). Quanto ao caso de (31), observa-se, ainda, no caso de (31), um uso mais causativo do verbo *imprensar* em *Imprensei o dedo*. No primeiro caso, parece haver uma restrição semântica mais forte em razão do sentido conotativo dado ao verbo *quebrar*, empregado como *descumprir*. Mas no exemplo em (29), do inquérito, observa-se também um outro sentido para o

²⁰ Isso pode explicar o número bastante reduzido, no texto, de construções passivas (analíticas, porque a passiva sintética não ocorre, nem aquele outro tipo de construção de sujeito indeterminado com o clítico *se* e o verbo intransitivo ou transitivo indireto no singular, do tipo *Precisa-se de pedreiro*).

²¹ Confira-se a esse respeito as observações de Levin e Rovav (1999), cujo exemplo citado *Ele quebrou a promessa* foi extraído do texto dessas autoras.

verbo *tirar*, o de *sair*²², e a realização do DP na posição de sujeito, como tópico discursivo.²³

De referência ao emprego da ordem SV ou VS nas construções ergativas, observei variação, com um maior número de construções na ordem SV, 26 casos, como em (31 a), para apenas 10 construções na ordem VS (31 b, c e d). De referência ao preenchimento da posição de sujeito *versus* sujeito nulo, foi possível observar a preferência pelas construções situadas no primeiro caso: 36 exemplos encontrados, para 23 de sujeito nulo, *pro*. Confirmando a ausência absoluta de concordância do verbo com o sujeito no plural (como em (32 a)), também entre os verbos ergativos, verifiquei o emprego freqüente do preenchimento da posição de sujeito apenas na primeira oração, nos períodos com duas ou mais orações com o mesmo sujeito referencial (32b), o que é comum no PB em geral.

(31)

- a. o motô sem *ligá*... sem *ligá*, tá!... o dedo *impressô* aqui. (CZ06-1)
- b. Não, num *ligô* a casa de farinha... (CZ06-7)
- c. num é possive que num *ligue* o minho dessa casa de farinha. (CZ06-11)
- d. mas nessa região nossa aqui, *juntô* até água. (CZ06-13)

(32)

- a. e os carro *começava a atolar* (CZ06-19)
- b. a água vai *juntano* e só vai *fundano*, até *cabá* na lataria. (CZ06-17)

No exemplo em (31b), o DP pós-verbal é um anti-tópico (deslocado à direita), e o DP do exemplo em (31c), também pós-verbal, é um DP pesado, o que também justifica a ordem VS da sentença, a qual ocorre ainda no exemplo em (31d), cujo DP é a informação nova, o foco informacional.

²² Esse emprego do verbo *tirar* com o sentido de *sair* faz lembrar a ocorrência, no francês, de *sortir* (*sair*), com o sentido de *tirar* em *Il a sorti le porte monnaie de la poche* (*Ele tirou a carteira do bolso*).

²³ As estratégias de preenchimento da posição de sujeito e de tópico, usadas pelo falante do PB e registradas pelas pesquisas linguísticas (Pontes, 1986, Berlinck, 1988, entre outros) parecem confirmar a ocorrência de preferência pela ordem SV ou TÓPICO/SV no PB.

3 Considerações finais

Neste estudo preliminar, abordei o fenômeno da inacusatividade e da ergatividade à luz da teoria gerativa, identificando, além dos verbos inacusativos propriamente ditos, certas construções cujas características as legitimam como inacusativas.

Detendo-me, então, nos verbos inacusativos e nos ergativos, cujas diferenças justificam seu estudo em separado, procedi a um levantamento desses verbos no Inquérito de nº 06, de acordo com a classificação adotada, e encontrei, na fala do informante, um emprego significativo de verbos inacusativos de todos os tipos considerados (de mudança de estado, de movimento, de existência e de aparição), bem como de ergativos.

Analisando as construções com esses tipos de verbos, em que procurei destacar certas particularidades encontradas, detive-me sobre três itens: concordância verbal, preenchimento da posição de sujeito *versus* sujeito nulo e ordem SV/VS. De referência ao primeiro item observado, constatei a total ausência de marcas morfológicas de plural indicativas da concordância verbo-sujeito no plural, comprovando assim a tão propalada redução ou simplificação do paradigma flexional nas variedades populares do PB, porquanto, de seis formas previstas pela norma padrão, essa realidade oral analisada, representativa de uma variedade popular do PB, apresenta, praticamente, um paradigma de duas formas de flexão verbal (*eu vou; você, ele, ela vai; nós, eles, elas, a gente vai*). Vale ainda registrar também a ausência de certas marcas flexionais de subjuntivo.

Quanto ao segundo item, considerando ser o português uma língua de sujeito nulo, ou língua *pro-drop*, que pode deixar de realizar lexicalmente o sujeito, referencial ou não, e tendo em vista que o PB, em razão da ter reduzido seus paradigmas flexionais, vem apresentando aumento na frequência de sujeitos lexicais, observei variação no que diz respeito a preenchimento da posição de sujeito *versus* sujeito nulo, com maior incidência de casos com a posição de sujeito preenchida. Identifiquei também uma constante no preenchimento apenas da primeira posição de sujeito, em contextos de duas ou mais orações com o mesmo sujeito referencial.

Por fim, considerando ainda a possibilidade de um provável enrijecimento na ordem sujeito-verbo-objeto no PB, como consequência do aumento na frequência de uso de sujeitos lexicais, observei variação no emprego da ordem SV e VS, com preferência pela ordem SV, exceto no caso dos verbos existenciais (excluindo os existenciais locativos, entre os quais a ordem SV também é majoritária) e de aparição, em cujas construções a regra é a ordem VS. Constatei, ainda, o largo emprego de *ter* existencial, o que confirma seu predomínio no PB, em detrimento do uso de *haver* e de *existir*, ausentes em todo o inquérito.

Referências

- BERLINCK, R. de A. (1988). *A ordem no português do Brasil: sincronia e diacronia*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp.
- BURZIO, L. (1986). *Italian syntax: a government and binding approach*. Dordrecht: D. Reidel Pb. Co.
- CANÇADO, Márcia. (1995). *Verbos psicológicos: a relevância dos papéis temáticos vistos sob a ótica de uma semântica representacional*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP.
- DUARTE, Inês. A família das construções inacusativas. (, 2003). In: MIRA MATEUS *et al.*, *Gramática da língua portuguesa*, 5. ed. Lisboa: Caminho, p. 507-548.
- FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. (1996). *A posição sujeito no Português Brasileiro: frases finitas e infinitivas*. Campinas: Ed da UNICAMP.
- HAEGEMAN, Liliane. (1996). *Introduction on government and binding theory*, 2nd. ed. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- LEVIN, Beth and HOVAV, Malka Rappaport. (1999). *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge: The MIT Press.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (2000). Nos limites finais do período arcaico: a vitória de *ter*, “verbo de posse” e auxiliar de tempo composto e sua emergência como “verbo existencial”. *Revista do GELNE – Grupo de Estudos*

Lingüísticos do Nordeste. MARIA ELIAS SOARES (Org.) Fortaleza, vol. 2, nº 1, 2000, p.117- 121.

PONTES, Eunice. (1986). *Da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática.

SILVA, Cláudia R. T. (2004). *A natureza de AGR e suas implicações na ordem VS: um estudo comparativo entre o português brasileiro e o português europeu*. Tese de Doutorado. Maceió: Universidade Federal de Alagoas.

WENCESLAU, Fábio de L. (2003). *Verbos beneficiários: um estudo na interface entre semântica e sintaxe*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Fatos fonéticos em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia*

Gredson dos Santos

Mestre em Letras / PPGLL-UFBA

gredsons@bol.com.br

Resumo

O trabalho, de natureza empírica, pautado em princípios teóricos e técnicas da Dialectologia e da Sociolingüística laboviana, consiste na descrição de traços fonéticos que marcam duas áreas rurais baianas, localizadas no município de Catu, a 78 km de Salvador. Além disso analisa-se como tais traços ocorrem na escrita de estudantes da primeira e da última séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os resultados mostram que traços bastante estigmatizados como iotização de /λ/, o rotacismo de /l/ em grupos silábicos constituídos de consoante + lateral e alterações em palavras proparoxítonas, são bem freqüentes na fala dos informantes e diminuem à medida que eles avançam na escolarização.

1. Introdução

O presente artigo procura abordar alguns pontos que dizem respeito ao conhecimento de alguns fatos fonéticos em variação que caracterizam duas áreas rurais pertencentes ao município de Catu, que fica a 78 km de Salvador-Ba. O trabalho é parte da dissertação *Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia*, cujos objetivos podem ser arrolados: a) identificar alguns traços fonéticos variáveis em duas áreas rurais de um município do estado da Bahia; b) considerar a natureza diastrática desses fatos; c) verificar se e em que medida tais traços se refletem na escrita monitorada dos indivíduos que participaram da pesquisa e d) fazer algumas

* Este artigo, apresentado no Seminário Estudantil de Pesquisa do Instituto de Letras da UFBA, é parte da dissertação intitulada *Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia*, orientada pela professora Dr^a Jacyra Andrade Mota.

considerações sobre as implicações pedagógicas da variação lingüística, ou seja, discutir algumas questões relacionadas ao ensino da norma-padrão a falantes de normas populares.

Alguns resultados indicam que os traços variáveis presentes na fala espontânea dos informantes apresentam-se também na escrita monitorada desses indivíduos, no entanto em índices bastante reduzidos em relação àquela modalidade de uso da língua, o que sugere a forte influência da escolarização para a aquisição de certos aspectos da norma-padrão pelos indivíduos em questão, corroborando uma das hipóteses que levantamos ao desenvolvermos o trabalho: a discrepância entre a norma exigida pela escola e a norma utilizada pelos alunos contactados durante a pesquisa diminui em contextos específicos à medida que eles avançam na escolarização.

2. Metodologia

2.1 Caracterização do *corpus*

O *corpus* que aqui se analisa foi constituído mediante a gravação de cerca de dez horas de entrevistas com 14 estudantes da primeira e da quarta séries do ensino fundamental I de duas escolas situadas em áreas rurais. As entrevistas foram feitas de acordo com o modelo proposto pela Sociolingüística, segundo o qual o entrevistado narra fatos de sua vida, o que permite a quebra da tensão típica do evento e garante a utilização de seu vernáculo pelo informante (cf. TARALLO, 2001). Tal procedimento se deu em virtude do objetivo de garantir a máxima informalidade possível, sem a qual não seria viável a coleta do vernáculo dos indivíduos que participaram da pesquisa. Cabe ressaltar que, durante a conversa, o entrevistador eliciava, através de perguntas específicas e da utilização de recursos como figuras e objetos (técnica que se aproxima do método geolingüístico de recolha de dados), os dados que eram de interesse maior para a pesquisa.

2.1.1 As localidades

Os dados em estudo foram recolhidos em duas áreas rurais pertencentes ao município de Catu, localizado a 78 km de Salvador: Área rural de Bela-flor (onde se encontra a Fazenda Veadinho), situada na porção sudeste do município, e Zona Rural de Sítio Novo (onde fica a Fazenda Riachão), localizada ao noroeste. Nessas fazendas, encontram-se as escolas em que a pesquisa foi realizada: Escola Municipal João de Deus Araújo (Fazenda Veadinho) e Escola Municipal Riachão do Pereira (Fazenda Riachão).

2.1.2 Os informantes

A pesquisa foi realizada com estudantes da primeira e da quarta séries do primeiro ciclo do ensino fundamental, nascidos e residentes naquelas áreas, numa faixa etária média entre sete e doze anos, filhos de pais originários da zona rural, analfabetos ou que estudaram, no máximo, até o antigo ginásio. A amostra ficou dividido em dois grupos:

Grupo 1 – Escola Municipal Riachão do Pereira (E1)

- Subgrupo 1 – quatro alunos (dois deles meninos) da primeira série;
- Subgrupo 2 – duas alunas da quarta série. Neste caso, o número se deve ao fato de que aquele era o número total de alunos matriculados na série em questão quando da gravação das entrevistas (2004). Buscando uma (das muitas...) explicações para a situação, levantamos uma hipótese que, embora ainda não suficientemente comprovada, parece ser plausível e já foi bastante discutida em trabalhos como o de Soares (1986) e Bortoni-Ricardo (2004): de um modo geral, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e em parte pelas nossas observações, na zona rural, o número de alunos matriculados na última série do segundo ciclo do ensino fundamental é bastante reduzido. Vários fatores podem estar relacionados a esse fato. Um deles, que interessa diretamente a este trabalho, pode ser a linguagem: ou seja, como aqueles alunos adquirirem em seu cotidiano uma norma que, embora contenha traços que estão

presentes nas normas consideradas cultas, apresenta também traços bem marcados e divergentes em relação à norma-padrão, empregada quase que exclusivamente nos eventos de letramento no contexto escolar, terão alguma dificuldade em se adequar aos usos exigidos pelo sistema escolar, uma vez que esses se configuram como bastante formais, artificiais e, ao que parece, bem distantes das práticas cotidianas daquele grupo. Como se sabe, além da situação de heterogeneidade dialetal presente no ambiente escolar freqüentado por aqueles alunos, não raro há a situação de choque cultural, em que, mesmo sem intenção, o professor manifesta seu preconceito em relação aos alunos ou desenvolve seu trabalho com uma expectativa muito baixa em relação à turma, o que pode interferir nos resultados do trabalho e no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Grupo 2 – Escola Municipal João de Deus Araújo (E2):

- Subgrupo 3 – quatro alunos (dois deles meninos) da primeira série;
- Subgrupo 4 – quatro alunos (dois deles meninos) da quarta série.

2.2 Critério de seleção dos dados

Os dados que aqui estão sendo analisados são de natureza fonética e estão agrupados em fenômenos que incidem sobre vogais (chamados de “vocálicos”) e sobre consoantes (chamados de “consonantais”). Foram escolhidos a partir de dois critérios: a) influência de fatores diastráticos – nesse caso o objetivo era investigar não só aspectos referentes ao grau de ocorrência dos fenômenos na fala dos estudantes, mas também como e se esses fatos ocorrem na escrita monitorada, uma vez que, por serem bastante estigmatizados, os professores “policiam” com muito mais rigor a ocorrência desses fatos; b) possível influência de fatores estilísticos. Para a observação desse critério, foi escolhido o apagamento do *glide* no ditongo /ey/. Uma vez que é um fenômeno amplamente documentado na língua portuguesa, tanto em estudos sincrônicos, quanto diacrônicos, não estando, pois, sujeito à avaliação negativa por parte de falantes de outras normas (cf Bisol (1989 e 1994), Paiva (1998), Gonçalves (1997), Silva (2004) e outros), poderia revelar o grau de

consciência dos estudantes em relação ao uso de uma das formas variantes em um contexto de escrita monitorada.

2.3 Variáveis lingüísticas em estudo

Foi analisado o comportamento dos fonemas /λ/ e /l/, do ditongo /ey/ e da vogal postônica não-final em palavras proparoxítonas. Os fatos estão divididos em dois grupos:

1) Vocálicos:

a) Monotongação de /ey/ em palavras como *leite, queijo, peixe e bandeira*;

b) Síncope da vogal postônica não-final em vocábulos proparoxítonos, como *árvore, helicóptero, óculos, ônibus e xícara*.

2) Consonantais:

a) Iotização de /λ/ em palavras como *abelha, alho, coelho, mulher e palhaço*;

b) Rotacismo de /l/ em grupos silábicos constituídos de consoante + lateral, como *bicicleta, flecha, flor e óculos*.

2.4 Variáveis extralingüísticas

Neste texto a única variável extralingüística considerada é o nível de escolaridade dos falantes

3. Resultados

A análise dos dados nos permite inferir que, conforme hipótese evidenciada acima, a freqüência com que os fatos investigados ocorrem diminui à medida que os estudantes avançam na escolarização, o que não significa dizer, entretanto, que, nesta modalidade, a realização padrão das formas seja majoritária.

3.1 Análise de fatos vocálicos

3.1.1 A monotongação de /ey/

As tabelas apresentadas a seguir apresentam a distribuição dos fatos na fala dos informantes das duas escolas que participaram da pesquisa.

Tabela 1: A monotongação em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes	
		[e]	[ey]
Primeira	1	9	0
	2	6	0
	3	6	1
	4	8	0
	Total	29	1
	%	96,6	3,4
Quarta	5	13	1
	6	9	0
	-	-	-
	-	-	-
	Total	22	1
	%	95,65	4,35

Conforme já mencionado, esse fenômeno é bem geral no português do Brasil. Nos dados dessa amostra, a ocorrência do mesmo é praticamente categórica, como demonstra a tabela. Em E1, nos alunos de primeira série, o índice de monotongação chega a 93,75%, enquanto que nos alunos de quarta o fato atinge uma taxa de 95,65%. Na escola João de Deus Araújo (E2), nas duas séries, a monotongação é um fenômeno que ocorre em 100% das palavras que possuem o ditongo em sua forma padrão, como se pode observar:

Tabela 2: A monotongação em alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes	
		[e]	[ey]
Primeira	1	5	0
	2	10	0
	3	6	0
	4	5	0
	Total	26	0
	%	100	0
Quarta	5	6	0
	6	3	0
	7	7	0
	8	3	0
	Total	19	0
	%	100	0

3.1.2 Síncope da vogal pós-tônica não-final em vocábulos proparoxítonos

Nas áreas que investigamos, a síncope é um fato bastante freqüente e é um fenômeno influenciado pelo fator escolaridade, conforme se pode observar mediante os dados apresentados a seguir. Nesta amostra, foi observado que as palavras proparoxítonas estão sujeitas não só à síncope da vogal, mas também a um outro tipo de modificação que envolve uma permuta vocálica e consonantal. Uma palavra como “relâmpago”, por exemplo, pode ser realizada de duas formas: 1) [xɛ'lãpi], em que ocorre a supressão da vogal postônica juntamente com a sílaba restante, ou 2) [xɛ'lãpidu]. Uma explicação que encontramos para essa segunda ocorrência é que, como demonstraram Ximenes (2004) e Amaral (2002), a síncope da vogal média em um vocábulo proparoxítono só ocorre quando a sílaba resultante produz um ataque bem formado, ou seja, quando o grupo consonantal resultante é licenciado pelo

sistema fonológico da língua portuguesa. Isso explica por que os contextos mais propícios à ocorrência da síncope são aqueles em que a vogal postônica é seguida de /p/ ou de /l/. Já em “relâmpago”, se a vogal postônica fosse suprimida, o grupo consonantal resultante seria um ataque não licenciado pelo sistema: *pg. Algo similar ocorre com a palavra “ônibus”, que, no *corpus*, foi realizada [’õdʒibu(s)], [’õnibu]. Caso a síncope ocorresse nessa palavra, o ataque resultante – *nb – seria também mal formado, o que pode ser uma explicação plausível para as formas como a palavra se realizou.

Nas tabelas a seguir, ambas as alterações serão demonstradas separadamente: o apagamento da vogal média será indicado como síncope e as outras modificações registradas serão rotuladas de “permuta”.

Tabela 3: Alterações em proparoxítonas em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes		
		Síncope	Permuta	Padrão
Primeira	1	3	2	0
	2	5	2	0
	3	2	3	1
	4	7	3	1
	Total	17	10	2
	%	58,62	34,48	6,89
Quarta	5	2	0	4
	6	1	1	4
	-	-	-	-
	-	-	-	-
	Total	3	1	8
	%	25	8,33	66,67

Tabela 4: Alterações em proparoxítonas em alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes		
		Síncope	Permuta	Padrão
Primeira	1	0	0	3
	2	1	2	2
	3	1	1	1
	4	3	1	0
	Total	5	4	6
	%	33,33	26,6	40
Quarta	5	0	0	5
	6	0	0	0
	7	1	2	1
	8	0	0	0
	Total	1	2	6
	%	11,11	22,22	66,66

Somando-se os números encontrados em E1 e E2, podemos chegar aos seguintes resultados:

- a) Os alunos de primeira série são responsáveis por 84,6% do total de síncopes encontradas na amostra, enquanto os da quarta série respondem por 15,38%;
- b) permuta: 82,35% para alunos de primeira e 17,64% para alunos de quarta;
- c) forma padrão: 36,36% para alunos de primeira e 63,64% para os de quarta.

Em termos mais gerais, as taxas de ocorrência do fenômeno podem ser resumidas no seguinte. Das 65 palavras sujeitas às alterações em questão, a) a síncope atinge 40%; b) a permuta foi observada em 26,15% dos

vocábulos e c) 33,85% das palavras encontradas na amostra se realizaram em sua forma padrão.

Tais resultados evidenciam que as alterações em palavras proparoxítonas são um fato freqüente nos estudantes contatados e que à medida que a escolarização aumenta o índice de formas não-padrão tende a diminuir, isso mostra, portanto, que o fenômeno é sensível ao fator escolaridade. Observe-se ainda que, por ser um fato mais marcado, a sua ocorrência é menor em relação, por exemplo, à monotongação.

3.2 Análise dos fatos consonantais

3.2.1 A iotização do fonema /λ/

As tabelas seguir demonstram que esse é mais um fato de larga ocorrência nesta amostra e suscetível à influência do fator escolaridade.

Tabela 5: A iotização em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes	
		[y]	[λ]
Primeira	1	13	0
	2	4	3
	3	4	2
	4	4	7
	Total	25	12
	%	67,56	32,44
Quarta	5	5	12
	6	6	5
	-	-	-
	-	-	-
	Total	11	17
	%	39,28	60,72

A tabela acima mostra a distribuição do fato entre os níveis escolares selecionados pela pesquisa. Observa-se que, no início da escolarização, há um nível alto de ocorrência da iotização – aproximadamente 70% dos casos; com o aumento da escolarização, a forma padrão passa a correr em cerca de 60% dos casos, o que demonstra como o fenômeno é sensível ao fator escolaridade. Vejamos como os dados se apresentam na escola João de Deus.

Tabela 6: A iotização em alunos de Alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes	
		[y]	[λ]
Primeira	1	1	6
	2	7	4
	3	4	0
	4	5	2
	Total	17	12
	%	58,62	41,38
Quarta	5	0	4
	6	1	2
	7	7	6
	8	4	3
	Total	12	15
	%	44,44	55,55

A tabela mostra que, nos alunos de primeira série, a presença da forma não-padrão é majoritária, atingindo cerca de 60%. Quanto aos alunos de quarta série, vê-se que a utilização da forma não-padrão é menor (cerca de 44,5%) do que a utilização da forma padrão, que foi utilizada num percentual de 55,5%. Em resumo, quanto ao fator escolaridade, conforme torna evidente a tabela abaixo, os dados permitem concluir que, se, por um lado, o fenômeno da iotização parece não ser influenciado por fatores de natureza fonética, por

outro lado, é bastante influenciado pelo fator escolaridade, já que os alunos de primeira série iotizaram muito mais (numa média de 64%) que os alunos de quarta série, que iotizaram não mais que 42% dos vocábulos sujeitos ao fato.

3.2.20 rotacismo de /l/ em grupos silábicos constituídos de consoante + líquida, como *bicicleta, flecha, flor e óc(u)los*

O fenômeno do rotacismo em grupos consonantais formados por consoantes oclusivas ou fricativas seguidas de líquida tem sido estudado em seus aspectos sincrônico e diacrônico. É um fato documentado em varias áreas do Brasil, a exemplo do Rio de Janeiro (cf MOLLICA e PAIVA 1991) e da Bahia (como pretende demonstrar este trabalho) e é registrado como um fato que acontecia no latim vulgar e na passagem do latim ao português, de acordo Silva Neto (1956), Câmara Jr (1975) e Coutinho (1976). No *corpus* aqui estudado, o rotacismo é um fato bem freqüente, como evidenciam as tabelas abaixo.

Tabela 7: O rotacismo em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes	
		[r]	[l]
Primeira	1	6	0
	2	4	1
	3	4	1
	4	3	1
	Total	17	3
	%	85	15
Quarta	5	2	3
	6	2	4
	-	-	-
	-	-	-
	Total	4	7
	%	36,36	63,63

Tabela 8: O rotacismo em alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes	
		[r]	[l]
Primeira	1	0	1
	2	0	0
	3	1	0
	4	2	0
	Total	3	1
	%	75	25
Quarta	5	0	1
	6	0	1
	7	3	2
	8	0	2
	Total	3	6
	%	33,33	66,66

As tabelas evidenciam que o rotacismo atinge índices médios de 83,33% em alunos no início da escolarização. Nos alunos com maior tempo de estada na escola, este índice chega a 35%. A ocorrência do fenômeno no *corpus* em análise se deu nos contextos selecionados como favorecedores, conforme destacaram Mollica e Paiva (1991).

A seguir, apresentaremos uma tabela em que se apresentam os números globais de ocorrência de palavras sujeitas a cada um dos fatos analisados na amostra que está sendo apresentada aqui.

Tabela 9: Número geral de ocorrência dos fatos na amostra

Fatos	E1		E2		Total geral		%
	TP	FNP	TP	FNP	TP	FNP	
Monotongação	53	51	45	45	98	96	97,95
Alt. Proparox.	41	31	24	12	65	43	66,15
Iotização	65	36	56	29	121	65	53,71
Rotacismo	31	21	13	6	44	27	61,36

TP = total de palavras encontradas sujeitas ao fato em questão; FNP = formas não-padrão.

4. Considerações finais

O artigo mostrou alguns fatos fonéticos em variação na fala de estudantes que residem em áreas rurais de um município baiano. Os dados encontrados confirmam o que algumas pesquisas realizadas em outras áreas apontam e destaca o fato que os estudantes, ao ingressarem na instituição escolar, apresentam um dialeto bastante divergente, em certos aspectos, do dialeto proposto pela escola. Notou-se ainda que tal divergência tende a diminuir à medida que os alunos avançam na escolarização, o que, de certo modo, indica que a escola consegue contribuir para que os alunos adquiram em alguma medida os traços da norma-padrão que são mais marcados em relação ao vernáculo do aluno.

5. Referências

AMARAL, Marisa Porto do (2002). A síncope em proparoxítonas: uma regra variável. In: BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EdPUCRS. p. 99-126.

AGUILERA, Vanderci de Andrade (1994). Um estudo geolingüístico da iotização no português brasileiro. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *Português no Brasil: estudos fonéticos e fonológicos*. Londina: Ed. UEL. p. 155-179.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (2000). Aspectos fonéticos e fonológicos do português não-padrão do Ceará: a despalatalização e iotização. In: GÄRTNER, Eberhard, HUNDT, Christine e BERGER, Axel Schön (Eds.). *Estudos de Geolingüística do Português Americano*. Frankfurt: TFM. p. 159-184.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (2002). *Língua materna: letramento, variação e ensino* São Paulo: Parábola.

BISOL, Leda (1991). O ditongo em português. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. São Paulo, n. 11, p. 51-58.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2005). *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2002). Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Parábola. p. 333-350.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.) (1996). *Diversidade lingüística e ensino – Anais do Seminário Nacional sobre a Diversidade Lingüística e o Ensino da Língua Materna*. Salvador: EdUFBa.

CARUSO, Pedro (1983). A iotização do [λ] segundo o Atlas Prévio dos Falares Baianos. *Alfa*. São Paulo, 27, p. 47-52.

GONÇALVES, Carlos Alexandre V. (1997). Ditongos decrescentes: variação e ensino. *Revista de Estudos da linguagem*. Ano 6, n. 05, jan.-jun., p.159-192.

LUCHESE, Dante (1996). Variação, mudança e norma: a questão brasileira. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador: Edufba, p. 69-80.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1991). *O português arcaico: fonologia*. São Paulo/Bahia: Contexto/EdUFBA.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1996). Variação, mudança e norma (movimentos no interior do português brasileiro). In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador: EdUFBA. p.19-43.

MOLLICA, Maria Cecília (2000). *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

MOLLICA, Maria Cecília e PAIVA, Maria da Conceição de (1991). Restrições estruturais atuando na relação entre /L/ > /R/ e /R/ > 0 em grupos consonantais em português. *Boletim da ABRALIN*, nº 11, p. 181-189.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de (1998). Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline de. e SCHERRE, Maria Marta Pereira (orgs.). *Padrões sociolingüísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. p. 219-236.

PONTES, Ismael (1999). A variação [λ] ~ [y] no falar rural do norte do Paraná. In: AGUILERA, Vanderici de Andrade (org.). *Português no Brasil: estudos fonéticos e fonológicos*. Londina: Ed. UEL. p.143-154.

SILVA, Fabiana de Souza (2004). O processo de monotongação em João Pessoa. In: HORA, Dermeval da. *Estudos sociolingüísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: UFPB.

SILVA NETO, Serafim da (1956). *Fontes do latim vulgar: o Appendix Probi*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

SILVA NETO, Serafim da (1963). *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

SOARES, Magda Becker (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

TASCA, Maria (2003). *Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais*. Porto Alegre: EdPUCRS.

XIMENES, Luzia de Fátima Cabral (2004). A síncope na variedade lingüística de Rio Verde. *Anais da XX Jornada Nacional de estudos Lingüísticos*, Universidade Federal da Paraíba, p. 1483-1492.

O objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro do estado da Bahia

Maria Cristina Vieira Figueiredo

UFBA/PPGL

macrisfig@uol.com.br

Resumo

Neste trabalho, analisou-se a variação e a implementação de novas estratégias de realização do objeto direto anafórico no português brasileiro (PB) levando em consideração não apenas fatores internos à língua, mas, principalmente, os fatores sócio-históricos que as favorecem. Levou-se em consideração o conceito de transmissão lingüística irregular, proposto por Lucchesi (2000), o qual pressupõe que, nos processos de variação e mudança no PB, interferem, em sua gênese, motivações sociais, como o contato massivo entre falantes de línguas distintas por volta da formação do PB: brancos, índios e, principalmente negros. Dessa forma, as estratégias de realização do objeto direto anafórico foram analisadas num *corpus* rural marcado etnicamente focalizando as duas variantes não-padrão no PB: a categoria vazia e o pronome lexical (ele/ela). O *corpus* analisado reuniu quatro comunidades localizadas em regiões diversas do Estado da Bahia, em que houve grande concentração de mão-de-obra escrava, a saber, Helvécia, no extremo-sul da Bahia; Rio de Contas, no semi-árido; Cinzento, na zona da mata e Sapé, no Recôncavo Baiano.

Palavras-chave: *Sociolingüística, comunidades rurais afro-brasileiras, objeto direto anafórico*

1. Introdução

No português falado no Brasil, percebem-se duas estratégias não-padrão de realização do objeto direto anafórico: o uso da categoria vazia e o do pronome lexical *e/le*. Trabalhos realizados sobre o tema em *corpora* urbano e diacrônico

atestam que essas variantes são condicionadas, principalmente, por fatores semânticos e que a sua implementação deu-se a partir do século XVII, quando houve o incremento da categoria vazia com antecedente sentencial, devido à perda do clítico neutro de terceira pessoa, estendendo-se mais tarde a outros contextos¹. Neste trabalho, buscar-se-á apresentar evidências de que a implementação dessas variantes deve-se, principalmente a fatores extralingüísticos.

As explicações dadas, não só para essa mudança ocorrida no português falado no Brasil, distanciando-o do falado na Europa, mas também para as demais mudanças como, por exemplo, a ausência de concordância de número tanto nominal quanto verbal, o preenchimento do sujeito pronominal, a implementação de novas estratégias das relativas, entre outras, têm ao longo dos estudos lingüísticos seguido duas posturas teóricas distintas. Uns buscam explicá-las considerando a história interna da língua e postulando que essas são mudanças estruturais que já estavam prefiguradas na deriva secular da língua. Outros estudam esses fenômenos considerando-os como resultado do contato entre línguas ocorrido no processo de colonização do Brasil. Para estes últimos, a aquisição do português por índios e africanos desencadeou um processo de transmissão lingüística irregular que teria conferido o perfil da língua portuguesa no Brasil.

2. A transmissão lingüística irregular

Acredita-se que o cenário de multilingüismo ocorrido no período de formação do Brasil devido ao convívio entre portugueses, índios e africanos teria sido favorável ao surgimento de um língua emergencial, resultante do contato entre falantes, não só de línguas diferentes, mas também de costumes e posições sociais diferentes. Esse cenário teria também favorecido a se eleger uma das línguas como a de prestígio, geralmente a do colonizador, como ocorre em situação de contato. No Brasil, elegeu-se a língua dos portugueses.

A situação de multilingüismo no Brasil não se deteve a um pequeno espaço de tempo. Ela se prolongou por três séculos (XVI a XIX), com a constante

¹Tarallo (1993), Cyrino (1997)

chegada de navios negreiros vindos da África, o que não permitiu que se constituísse uma língua crioula, já que a situação de multilingüismo se repetiu inúmeras vezes, impedindo que se fixasse uma determinada língua: mal se formava uma comunidade lingüística, nelas eram introduzidos falantes de línguas diferentes recém chegados da África, que teriam que passar pelo processo anterior, simplificação/redução da língua alvo, que agora não era mais o português dos europeus, mas a variedade já surgida e estabelecida naquele local. Assim, sempre que eram introduzidos novos indivíduos trazidos da África, surgia uma nova variedade, diferente da língua alvo, da língua nativa do falante e da língua que já se insurgia como socializadora, o que promovia a convivência de estágios diversos da língua. Em tal situação, não ocorre o estabelecimento do *pidgin/crioulo* típico, mas uma variedade da língua alvo que não esconde os múltiplos processos de aquisição por que passou. Para explicar esse aspecto peculiar na formação do português do Brasil, surge o conceito de transmissão lingüística irregular que “constitui um contínuo de níveis diferenciados de socialização/nativização de uma língua segunda, adquirida massivamente, de forma mais ou menos imperfeita, em contextos sócio-históricos específicos” (Lucchesi, 2000, p. 104).

3. Metodologia

Nesta análise, que se propõe a estudar o objeto direto anafórico (ODA) de 3ª pessoa na fala de comunidades rurais afro-brasileiras do interior do Estado da Bahia, assume-se a postura de que o contexto de multilingüismo existente, principalmente, durante os três primeiros séculos de colonização do Brasil foi o fator que desencadeou o distanciamento entre o português do Brasil (PB) e o português europeu (PE).

Tendo em vista essa posição teórica, constituiu-se um *corpus*² que refletisse as características desse aprendizado. Foram selecionadas quatro comunidades rurais afro-brasileiras isoladas: Helvécia, localizada no extremo

² *Corpus Base do Dialeto Rural afro-Brasileiro*, dados que foram cedidos pelo *Projeto Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia*.

sul da Bahia; Rio de Contas, na Chapada Diamantina; Cinzento, no semi-árido; e Sapé, no Recôncavo Baiano. Foram selecionadas comunidades que compartilhassem algumas características, como: ser composta, essencialmente, por afro-descendentes; manter-se em relativo isolamento, preservando antigos hábitos lingüísticos; ter origem em antigos quilombos ou ter se formado logo após a libertação dos escravos. O corpus analisado consta de seis entrevistas de cada comunidade, perfazendo um total de 24 entrevistas, com mais ou menos uma hora de duração cada uma,

Inserida no âmbito da pesquisa sociolingüística, como proposta por Labov (1972 e 1994), esta análise objetivou, inicialmente, investigar as formas variantes de realização do ODA de terceira pessoa que o PB tem à sua disposição, da variante padrão a mais estigmatizada:

- o clítico acusativo : (01) O namoro com [o pai de Fabinho]_i levô, mais ô meno, um... E

(CA) já **o**_i conhecia desde pequeno, crescido junto

- a repetição do SN: (02) DOC: E ele faz... ele tir...ele faz o quê com a mandioca lá?

(SN) INF: A gente mesmo faz **farinha**_i aí, e vende já **farinha**_i pronta.

- a categoria vazia: (03) INF: Aí me deu vontade de comê uma fava, eu fui catá esse pé de

(CV) fava, catei a **fava**_i, **leve**_i _____i pra casa, **fui comê**_____i no ôto dia.

- o pronome lexical : (04) INF: O namoro com [o pai de Fabinho]_i levô, mais ô meno, um...

(PL) DOC: E como foi que se conheceram?

INF: Eu já conhecia **ele**_i aqui desde pequeno, crescido junto.

Durante a realização do inventário das ocorrências, verificou-se que a variante *clítico acusativo* não fazia parte da gramática desses falantes, uma vez que

essa é uma estratégia utilizada por falantes escolarizados³, e o *corpus* desta pesquisa é constituído por analfabetos e semi-analfabetos. Quantificaram-se, então, as três variantes: SN, CV, PL. Como se desejava verificar, além dos condicionamentos da variação lingüística, o papel do contato entre línguas no distanciamento entre o PE e o PB, foram focalizadas apenas as duas variantes que caracterizam o PB: a categoria vazia e o pronome lexical, desconsiderando o chamado SN anafórico, visto que é uma estratégia disponível em todas as línguas para retomar uma referência já feita no discurso; não sendo, portanto, um elemento identificador do PB.

Foram computados, para posterior análise quantitativa utilizando o pacote de programas VARBRUL, apenas dados que permitiram a aplicação do teste de covariação estrita, que consiste em verificar se as variantes podem ocorrer na mesma posição sem acarretar prejuízo semântico, conforme aplicação em (05) e (06) a seguir:

(05) DOC 1: Ela (a filha da informante) tinha o quê?

INF 1: Ela_i deu pobrema de... comé que fala? É... desidratação... mas já tá boa, levei _____i (ela/ minha filha) no médico...(HV-01)

Após os dados terem sido codificados de acordo com os fatores estabelecidos na chave de codificação, foram submetidos ao pacote de programas de análise quantitativa VARBRUL, que apresenta como resultado uma seleção estatística dos grupos variáveis mais relevantes, além de estabelecer a probabilidade dos fatores de cada nível indicando um peso relativo.

4. A análise dos dados

O pacote de programas VARBRUL apontou que a variante CV é a mais realizada no dialeto observado, 72% das ocorrências. Em trabalho anterior Duarte (1986) encontra resultado semelhante ao analisar um dialeto urbano (62,6%). Essa semelhança entre os dois resultados pode não refletir identidade no comportamento lingüístico entre as duas comunidades. É

³ Cf. Duarte, 1986.

necessário que se investigue os fatores relevantes que condicionam o uso dessa variante, além de verificar a sua trajetória nas duas comunidades.

Tabela 1 – Distribuição das variantes encontradas no português rural afro-brasileiro

Variáveis	SN	PL	CV	Total
Nº de ocorr.	275	213	1267	1755
%	16	12	72	100

Apesar de se desejar unir comunidades que compartilhem fatos sócio-históricos, ampliando a representação desse dialeto em diversas regiões do estado da Bahia, buscou-se verificar o comportamento das variantes em cada comunidade isoladamente, a fim de observar a existência de alguma particularidade entre elas. Os resultados das variantes em cada comunidade são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 2 – Distribuição das variantes segundo as comunidades

Comunidade	HV	RC	CZ	SP	Total
	Nº de ocor. / %	Nº ocor. / %			
SN	49 / 11	70 / 16	99 / 20	57 / 15	275 / 16
PL	74 / 17	65 / 15	40 / 8	34 / 9	213 / 12
CV	307 / 71	306 / 69	359 / 72	295 / 76	1267 / 72
Total	430 / 25	441/25	498/28	386/22	1755/100

A análise da tabela 2 mostra-nos que, quando vistas isoladamente, as comunidades apresentam tendências diferenciadas no que se refere à realização do ODA, quando levados em consideração seus percentuais de frequência.

Observa-se que, nas comunidades Cinzento e Sapé, que são mais isoladas, a variante CV é favorecida, enquanto o uso do PL tem sua frequência reduzida. Esse resultado parece indicar que a variante PL nas nessas comunidades é mais recente que nas demais, que mantém algum contato com outros dialetos⁴.

Quantificados os dados, utilizando um dos programas do pacote VARBRUL, o MAKE 3000, passou-se a analisar, em termos probabilísticos, as variantes segundo fatores lingüísticos e extralingüísticos. Para tal, o arquivo .cel/ gerado pelo programa foi submetido ao VARB 2000, o qual selecionou nove variáveis com nível de significância .038 e input .08 para o pronome lexical (PL) e .93 para a categoria vazia (CV). Os resultados apresentados a seguir obedecem à ordem de seleção do programa VARBRUL por relevância estatística, no que se refere ao condicionamento das variantes.

4.1. Condicionamento semântico do objeto

Estudos anteriores (Duarte, 1986; Omena, 1978, apud Duarte 1986) referendam que esse é o fator de maior relevância na escolha entre as variantes: CV e PL, sendo o PL favorecido quando o OD anafórico exhibe o traço [+animado]. Conforme se pode observar na análise dos pesos relativos registrados, na tabela 3, a seguir, esse resultado se confirma no *corpus* aqui analisado.

Tabela 3 – Distribuição das variantes segundo o traço semântico do antecedente do ODA

Condicionamento semântico do objeto	Pronome Lexical			Categoria Vazia		
	Ocorrências	%	Peso Relativo	Ocorrências	%	Peso Relativo
[+animado]	180/521	35	.80	341/521	65	.20
[-animado]	33/953	3	.32	920/953	97	.68
Total	213/1474	14	--	1261/1474	86	--

⁴ Na comunidade de Helvécia, ocorre com maior frequência a saída de seus membros para outras regiões do país, tais como São Paulo e Paraná. Rio de Contas é uma região turística, portanto há maior contato com falantes de outros dialetos.

Como se pode observar, enquanto o traço [+ animado] favorece a realização da variante PL, apresentando peso relativo .80; o traço [-animado] desfavorece-o, tendo como peso relativo, .32. Da análise desse fator, percebe-se também que a categoria vazia é a estratégia preferida dos falantes, nesse dialeto.

4.2. Paralelismo discursivo

Com a decisão de submeter os dados à variável “antecedente mais próximo”, buscou-se investigar se a forma do antecedente, em qualquer posição sintática, no mesmo turno ou em turno diferente seja do informante, seja do documentador, influenciaria na escolha de uma das formas variantes na posição de ODA.

Tabela 4 – A estrutura formal do antecedente mais próximo

Forma do antecedente mais próximo	SN	PL	CV	Total
	ocor. / %	ocor. / %	ocor. / %	
SN	102 / 27	27 / 7%	252 / 66	381
PL	5 / 3	90 / 53	76 / 44	171
CV	63 / 9	68 / 10	537 / 80	668
TOTAL	170 / 14	185 / 15	865 / 71	1220

Os resultados da tabela 4 apontam que a escolha de uma das variantes favorece a sua repetição. Este resultado revela um paralelismo, nos moldes definidos por Naro e Scherre (1993): *“marcas levam a marcas e zeros levam a zeros”*. Segundo os autores, tanto no nível da sentença (paralelismo formal) quanto no nível do discurso (paralelismo discursivo), há correlação entre as marcas explícitas, de modo que *“formas gramaticais particulares tendem a ocorrer juntas”*. Pode-se perceber da análise da tabela (4) que ocorre na realização do objeto anafórico um paralelismo discursivo, visto que a forma do antecedente leva a sua repetição, formando uma série. Na análise dessa variável, consideraram-se os antecedentes em qualquer posição na sentença e

também em outro turno, uma vez que o que se está analisando é a forma do objeto direto e que fatores as condiciona.

(01) DOC: E a **cobra_i** pode mordê?

INF: Uai, eles fala que num pode matá _____i, né? Que a gente só passa no qu'ê deles... Se incontrá _____i, cum'ê que vai matá _____i?

4.3. Estrutura sintática da frase

A estrutura da frase é um fator relevante na seleção da variante. Foram consideradas apenas as estruturas em que a ocorrência apresentasse como antecedente um sintagma nominal (SN), uma vez que o antecedente sentencial aponta para o uso categórico da categoria vazia. Os resultados dessa variável são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 5 – A forma do oda segundo a variável estrutura da frase

Estrutura argumental do verbo	Pronome Lexical			Categoria Vazia		
	Ocorrências	%	Peso Relativo	Ocorrências	%	Peso Relativo
OD(SN) + SP(OI/LOC) ⁵	28/292	10	.38	264/292	80	.62
OD(SN)	152/1120	14	.52	968/1120	86	.48
OD(SN) + PRED	11/32	34	.66	21/32	66	.34
OD(SN) + S	22/36	61	.74	14/36	39	.26
Total	213/1480	14	--	1267/1480	86	--

A categoria vazia é favorecida, principalmente, em estruturas cujo verbo possui em sua grade temática, dois argumentos, um ligado a ele diretamente recebendo o caso acusativo e outro ligado por preposição de quem recebe o caso. Esse resultado parece apontar para preferência de se construir sentenças

⁵ Na posição de SP foram considerados os termos que exercem a função de objeto indireto e de locativo na posição de argumento do verbo, sendo descartados os termos locativos em posição de adjunção.

contendo apenas três constituintes realizados foneticamente, reproduzindo a estrutura básica do português SVO.

Nas sentenças em que a posição de objeto direto é ocupada por um elemento cuja interpretação semântica estrutural é ambígua, ou seja, quando um elemento recebe do verbo antecedente o caso acusativo, mas o verbo subsequente lhe atribui papel temático de agente, caracterizando-o como sujeito, prefere-se preenchê-la com o pronome lexical. Essas construções, geralmente, ocorrem quando nessa posição encontra-se uma oração com verbo no infinitivo ou uma mini-oração⁶, conforme demonstram os exemplos (03) e (04) respectivamente:

(03) DOC: E do mais velhos_i, qu'ê que cê sabe dos mais velhos aqui do Cinzento,
os antigos?

INF: Eu num sei quase nada, né?

DOC: Cê nunca teve curiosidade de sabê comé que surgiu o Cinzento não?

INF: Sobe não, né?.. a vez, **eu vejo eles_i contá**, mas num predei na mente assim não. (SP-03)

(04) (sobre o cravo)

INF: Você colhe ele ININT, ele tem aqueles dentes, aqueles cacho_i, **você quebra eles_i sem folha** [...] (SP-06)

O PL é favorecido, quando satura uma outra estrutura de predicação, quer verbal como em (03), quer nominal como em (04).

Na análise aqui empreendida, relutou-se incluir tais contextos, uma vez que o objetivo era estudar o objeto direto, ou seja, o argumento interno selecionado pelo verbo. Nessas construções, apesar de o pronome ou a categoria vazia que a ocupa receber caso acusativo, não preenche sozinha a grade argumental do verbo, mas toda a oração da qual é sujeito. Em outras palavras, é a oração seguinte o argumento do verbo. No exemplo (03), cuja estrutura é OD(SN) + S, o verbo da segunda oração não pode atribuir caso nominativo a seu sujeito

⁶ Do inglês *small clause*. Sobre o assunto, ver Haegman (1991)

por ser infinitivo, resta ao verbo da oração anterior atribuir-lhe o caso acusativo. É a ambigüidade OD/SU favorece o uso do PL.

4.4. Referencialidade do ODA

Segundo Cyrino (1997), em estudo diacrônico, o traço referencialidade relacionado ao traço animacidade é bastante relevante no licenciamento da CV. Buscou-se observar, se, em comunidades de fala resultante do contato lingüístico, essa variável apresenta a mesma importância no papel do licenciamento da categoria vazia.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DAS VARIANTES DE ACORDO COM
A REFERENCIALIDADE DO ANTECEDENTE DO ODA

Referencialidade	Pronome Lexical			Categoria Vazia		
	Ocorr.	%	Peso Relativo	Ocorr.	%	Peso Relativo
[+específico/+referencial]	145/568	26	.65	423/568	74	.35
[-específico/+referencial]	54/648	8	.42	594/648	92	.58
[-referencial]	14/262	5	.36	248/262	95	.64
Total	213/147	8	14	--	78	86

Como se pode notar, o traço [+ específico] do antecedente favorece o uso da variante PL, assim como o [+animado]. Quando o referente pode ser localizado temporal e espacialmente, a CV é desfavorecida, porém sua frequência nesse tipo de ocorrência ainda é bastante alta, 74%. Desse comportamento pode-se perceber que a CV tem comportamento mais livre que a variante PL, que tem seu uso condicionado não só pelo caráter semântico, mas também estrutural, como visto na tabela 6.

Inversamente, a CV é favorecida à medida que o referente perde a referencialidade, como pode ser observado na última coluna da tabela acima. Duarte (1986, p. 14), na análise de um *corpus* urbano, não considera os objetos diretos que sejam indefinidos e genéricos. No início desta pesquisa, resolveu-se também excluir tais dados, porém percebeu-se que, mesmo nesses contextos, os falantes da comunidade investigada, realizavam as três variantes nesta posição, onde era esperada a CV.

(07) PL INF: É, melhorando. Então acredito no que os mais velho fala poque...eu mesmo num conhe...conheci negócio de **enegia_i** aqui...meus filho já conhece **ela_i** [...] (CZ-01)

(08) CV INF: Faço tudo.[...]Eu vem de manhã, coloco o fêjão_i no fogo e deixa ______i aí. CZ-01

(09) SN INF: Com remédio, comprava **purgante**, dava eles **purgante**, fazia
azeite de baga e dava purgante [...] HV-13

4.5. Presença / ausência do sujeito

Decidiu-se selecionar essa variável tendo em vista a posição de Tarallo (1993 [1991]) segundo a qual sobre no PB, ao mesmo tempo em que o sujeito pronominal vem sendo preenchido, o objeto direto anafórico tem se apagado. Mesmo acreditando não haver uma relação entre essas duas mudanças, por pertencerem a parâmetros lingüísticos diferentes, resolveu-se observar como se comporta tal variável num dialeto distinto ao que Tarallo analisou, um *corpus* urbano numa perspectiva diacrônica, e verificar se, neste dialeto, falado por afro-descendentes, a assimetria sujeito/objeto no português demonstrada por Tarallo seria confirmada.

Contrariando as intuições, o programa VARBRUL selecionou a variável como significativa na escolha das variantes, os resultados podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 9 – A distribuição das variantes segundo a presença/ausência do sujeito na sentença

Presença/Ausência do sujeito	Pronome Lexical			Categoria Vazia		
	Ocorr.	%	Peso Relativo	Ocorr.	%	Peso Relativo
Ausência	103/833	12	.45	730/833	88	.55
Presença	110/646	17	.56	536/646	83	.44
Total	213/1479	14	--	1266/1479	86	--

A análise das freqüências e dos pesos relativos expostos na tabela aponta que a estrutura da sentença não é um fator decisivo neste dialeto, uma vez que se pode perceber que o valor dos pesos relativos estão próximos a .05, demonstrando um certo equilíbrio.

4.6. Forma verbal

Apesar de selecionado pelo VARBRUL, o comportamento os resultados dessa variável não são muito relevantes e devem ser entendidos à luz das características discursivas das formas verbais condicionadoras.

Tabela 7 – A realização do oda segundo a variável forma do verbo

Forma verbal	Pronome Lexical			Categoria Vazia		
	Ocorr.	%	Peso Relativo	Ocorr.	%	Peso Relativo
Pret. Imperf.	12/113	11	.34	101/113	89	.66
Pret. Perfeito	74/425	17	.42	351/425	83	.58
Formas Compostas	20/204	10	.44	184/204	90	.56
Subjuntivo	10/46	22	.51	36/46	78	.49
Formas Nominais	32/239	13	.57	207/239	87	.43
Presente Ind.	65/453	14	.61	388/453	86	.39
Total	213/1480	14	--	1267/1480	86	--

Da tabela pode-se observar que o pret. perfeito favorece à categoria vazia, assim como o pret. imperfeito, pois são tempos próprios da narrativa, geralmente ligados ao tópico discursivo. Já o presente, como no exemplo (12) a seguir, remete a ações praticadas com frequência, habituais, e com menor nível de coesão discursiva, favorecendo o uso do PL, como se pode inferir da observação de seu peso relativo, .61, na tabela acima, contraindo inclusive o condicionamento semântico [= - animado] .

(12) INF: É. O **cravo**_i esse ano que passou deu o que, dez, doze reais o quilo, já

foi uma força né?

DOC2: Mas também daqui que o cravo_i faça um quilo, né?

INF: Não dá muito trabalho não! Aqui o cara colhe ... um cara bom pega uns seis sete quilos de cravo. [...] Você colhe **ele**_i, ele tem **aqueles dente**_j, aqueles cacho, você quebra **eles**_j sem folha, prá casa, chega em casa, você destala **ele**_j, tira **o talo**_i, [...] e pega **ele**_i e bota ____i no só.

O fator *formas nominais* incluem formas verbais que favorecem não só clítico acusativo quanto o pronome lexical, conforme afirma Duarte (1986). O PL, segundo a pesquisa da autora num dialeto urbano, é favorecido pelo gerúndio, além do clítico e este é também favorecido pelo uso do infinitivo, devido a sua realização contar com o apoio de uma consoante, estabelecendo o padrão silábico CV. No dialeto rural afro-brasileiro, nem mesmo em contextos com o infinitivo, essa variante aparece.

Posição da ocorrência em relação ao antecedente

Pressupunha-se que, quanto mais distante a ocorrência de seu antecedente, seriam preferidas as variantes realizadas, mas isso não se confirmou ao se analisar a posição do antecedente em turno diferente. Nesse contexto, refletiu-se o resultado total (SN 16%, PL 12%, CV 72%) e o que favorece esse resultado é a presença do tópico discursivo. Resolveu-se então retirar este

fator do grupo e analisar apenas a posição da ocorrência num mesmo do turno do falante. Os resultados obtidos podem ser observados na tabela 9, a seguir.

Tabela 8 – Distribuição das variantes de acordo com a posição da ocorrência em relação ao antecedente no mesmo turno do falante

Posição da Ocorrência	Pronome Lexical			Categoria Vazia		
	Ocorr.	%	Peso Relativo	Ocorr.	%	Peso Relativo
O.Coord. sindética	10/130	8	.35	120/130	92	.65
O .Subord. c/ anteced na OP	11/96	11	.43	85/96	89	.57
OP c/antecedente na O .Subord.antep	07/ 51	14	.39	44/51	86	.61
Primeira Oração Coordenada assindética	43/328	13	.47	285/328	87	.53
Outro período	73/348	21	.60	275/348	79	.40
Segunda O .Coord. assindética em diante	08 /32	25	.68	24/32	75	.32
Total	152/985	15	--	833/985	85	--

Quando o antecedente se encontra em outro período – ou seja, o OD anafórico se encontra mais distante do antecedente, é favorecido o preenchimento da posição de objeto direto. Na tabela, pode-se observar que a probabilidade de ocorrer um PL aumenta bastante nesse contexto. Recorrendo aos resultados do cômputo geral dos dados, verifica-se que também, nestes casos, a variante SN tem seu uso favorecido. Seu percentual de uso no contexto em questão sobe de 16% para 22%. Semelhante comportamento encontramos em contextos em que a variante ocorre a partir da segunda coordenada assindética em diante.

(14) INF: [...] Senhõ com vinte lito de cacau, de cacau sequim, qu'ê por causo chega aqui que vê tudo maduro, quebra ele, fumenta, bota **ele** dento de um saco plástico, (HV-22)

Nos contextos de coordenação, não há um comportamento regular entre as coordenadas assindéticas. Nessas orações, em que o antecedente encontra-se na oração anterior, contrariamente, às realizadas a partir da segunda posição, a categoria é vazia favorecida. Desse comportamento, pode-se inferir que o que interfere na realização da variante é a coesão existente entre as orações, quanto mais próxima a realização do anafórico do antecedente maior a coesão, e a CV pode ser utilizada sem comprometimento do enunciado; quanto maior a distância, menor a coesão e o preenchimento da posição é favorecido.

(15) INF: [...]Já cavalo, não, quase que num cai não. Mas, se ele tivé de saltá uma cerca_i, **ele salta** _____i.

Nas estruturas de coordenação sindética, independentemente da posição ocupada, é favorecida a CV, o que demonstra que elemento conector estabelece coesão entre as orações permitindo o esvaziamento da posição de ODA.

(16) INF: pegô as cerca tudo_i e **desmantelô**_____idano presento pro home...(CZ-12)

Em períodos em que há uma relação de dependência entre as orações, estabelece-se uma relação de coesão bastante intensa, o que favorece o uso da CV, como se pode constatar nos resultados dos fatores que se referem a contextos de subordinação.

5. Variáveis sociais

Dos fatores sociais quantificados, o programa selecionou como significativas a variável de gênero e a variável comunidade, já analisada anteriormente. Foram levados em consideração, mesmo sem terem sido selecionados pelo VARBRUL, os resultados referentes à variável faixa etária, cujos índices são relevantes à análise aqui empreendida.

5.1 Gênero

Geralmente, a análise dessa variável permite apontar qual o papel do homem e da mulher nos fatos lingüísticos, no sentido de apontar se um gênero é mais conservador que outro. Essas generalizações são feitas, baseando-se essencialmente, nos papéis exercidos pelos homens e mulheres na comunidade, que se refletem nos aspectos lingüísticos.

Tabela 12 – A distribuição das variantes segundo o gênero

Gênero	Pronome Lexical			Categoria Vazia		
	Ocorrências	%	Peso Relativo	Ocorrências	%	Peso Relativo
Feminino	105/770	14	.42	665/770	86	.58
Masculino	108/710	15	.58	602/710	85	.42
Total	213/1480	14	--	1267/1480	86	--

Da análise da tabela, pode-se perceber que a mulher, no dialeto rural analisado, mantém uma postura conservadora, visto que a freqüência das variantes reflete a freqüência do cômputo geral dos dados, enquanto os homens apresentam uma pequena alteração no valor da freqüência das variantes, que não se reflete significativamente nos pesos relativos.

5.2 A variável faixa etária

É a análise desta variável que permite ao pesquisador identificar se o fenômeno lingüístico variável focalizado reflete uma mudança em curso ou uma variação estável.

Mesmo não tendo sido esta variável selecionada pelo programa VARBRUL, considerou-se importante analisá-la tendo em vista que a frequência das variantes comporta-se, de certa forma, contrariamente às expectativas desta pesquisa. Serão retomadas, para análise, todas as estratégias utilizadas na captação dos dados, ou seja, SN, PL, CV.

Tabela 13 – Distribuição das variantes segundo a faixa etária dos informantes

Faixa etária	SN	PL	CV	TOTAL
	ocor. / %	ocor. / %	ocor. / %	
20 a 40 anos	81 / 13	83 / 14	443 / 73	607
41 a 60 anos	107 / 16	92 / 14	459 / 70	658
+ de 60 anos	87 / 18	38 / 8	365 / 74	490
Total	275 / 16	213 / 12	1267 / 72	1755

Os índices apontados na tabela acima apontam que, entre as estratégias de realização do ODA, a variante PL, considerada estigmatizada nos dialetos urbanos, tem sua frequência reduzida entre os falantes da faixa III. Nessa faixa, são favorecidas tanto a CV, quanto a variante SN. Nas demais faixas, o uso do PL é levemente favorecido, passando de 12% para 14% a sua frequência, enquanto decresce o uso da variável SN (16%, 13% , na faixa II e faixa I respectivamente).

A variante CV apresenta índices bastante equilibrados, sendo desfavorecida apenas na faixa II (70%), em que há o favorecimento das demais variantes.

É importante notar a trajetória da variante SN neste dialeto: ela é favorecida na faixa III, exibe um comportamento neutro na faixa II e é desfavorecida na faixa I. Esse comportamento reflete um comportamento comum em situações emergenciais de contato, uma vez que no processo de aquisição de uma língua alvo, há perda de material gramatical e a manutenção de itens lexicais⁷. Por outro lado, o SN anafórico é igualmente uma estratégia de esquiva ao uso das variantes não padrão.⁸

⁷ Lucchesi (2000, p. 111) propõe que em situação de comunicação emergencial, o falante tende a reter os itens lexicais, de significado referencial , e descartar os itens funcionais, de significação gramatical.

⁸ Cf. Duarte, 1986, p. 69.

Seguindo o proposto por Lucchesi (2000, p. 111) podemos inferir que a variante PL tenha sido introduzida, posteriormente, compondo um segundo momento do processo de aquisição de uma segunda língua em situação de contato. Para suprir a perda inicial dos materiais funcionais, Lucchesi propõe que ocorre uma recomposição gramatical do sistema, que pode se dar “por duas vias que envolve processos de gramaticalização”⁹:

- a. ampliação (ou maximização) das funções dos (poucos) itens gramaticais que se conservaram no uso lingüístico da comunidade;
- b. a utilização de itens lexicais para expressar relações gramaticais, ponto de partida do processo de gramaticalização.”

Pode-se inferir que o uso da variante PL, neste dialeto, pode ser explicado tendo em vista o primeiro item apontado. Com a perda da morfologia verbal, tornou-se necessário o preenchimento do sujeito; o uso pronome *e/le* introduzido nessa posição, posteriormente, estendeu-se à posição de objeto, que estaria vazia por terem sido os clíticos (elementos mais gramaticalizados) apagados, não encontrando obstáculo, uma vez que, nesse dialeto, a ordem da sentença é, essencialmente, SVO, licenciando a variante a receber caso acusativo estrutural.

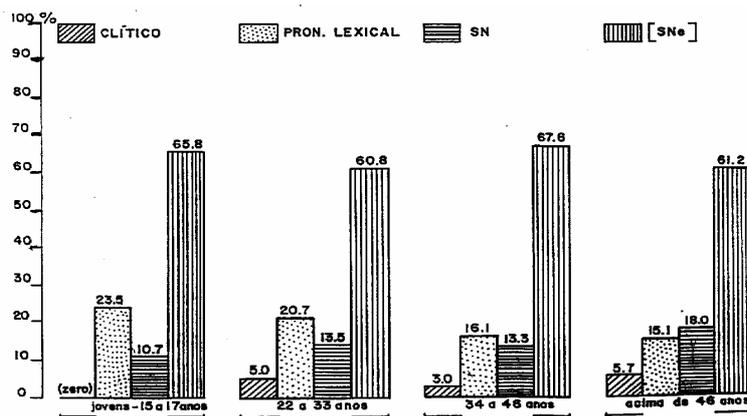
Poder-se-ia inferir também que, como essa variante é menos freqüente na faixa III, e também nas comunidades isoladas, seria mais recente nesse dialeto que a CV. Essa hipótese se explicaria pela difusão do dialeto urbano pela televisão, nas comunidades mais isoladas (Sapé e Cinzento) e, nas demais comunidades, através do contato com dialetos urbanos possibilitados não só pela televisão, mas também pela freqüente saída dos homens para trabalhar em outras regiões, visto que essa variante tem sua freqüência aumentada na fala de informantes do sexo masculino.

Uma última evidência em favor dessa hipótese, a qual não se pretende assumir antes da ampliação da pesquisa a um *corpus* urbano e também diacrônico, pode ser encontrada, ao se observar o gráfico 2 apresentado por

⁹ O conceito de gramaticalização utilizado por Lucchesi refere-se “a mudança de uma categoria léxica para uma funcional, associada à perda de conteúdo lexical”, cf. propõe Roberts (1993). Sobre gramaticalização, ver Castilho (1997).

Duarte (1986, p. 39)¹⁰, em que a autora apresenta a distribuição das variantes segundo a faixa etária e está reproduzido a seguir:

Gráfico 1 – Uso das três variantes segundo a faixa etária no dialeto urbano



Como se pode observar no gráfico 2, a variante PL, apresenta o mesmo comportamento encontrado na análise do *corpus* desta pesquisa. É mais freqüente entre os jovens e decresce à medida que aumenta a faixa etária. Comparando os resultados da autora com os alcançados nesta pesquisa e demonstrado no gráfico 3 abaixo, pode-se perceber também que os percentuais referentes a essa variante são mais altos¹¹ no *corpus* urbano que no rural, mesmo tendo aquele um número maior de variantes, visto que o clítico ainda é realizado.

¹⁰ Deve-se levar em consideração que a distribuição das faixas etárias nos dois trabalhos não possuem total correspondência: Duarte considera quatro faixas etárias, como se pode ver no gráfico, além de a faixa etária composta pelos falantes com idade mais avançada tem seu limite bastante inferior ao proposto nesta pesquisa. Ver os gráficos.

¹¹ É mais alto, inclusive, o percentual dessa variante com antecedentes com traço[-animado], 7,6% enquanto nesta pesquisa encontrou-se, nesse contexto, apenas 3%.

5. Conclusões

Da análise dos resultados, duas hipóteses foram levantadas que necessitam de maiores investigações para serem confirmadas. A primeira leva em consideração a análise em conjunto dos resultados de duas variáveis extralingüísticas: comunidades e faixa etária. Dessa análise, levanta-se a hipótese de que, relacionada à variável faixa etária, a variante PL poderia não ser tão antiga quanto a CV, nesse dialeto. De acordo com os resultados, a CV é favorecida, principalmente nas comunidades mais isoladas, Sapé, .60, e Cinzento, .53, onde também a frequência de uso do PL é menor que nas demais, apresentando pesos relativos .40 e .47, respectivamente. As demais comunidades mantêm contato com dialetos de outras regiões. Em Helvécia, houve grande saída de moradores para trabalhar em outras regiões, o que poderia ter favorecido a introdução de inovações lingüísticas na comunidade. Nos Arraiais de Rio Contas, o fluxo turístico é freqüente, o que permite que os falantes entrem em contato com dialetos diversos, inclusive urbanos. Acredito que seja esse o motivo para que os pesos relativos referentes à variante PL .57, para Rio de Contas e, .56, para Helvécia, sejam mais altos do que em Sapé e Cinzento

A segunda hipótese a ser considerada pode ser levantada a partir da comparação entre os resultados encontrados para o uso do ODA nos dialetos rural afro-brasileiro e urbano. Dessa comparação pode-se inferir que esses dialetos apresentam tendências convergentes de mudança, no que se refere à realização do ODA de 3ª pessoa. Enquanto o dialeto rural afro-brasileiro parte da ausência de um elemento gramatical realizado foneticamente para preencher essa posição com o pronome *sujeito*, ampliando a sua carga funcional; no dialeto urbano, assiste-se à substituição de um elemento mais gramaticalizado, o clítico acusativo, por um elemento menos gramaticalizado, o pronome de caso reto na posição de objeto direto, eliminando a marcação de caso morfológico dessa forma pronominal. Apesar de esses comportamentos convergirem para incremento do PL, os dois processos de mudança são simetricamente opostos, uma vez que, no dialeto urbano, o uso do PL implica redução gramaticalidade, com a perda de marcação de caso morfológica;

enquanto, no dialeto rural, ocorre um aumento no nível de gramaticalidade, com o uso do PL para ocupar o lugar da CV e da repetição do SN. Esse quadro reflete a visão da formação da realidade lingüística brasileira como um processo bipolarizado, proposto por Lucchesi (1998 e 2001).

6. Referências bibliográficas

CYRINO, S. M. L. (1997). *O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: UEL.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. (1986). *Variação e Sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo.

KATO, Mary; Raposo, Eduardo. Objeto nulo definido no português europeu e no português brasileiro: convergências e divergências. Não publicado.

LABOV, William. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Trad. HERRERAS, José Miguel M. Madrid: Ediciones Cátedra. (versão original em inglês).

LABOV, William. (1994). *Principles of linguistics Change: internal Factors*. v. 1. Cambridge: Blacwel.

LYONS, J. (1977). Referência, sentido e denotação. In: _____. **Semântica**. Trad. Wanda Ramos. Lisboa: Martins Fontes, 145-87.

LUCCHESI, Dante. (1988a). A constituição do português brasileiro como um processo bipolarizador: tendências atuais de mudanças nas normas culta e popular. In: GROË, S. & ZIMMERMANN, K.(eds.) *"Substandard" e Mudança no Português do Brasil*. Frankfurt am main. TFM. p.73-100.

LUCCHESI, Dante. (2000a). *A Variação na Concordância de Gênero em uma Comunidade de Fala Afro-brasileira: Novos Elementos sobre a Formação do Português Popular do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de doutorado.ms.

LUCCHESI, Dante. (2000). O português se teria criouliizado no Brasil? – refletindo sobre uma velha questão. *APB*. v.1. Frankfurt,. p.25-41

LUCCHESI, Dante. (2001). As duas grandes vertentes da história da sociolingüística do Brasil (1500-2000) . In: *D.E.L.T.A*. São Paulo: EDUC. v. 17, n.1, p.97-130.

- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (2001). De fontes sócio-históricas para a história social lingüística do Brasil: em busca de indícios. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Para a história do português brasileiro*, v. 2, t. 2. São Paulo: Humanitas. p.275-301.
- MIRA, MATEUS, Maria Helena et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho.
- MUSSA, Alberto B. N. (1991). *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro.
- NARO, Anthony Julius (2003). O dinamismo das línguas. In.: MOLLICA, Maria Cecília;
- ROBERTS, Ian. (1997). Creoles, Markedness and the Language Bioprogram Hypothesis. *Revista de Estudos Lingüísticos e Literários*. EDUFBA: Salvador. v.19. p.11-25.
- SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. (1993). Duas dimensões do paralelismo formal na concordância verbal no português popular do Brasil. In: *D.E.L.T.A.* São Paulo: EDUC. v.9, n.1,p1-14.
- TARALLO, Fernando. (1985). *A Pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985.
- TARALLO, Fernando. (1993). Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary (orgs). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP. (versão original em inglês 1986). p.35-68.
- TARALLO, Fernando. (1993). Diagnosticando uma gramática Brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary (orgs). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP. (versão original em inglês 1991). p. 69-100.