

**COGNIÇÃO, GRAMATICALIZAÇÃO
E CULTURA:
UM DIÁLOGO SEM FRONTEIRAS**

Renata Barbosa Vicente
Maria Célia Lima-Hernandes
Cristina Lopomo Defendi
André Luiz Rauber
Elisângela Baptista de Godoy Sartin
Elaine Cristina Silva Santos

[ORGANIZAÇÃO]

Leosmar Aparecido da Silva – Vânia Cristina Casseb-Galvão – Mariana Kuhlmann – Dayana Silva – Anna Karolina Miranda Oliveira – André de Godoy Bueno – Luis E. Behares – Lídia Spaziani – Tamiris Campari de Souza Luz – Elisete Maria de Carvalho Mesquita – Helena Cristina Grácio – Madalena Teles Dias Teixeira



MGP
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

COMISSÃO CIENTÍFICA DA OBRA

André Luiz Rauber (PG-USP/UFMT)
Cristina Lopomo Defendi (PG-USP/ IFSP)
Elaine Cristina Silva Santos (PG-USP)
Elisângela Baptista de Godoy Sartin (PG-USP)
Fábio Marques de Souza (PG-USP/UEPB)
Guilherme Fromm (UFU)
Lídia Spaziani (PG-USP/ UNINOVE)
Marcello Ribeiro (PG-USP/ UNINOVE)
Marcelo Módolo (USP)
Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Renata Barbosa Vicente (PG-USP/ UNIBAN)
Vânia Cristina Casseb-Galvão (UFG)

COGNIÇÃO, GRAMATICALIZAÇÃO E
CULTURA: UM DIÁLOGO SEM
FRONTEIRAS



MGP

São Paulo, dezembro 2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR: Prof. Dr. João Gandino Rodas

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DIRETORA: Profa. Dra. Sandra Margarida Nitrini

VICE-DIRETOR: Prof. Dr. Modesto Florenzano

DIAGRAMAÇÃO:

Walquir da Silva MTb/SP 28.841

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C627 Cognition, gramaticalização e cultura : um diálogo sem fronteiras / organização Renata Barbosa Vicente... [et al.]
– São Paulo : MGP : Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2011.
248 p.

ISBN 978-85-7506-198-5

1. Linguística cognitiva. 2. Gramaticalização – processos. 3. Pragmática. 4. Ensino. 5. Língua portuguesa. Grupo de Pesquisa CNPq/USP Mudança Gramatical do Português. I. Vicente, Renata Barbosa. II. Lima-Hernandes, Maria Célia. III. Defendi, Cristina Lopomo. IV. Rauber, André Luiz. V. Sartin, Elisângela Baptista de Godoy. VI. Santos, Elaine Cristina Silva.

CDD 410.19
401.9

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
PARTE I – UMA ABORDAGEM COGNITIVISTA	
O corpo como referência para a categorização linguística: uma análise de construções com verbos de percepção <i>Leosmar Aparecido da Silva e Vânia Cristina Casseb-Galvão</i>	09
Marcas sintáticas de intencionalidade: da pragmática para a gramática <i>Dayana Silva e Maria Célia Lima-Hernandes</i>	29
Uma leitura sociocognitiva sobre o dialeto caipira <i>Mariana Kuhlmann</i>	39
PARTE II – GRAMATICALIZAÇÃO: DO ESTUDO DE CASO AOS PADRÕES FUNCIONAIS NO CONTEXTO DISCURSIVO-PRAGMÁTICO	
Formação histórica e os padrões funcionais de <i>ainda</i> <i>Renata Barbosa Vicente, Cristina Lopomo Defendi e André Luiz Rauber</i>	55
Deslizamentos funcionais do item <i>mesmo</i> no português paulista: gramaticalização e normatividade <i>Anna Karolína Miranda Oliveira</i>	75
Gramaticalização das formas <i>ter que ver / ter a ver</i> : perspectiva sincrônica <i>André de Godoy Bueno</i>	115

Mudanças sintáticas no português do Brasil: o output linguístico e a atuação do contexto discursivo-pragmático. <i>Maria Célia Lima-Hernandes</i>	139
--	-----

PARTE III – A CULTURA MANIFESTADA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Breves noticias sobre el português de Uruguay <i>Luis E. Bebares</i>	161
Análise da produção oral de uma falante do grupo cigano calon: indícios do processo cognitivo na interação sociocultural <i>Lídia Spazian</i>	197
Rebelo Gonçalves – uma vida revelada através das cartas <i>Tamiris Campari de Souza Luz</i>	217
A produção textual nas aulas de língua portuguesa: as realidades do Brasil e de Portugal <i>Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Helena Cristina Grácio e Madalena Teles Dias Teixeira</i>	229

APRESENTAÇÃO

Os textos reunidos neste volume representam frutos das discussões ocorridas durante o mais recente Encontro Anual do Grupo de Pesquisa CNPq-USP “Mudança Gramatical do Português – Gramaticalização”. Cada autor mostra que entre as áreas não há fronteiras, mas conhecimentos complementares que corroboram o avanço científico. Este volume encontra-se, assim, organizado em três blocos de acordo com o foco temático: (i) Uma abordagem cognitivista; (ii) Gramaticalização: do estudo de caso aos padrões funcionais no contexto discursivo-pragmático e (iii) A cultura manifestada na produção textual.

Na primeira parte, focalizam-se estudos recentes sobre cognição. As pesquisas iniciais sobre esta temática se deram nos Estados Unidos, começando a circular no cenário linguístico, no século XX, por volta dos anos de 1960, ganhando força mais precisamente no século XXI. A abordagem cognitivista é apresentada pelos pesquisadores da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal de Goiás, que priorizaram a perspectiva das capacidades humanas para explicar a evolução gramatical.

Na segunda parte, integram-se discussões vinculadas à Gramaticalização cujas análises foram amparadas por outros recortes teóricos advindos da Pragmática, da Semântica e da Sintaxe com reflexo na classificação morfológica das palavras e construções.

Na terceira parte, focaliza-se o papel da cultura via informações textuais. Uma exposição permeada por escritos do Uruguai, pela oralidade do grupo cigano Calon, pelas cartas de Rebelo Gonçalves, um professor português durante a primeira metade do século

XX. Trata-se de pesquisadores brasileiros e uruguaios oferecendo grande contributo à ciência da linguagem e do contato linguístico-cultural. Insere-se nessa seção o trabalho de uma equipe luso-brasileira que lida com questões pedagógicas em face das realidades brasileira e portuguesa.

Encerra-se, assim, esta obra que reproduz parcialmente o que foi o V Encontro Anual do Grupo de Pesquisa sobre Gramaticalização, que, nessa edição, favoreceu que diferentes olhares desencadeassem discussões relevantes para os próximos passos desse que tem se configurado, ao longo dos anos, como um grupo que reúne pesquisadores treinados no nível de iniciação científica, de mestrado e de doutorado. Boa leitura!

Renata Barbosa Vicente

O CORPO COMO REFERÊNCIA PARA A CATEGORIZAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE DE CONSTRUÇÕES COM VERBOS DE PERCEPÇÃO

*Leosmar Aparecido da Silva¹
Vânia Cristina Casseb-Galvão²*

Resumo: A partir da consideração cognitivista de que os elementos da língua são categorizados com base nas experiências do falante, este trabalho tem como objetivo apresentar os três principais modelos de categorização linguística – o modelo clássico, o proposto por Wittgenstein e a teoria dos protótipos – e investigar como o corpo (partes do corpo ou a remissão por inferência ao corpo), que faz parte das experiências do usuário da língua, serve de referência para categorizar significados em algumas línguas indígenas e no português brasileiro. Para isso, serão analisadas construções com os verbos de percepção *ver* e *olhar*. É também nosso propósito verificar a tendência de esses verbos ampliarem seu estatuto semântico, de modo que manifestam funções gramaticais e discursivas.

Palavras-chave: Categorização linguística. Corpo. Cognição. *Ver* e *olhar*.

1 Conceito de categorização e definição da proposta

Categorizar consiste em classificar algo como um tipo de coisa ou como parte de alguma coisa. Todas as criaturas vivas, humanas e não humanas, possuem a habilidade para categorizar. O ambiente pode ser, portanto, categorizado em termos de prejudiciais x não

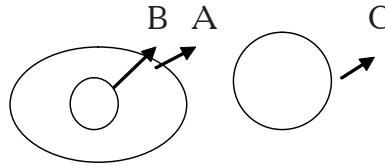
¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Goiás – UFG. Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – UFG. leosmarsilva@hotmail.com

² Pesquisadora do CNPq. Doutora em Linguística pela Unesp de Araraquara. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). vcasseb2@terra.com.br

judiciais, comestível x não comestível, confiável x não confiável etc. É sabido que, depois de acasalar e reproduzir, uma criatura está mais apta a conhecer melhor a sua espécie. Segundo Taylor (2002, p. 9), os seres humanos ultrapassam a noção de categorização porque operam sua comunicação lidando com milhares de categorias. Além disso, a categorização é flexível, já que as categorias podem ser modificadas para acomodar novas experiências e podemos criar novas categorias sempre que houver novas necessidades. As expressões lingüísticas, contudo, não refletem diretamente as coisas do mundo. As expressões, do ponto de vista cognitivo, referem-se a entidades em um espaço mental. Se não fosse assim, não seria possível hipotetizar, imaginar ou ficcionalizar. As palavras seriam apenas *designatum* de entes concretos do mundo físico. Nessa perspectiva, Marcushi (2007, p. 89), embasado em Fauconnier e Turner (2002), afirma que não existem categorias naturais, porque não existe um mundo naturalmente categorizado. Para o autor, as coisas ditas são discursivamente construídas e a maioria de nossos referentes são “objetos de discurso”. As categorias seriam, então, criação humana.

O estudo da categorização é antigo. Pelo menos três modelos se destacam: o clássico, o de Wittgenstein e o dos protótipos.

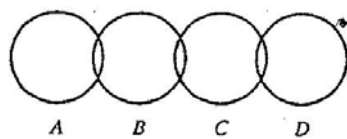
Segundo Givón (1989, p. 36), o modelo clássico – platônico por excelência - concebe que as categorias são discretas e absolutas, ou seja, para ser membro de uma categoria, é preciso que determinado elemento tenha certas propriedades que são necessárias e suficientes. Assim, por exemplo, para um animal ser classificado como ave, ele deve ter pena, voar, ter duas asas e duas pernas. Ainda segundo Givón (1989), a gradação e a ambiguidade entre as categorias não têm *status* teórico nesse modelo. O diagrama abaixo expressa a categorização nos parâmetros do modelo clássico:



Fonte: Givón (1989, p. 36)

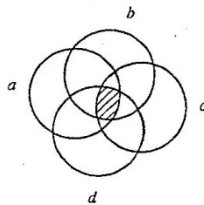
Já o modelo de categorização proposto por Wittgenstein (1999) concebe que as categorias não são nem discretas nem absolutas, mas relativas e contingentes. Essas propriedades as tornam dependentes do contexto (do uso, da proposta, do ponto de vista, do esquema geral). Segundo Givón (1989, p. 37), de acordo com esse modelo, os membros de uma categoria fazem parte de um *continuum*, são concebidos em termos de graus e relacionam-se entre si por meio de semelhança de família. O diagrama abaixo mostra que as subcategorias A, B, C, D são igualmente membros de uma metacategoria

singular, mesmo que o cruzamento de propriedades compartilhadas entre cada par adjacente não seja a mesma para os outros pares. Vejamos:



Fonte: Givón (1989, p. 37)

Givón (1989, p. 38) reconhece que ambas as abordagens de categorização apresentam importantes aspectos da formação de uma categoria na cognição, na língua e no comportamento. Para ele, há, de fato, certa medida de discretude em nossa organização perceptual, conceptual e linguística, mas, se o mesmo fenômeno for estudado com cuidados especiais, há também evidências de não discretude, escalaridade e relatividade contextual no tratamento das categorias e de regras que governam sua aplicação. Nesse sentido, se faz necessária uma terceira abordagem, que seria uma solução híbrida para o problema da categorização: a teoria dos protótipos. Para essa abordagem, nos protótipos semânticos reconhece-se um espaço categorial não discreto tanto **dentro** como **entre** as categorias, que seriam formadas pela intersecção de várias propriedades ‘características’, ‘típicas’ e ‘normativas’. Abaixo, a área sombreada do diagrama representa a porção de espaço categorial em que os membros individuais mostram o maior número de características.



Fonte: Givón (1989, p.39)

No diagrama, as áreas onde três das quatro propriedades se cruzam ainda são “razoavelmente” típicas, certamente mais do que aquelas em que apenas duas ou uma se interseccionam.

Partindo da assertiva cognitivista de que o sistema conceptual humano, ou seja, a maneira como o falante percebe e concebe o mundo, é fundamentado em experiências, principalmente, as experiências corporais, nossa proposta é verificar como o corpo, partes do

corpo ou a remissão por inferência ao corpo serve de referência para categorizar e construir sentidos nas línguas. Na próxima seção trataremos da construção da metáfora que tem o corpo como base. Posteriormente, mostraremos alguns usos relativos às partes do corpo em algumas línguas indígenas e, por fim, faremos uma análise dos verbos *ver* e *olhar*, que evocam os sentidos e também o corpo para construir a predicação. Nessa seção, verificaremos como esse verbo amplia seu estatuto semântico, de modo a manifestar funções gramaticais e também discursivas.

2 O corpo e a construção da metáfora

Durante muito tempo, o corpo foi ignorado pelo Objetivismo³ porque ele introduziu elementos subjetivos considerados irrelevantes para a distinção da natureza objetiva do significado, contudo, os estudos, principalmente sobre as metáforas orientacionais,⁴ têm mostrado que as estruturas normalmente dependem da natureza do corpo humano, especialmente, de nossas capacidades perceptuais e habilidades motoras.

Lakoff; Johnson (1999) apontam três aspectos fundamentais das ciências cognitivistas: 1) o pensamento é em parte inconsciente; 2) a mente é corporificada e; 3) os conceitos são em parte metafóri-

³ Entende-se por objetivismo as abordagens filosóficas que postulam a objetividade do conhecimento e dos valores humanos, ou seja, que eles não são criados pelo pensamento, mas são determinados para a natureza da realidade, para serem descobertos pelos seres humanos. Assim, numa visão objetivista, o mundo é constituído de objetos, que têm propriedades independentes de quaisquer pessoas ou outros seres que os experienciem. As categorias e conceitos seriam, portanto, inerentes às coisas e não postulações da imaginação humana.

⁴ Para Lakoff; Johnson (2002), as metáforas podem ser estruturais, ontológicas e orientacionais. Estas últimas têm a ver com a orientação espacial do tipo: para cima – para baixo, dentro – fora, frente – trás e outras. Ao se dizer “I’m feeling up today”, o falante faz uso de uma metáfora orientacional porque concebe que feliz é para cima. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 59).

cos. Interessam-nos, para este trabalho, principalmente, as duas últimas considerações.

Os recentes estudos mostram que, embora algumas categorias se encaixem no modelo clássico, a maioria delas difere na medida em que envolvem estruturas imaginativas de compreensão, tais como esquemas, metáforas, metonímias e imagens mentais. Assim, as categorias seriam formadas na base dos modelos cognitivos estruturados imaginativamente por meio de **um esquema de imagem e projeções metafóricas**.

Para Johnson (1987, p. xv), a VERTICALIDADE seria um exemplo de esquema de imagem. Tal esquema emerge de nossa tendência em empregar uma orientação UP-DOWN na escolha de estruturas significativas de nossa experiência. Em diversas atividades cotidianas, as pessoas experienciam e percebem a noção de verticalidade: observar uma árvore, ficar em pé, subir escadas, medir a altura das crianças, observar o nível de água aumentando na banheira. Assim, o esquema da verticalidade seria uma estrutura abstrata dessas experiências, imagens e percepções.

Essa noção de verticalidade não seria possível se não houvesse um processo cognitivo chamado metáfora para ampliar semanticamente as experiências corpóreas vividas pelo falante. Segundo Johnson (1987, p. xv), a metáfora projeta modelos de um domínio de experiência para estruturar outro domínio de um tipo diferente. Ela é uma das principais estruturas cognitivas por meio da qual somos capazes de ter experiências coerentes e ordenadas. É por meio dela que podemos raciocinar sobre e dar sentido a. Nesse sentido, a compreensão via projeção metafórica faz uso de experiências físicas de dois modos: 1º) movimentos corpóreos e interações em vários domínios físicos da experiência são estruturados e essa estrutura pode ser projetada pela metáfora sobre domínios abstratos; 2º) a experiência corpórea concreta não só contribui para o *input* de projeções metafóricas, mas também para a categorização da natureza das próprias

projeções, isto é, para os tipos de mapeamentos que podem ocorrer em vários domínios.

Se tomarmos como exemplo os enunciados: “os preços continuam subindo”; “seu salário bruto caiu”, verifica-se que **quantidade** é entendida em termos de **verticalidade**, de modo que “mais é para cima” e “menos é para baixo.” Nesses exemplos, a experiência corpórea abstraiu a noção de verticalidade e essa noção foi estendida semanticamente para ser aplicada em outras situações comunicativas, agora metaforicamente. Assim, pode-se dizer que o corpo na sua relação com o mundo, e representando a noção de verticalidade, fornece a base física para o nosso entendimento abstrato de, por exemplo, quantidade.

3 As experiências corporificadas presentes no processo de categorização: breve consideração sobre algumas línguas indígenas

Muitas línguas indígenas utilizam nomes de partes do corpo como morfemas para categorizar objetos que implicam direta ou indiretamente o nome da parte do corpo ou o corpo com um todo. Conforme a literatura referente às línguas indígenas e à linguística cognitiva, o uso de partes do corpo envolve processos metonímicos geralmente definidos pelas partes salientes do corpo. As partes do corpo humano frequentemente mais usadas como classificadores⁵ são, de acordo com Aikhenvald (2000) *apud* Siqueira (2010), ‘cabeça’ e ‘olhos’. É caso, por exemplo, do Xerente, que, segundo Siqueira

⁵ Formas linguísticas que, incorporadas à raiz verbal, marcam alguma característica classificatória da entidade a que se faz referência no sintagma nominal associado. (cf. DERBYSHIRE; PAYNE, 1990, p. 245 *apud* BORGES, 2001, p. 3). Segundo Aikhenvald (2000) *apud* Borges (2001, p. 4), quanto à semântica os classificadores verbais “categorizam o nome no que diz respeito à forma, consistência, animacidade, tamanho, estrutura, posição, constituição e extensão, propriedades físicas, função e organização.

(2010, p. 131), tem a partícula *kwa*, cujo significado primitivo é ‘dente’ e cujo significado derivado é ‘instrumento que corta’. Essa partícula ocorre em palavras como *kwamh* para indicar ‘injeção’; *?????k??ζ∞* para indicar ‘pedra de amolar’; ou ainda *??®mkwa* para designar ‘espinho’. Parece haver um processo cognitivo em que *kra*- estendeu seu estatuto semântico e se construiu na língua como um item com função classificadora para a formação de diferentes palavras dotadas de uma característica física similar à do dente.

Ao descrever os classificadores verbais das línguas Mundurukú (Tupí) e Tariana (Arawák), Gonçalves (1987 *apud* BORGES, 2001, p. 7) afirma, por exemplo, que o classificador *a* (da língua Mundurukú), usado para ‘cabeça, coisa arredondada’, ocorre em (1), no sintagma nominal sujeito – *uk3’a2* -, no sintagma adjetival – *ya3dip2* – e na forma verbal, em que ele se refere a *uk3’a2*, por meio de sua característica mais relevante: o arredondamento. Vejamos o dado:

- (1) Uk3- ‘a2 y- a3 dip2 o’3- y- a2- muy3
 n - nc pr - nc - at ps - pr - nc- estar
 casa-redonda ela – redonda – bonita ela – dela – redonda - estar
 ‘A casa estava bonita’ (cf. Gonçalves, 1987, p. 52)

Como se vê a propriedade física da *casa* – ser arredondada - é codificada linguisticamente por meio da mesma partícula que designa uma parte do corpo – a *cabeça* – que também tem o formato arredondado.

Considerando ainda aspectos morfológicos do Mundurukú, a remissão às partes do corpo para fazer referência a coisas pode ser vista em (2), abaixo:

- (2) A2ko3 – **ba4** o'3 – su2 - **ba2** – 'uk2/ o'3 – su2 – **ba2**- o'3
 n - nc ps - pr - nc - VT/ ps - pr - nc - VT
 banana – braço ele – dela - braço – pegar / ele - dela – braço
 - comer
 'Ele pegou a banana. / Ele a comeu'.

O falante Mundurukú parte de sua experiência com o corpo, especificamente o braço, e utiliza o classificador *ba* para categorizar o que é “longo, rígido”, em semelhança ao braço. Uma observação importante é que o mesmo classificador ocorre não só no nome *banana*, sintagma nominal objeto, mas também nos predicados verbais “pegar” e “comer”. A recorrência do classificador tanto nos verbos como nos objetos pode ser uma mostra funcional da necessidade de categorizar.

Cândido (2003, p. 200), ao estudar as propriedades do sistema numérico de algumas línguas do mundo, apresenta dados da língua Cabécar (Chibcha), da América Central, em que os falantes usam a expressão *sá jula*, que significa “nossa mão” para quantidades de cinco. Essa expressão é usada também para indicar quantidades a partir de seis unidades. Conforme explicação da autora, para indicar quantidades de “seis” a “nove”, os falantes utilizam a expressão *sá jula* seguida da partícula *kí*, que significa “mais” e o numeral correspondente à classe do objeto quantificado. É o que se observa no dado a seguir:

- (3) busí **sá jula** kí ból 'sete garotas'
 garota nossa mão mais dois (class-humano)

A expressão linguística metaforizada a partir do corpo não está presente apenas na morfologia das línguas na forma de classificadores. Estudos com tendências pragmáticas pós estruturalistas também verificam essa relação na organização do ato de fala. Para Pinto

(2002, p. 105), “o sujeito de fala é aquele que produz um ato corporalmente; o ato de fala exige o corpo.” O efeito linguístico é marcado pela presença material e simbólica do corpo na execução do ato de fala. Entendido como inerente ao ato de fala, o corpo é ritualizado, ou seja, passa por um processo de convencionalidade e de repetição e, por causa disso, nele se inscrevem as regulações sociais, “não como representações das estruturas de poder, mas como parte dessas estruturas” (PINTO, 2002, p. 106).

4 O corpo como instância predicável na organização do Português Brasileiro: breve análise dos verbos ver e olhar

O verbo tem a propriedade de predicar. Essa propriedade se define como o resultado da relação de um predicado e seus argumentos. Essa relação designa um Estado-de-Coisas (EsCo) e pode ser explicada pela transitividade. Para Givón (1986, p. 92), um evento prototípico depende, de um lado, da presença de um **agente/causa** visível/saliente, volicional e controlador; e de outro, da presença de um **paciente/efeito** também visível/saliente, não volicional, afetado. Um evento como “Ele comeu o peixe” é visto como mais prototípico do que, por exemplo, “Ele comeu”.

Em muitos casos, porém, algumas orações têm a mesma estrutura sintática do verbo prototípico, sem necessariamente serem prototípicas. Segundo Givón (1984, p. 98), há duas explicações para isso: a) a transitividade é uma questão de grau, dadas as diferentes formas de como o objeto é afetado; b) quando um verbo menos prototípico é codificado sintaticamente como um membro da classe dos protótipos transitivos, em algum sentido, o usuário da língua constrói suas propriedades de maneira similar, analógica, com reminiscência do protótipo. Em outras palavras, quando isso ocorre, temos o fenômeno linguístico da extensão metafórica.

Dentre os vários tipos de verbos apresentados por Givón (1984), tomemos como objeto de estudo aqueles com um sujeito experienciador, que inclui os verbos de **cognição, sensação ou volição**. Esses verbos, (*op. cit.*, p. 100), desviam-se do núcleo prototípico porque os objetos não sofrem tipo algum de impacto ou mudança. Seria o sujeito experienciador que apresenta alguma mudança cognitiva interna. É o que ocorre com verbos como “ver”, “ouvir”, “saber”, “entender”, “pensar”, “querer”, “sentir”. Muito mais do que ações, esses verbos parecem expressar estado.

Os verbos que envolvem volição podem ser considerados ativos. É o caso de “ouvir” e “olhar”. Em muitas línguas, um mesmo verbo apresenta uma forma para expressar estado e outra para expressar ação. Em Swahili, por exemplo, tem-se a forma – **sikia** “ouvir”, indicando estado; e a forma – **sikiliza** “ouvir”, indicando ação.

O verbo *ver* vem do latim *videre*, e significa “ver”, “perceber pela vista”. No decorrer do tempo passou a receber outros sentidos, um pouco menos prototípico que o seu uso mais recorrente. Passou a significar “dispor de”, “ser testemunha de”, “avistar”, “presenciar”, “assistir”. Segundo Votre; Cezario; Martelotta (2004, p. 41), por transferência metafórica, *ver* deixou de ser apenas um veículo de percepção corporal e passou a co-ocorrer com o processo de percepção mental, significando: “notar”, “perceber com a mente”, “ter visão”, “compreender”, “ver com os olhos do espírito”, “julgar”, “determinar”.

Vejamos o comportamento sintático-semântico-discursivo do verbo *ver* nos dados a seguir, que compõe o *corpus* ainda em construção sobre o português contemporâneo falado em Goiás, dialeto do português brasileiro:

(4) eu lembro qu/era um vendaval que tava dano e eu pulei numa cerca de arame que tinha alta que depois eu **fui ver...** falei assim... meu Deus num era eu que pulei porque com uma barriga enorme de

grande pulei com vizim do/tro lado e lá eu bati na porta do vizim
pra vê se eis uvia pra abri pra mim entrá... (3, G2, F, D)

A primeira ocorrência do verbo “ver”, em (4), abre duas casas argumentais a serem preenchidas: quem vê e o que se vê. Necessariamente, para que o processo se efetive, o argumento externo precisa ter a propriedade da visão e o argumento interno a propriedade de ser uma realidade física. Embora a parte do corpo (*olhos*) não esteja presente no uso, ela está pressuposta. Vê-se, então, que houve remissão indireta a uma parte do corpo, que está implicada na construção. O falante, na relação de seu corpo com o mundo físico, codifica linguisticamente por meio da mente uma experiência cotidiana.

Nessa codificação, existe a atuação de uma entidade sobre outra sem que haja mudança na segunda e é por isso que esse uso do verbo *ver* afasta-se, como afirma Givón (1984), do núcleo prototípico de verbo de ação. O preenchimento das casas argumentais precisa ser feita por meio de elementos linguísticos semanticamente compatíveis com o núcleo verbal para que haja processamento da informação para o interlocutor. Sintaticamente, o verbo *ver*, na primeira ocorrência, associa-se à esquerda com uma outra forma verbal – “fui” - e à direita com ?. A ocorrência poderia ser reinterpretada como “eu **fui ver** a cerca de arame.”, em que se teríamos [Pro + ir + ver + (SN)], de modo que o SN - a cerca de arame -, objeto do verbo *ver* está deslocado na sentença.

Acontece que, na medida em que o mesmo verbo é usado em outras situações, outros sentidos ? mais abstratos ? lhe vão sendo incorporados. Esses novos sentidos podem ser construídos a partir de dois tipos de contexto: **o comunicativo**, em que há a necessidade de se fazer uma nova categorização, aproveitando-se de uma forma já existente na língua para atender as demandas interativas; **o morfossintático**, em que a forma verbal é associada a outros elementos da língua. É o caso, por exemplo, da segunda ocorrência de

ver em (4), em que o falante usa o verbo *ver* com o sentido de *saber*, *verificar* se os vizinhos ouviam o enunciador. Esse sentido é construído com o verbo, que é introduzido pela preposição *para* e, depois do verbo, verifica-se uma sentença encabeçada pelo *se* que indica, de forma direta, uma possibilidade (a de os vizinhos ouvirem ou não o enunciador), e, de forma indireta, uma condição (se os vizinhos ouvissem o enunciador, abririam a porta para ele). Na verdade, a oração final – *pra ver* – é a expressão de uma possibilidade.

Um outro uso do verbo *ver* pode ser verificado em (5), em que o falante está numa lanchonete e diz:

(5) Me vê um suco de laranja. (CNS)⁶

Nesse uso, o objeto – suco de laranja – não deixará de ser visto, mas, mais do que isso, a situação comunicativa implica que o garçom “prepare” e, em seguida, “sirva” o suco a quem o pediu. Nesse uso, o verbo *ver* mantém parte de seu sentido pleno, o de visualizar uma realidade física, ao mesmo tempo em que assume um sentido novo, metafórico, que tem aproximações semânticas com uma das acepções do verbo *dar*: *Me dá um suco de laranja* ou *Dê-me um suco de laranja*.

Em vista da necessidade comunicativa de se construir um ato de fala que se traduz num pedido (e não numa asserção), os elementos linguísticos do dado acima se mobilizam para essa nova tarefa em que se percebe as seguintes relações sintático-semântico-discursivas: 1) sob a forma do modo indicativo na terceira pessoa, o verbo *ver* assume uma função imperativa, em que se evoca para o discurso uma segunda pessoa; 2) o agente não é expresso, mesmo porque, se ele fosse expresso, não seria prototípico no sentido de “aquele que

⁶ Corpus Não Sistematizado.

provoca uma modificação”; 3) o objeto direto continua sendo uma realidade sensível; 4) o objeto indireto “me” se enciciza e se associa ao verbo para desempenhar uma função discursiva, mais interpessoal e menos representacional. Além disso, por extensão metafórica e associação a “dar”, o “me” pode exercer a função semântica de recipiente.

Em termos de protótipos, o verbo *ver*, em (5), afasta-se ainda mais das características de sua acepção mais prototípica e de seu núcleo mais ou menos prototípico e ganha outras feições. Isso mostra a capacidade cognitiva do falante, ou dos povos, de semiotizar o mundo, de criar formas alternativas de representação da realidade com base naquilo que já existe que faz referência direta ou indireta a alguma parte do corpo. Alinhamo-nos à assertiva cognitivista de que não são as línguas que têm a faculdade mágica de “criar frases”, mas os falantes que atuam cognitivamente no contexto de uma situação cultural e socialmente bem marcada para “produzir sentidos”, tal como afirma Marcuschi (2003).

Assim como o verbo *ver*, o verbo *olhar* está incluído na lista dos verbos de percepção. Ele predica uma relação entre um experienciador e um objeto não afetado. Vejamos os exemplos (6), (7) e (8):

(6) O menino **olhou** o passarinho. (CNS)

(7) Doc.: - cê já tava com quantos anos...?

Inf.: - sete...

Doc.: - sete anos...?

Inf.: - sete ano... nosso ((servi))... menino de sete ano... o quê que ele fazia...!? era água uma horta... **era oiá galinha**, lavá... pô água ni chiquêro... era rancá “minduim”... panhá mamona...

(8) Que a gente lá pra roça distrai com siviço... tem as criação... toda coisa pra gente **oiá**... e aqui:::...é... tá com quinze ano que

moro aqui... inda num acostumei... dá o tempo prantá... (6,
G3, M, 0)

Em (7) e (8), o verbo *olhar* espraia o sentido de *mirar uma realidade física específica*, tal como expresso em (6), e pode ser entendido como “tomar conta de”, “responsabilizar-se”. A base sensorial – a visão – semântica e cognitivamente é estendida para a noção de responsabilidade. A explicação para essa extensão de sentido pode ser muito simples. Muito provavelmente a mente trabalha com a sobreposição – *overlapping* – de experiências cognitivamente muito próximas. Daí, há reversibilidade cumulativa na relação existente entre *olhar* e *vigiar*: quem *olha* pode acumular a tarefa de *vigiar* e quem *vigia* necessariamente *olha*. Assim, embora o sentido de “fitar os olhos em” seja distinto de “responsabilizar-se”, uma tarefa está contida na outra, o que explicaria o espraio semântico da forma verbal em análise. Essa consideração nos licencia afirmar que o falante conceptualiza, classifica, categoriza a noção de olhar também como responsabilidade.

Um aspecto sintático interessante em relação ao verbo *olhar* é a variabilidade sintagmática que ele estabelece com os elementos linguísticos que estão à sua direita: se se tem uma construção do tipo [SN olhar SPrep], o verbo se relaciona com diferentes tipos de preposições ou locuções, muitas delas espaciais, como “olhar **para cima**”, “olhar **de cima**”, “olhar **por cima**”. Outras vezes, o verbo *olhar*, associado a um dêitico espacial, como em “olhar **aqui**”, “olhar **ali**”, “olhar **lá**”, adquire sentidos bastante diferentes em relação ao sentido pleno de cada palavra individualmente. Langacker (2002, p. 139), ao estudar comparativamente a unidade e a diversidade dos locativos em inglês e em Mixtec, no México, afirma que o ser humano é uma criatura cujo sentido primário – a visão – é especialmente adequado para a detecção e representação de relações espaciais. Em

(9) e (10), o verbo *olhar* se associa com um dêitico espacial e juntos ganham, respectivamente, o sentido de *dúvida* e de *advertência*.

(9) Esse sapato vale uns setenta reais e **olhe lá**. (CNS)

(10) **Olha lá** o que você vai fazer nessa viagem. (CNS).

Nesses usos, tanto o verbo quanto o advérbio esvaziaram-se de seu sentido pleno e a construção produz sentidos aparentemente muito afastados da acepção plena de *olhar* e de *lá*. A advertência em *olha lá* do exemplo (10), provavelmente, conta com fatores extralinguísticos de base corporal, gestual para produzir o sentido de *advertência*. Na fala goiana, é comum a expressão “olhar torto”, com o sentido de que o sujeito experienciador *está com uma raiva não verbalizada* ou que *tem restrições em relação ao seu alvo*. Vejamos o exemplo (11)

(11) quando eu saí de perto do rapaiz... o oto tava do lado dele eu passei **o oto passô assim oiano torto** né... ai sumiu... quando ele sumiu eu sai de perto... logo qu/eu sai de perto ele chegou já com uma faca assim... num foi por trás não... é já rumô a faca na barriga do oto... pur baxo do cinto... achu qui furô a bexiga:: (1, G1, M, B)

No uso em (11), observam-se dois eventos simultâneos (*passar olhando*) e a figuração de um modificador adverbial (*torto*), originado de adjetivo. Nesse uso, uma experiência física corporificada – *olhar torto* – é transferida para uma experiência psicológica em que o sentimento é marcado pelo modo como se olha. Daí a reafirmação da tese de que nas expressões de atos de fala também são acionadas representações corporais.

Em outros usos, o verbo *olhar*, funciona no nível discursivo, como um marcador discursivo: *Olha! Eu não fiz o trabalho que você pediu*. Rost-Snichelotto (2008) pesquisou os marcadores discursi-

vos nas línguas românicas e descobriu que os verbos de percepção visual em enunciados de comando tendem a derivar marcadores discursivos (MDs) em diversas línguas. Assim, tem-se: em espanhol: *mira, vês*; em francês: *regarde, vois-tu*; em italiano: *guarda*; em português: *olha, vê*. Segundo a autora essa mudança de verbos para MDs ocorre porque “os verbos são uma categoria bastante heterogênea. A conjugação verbal, em comparação à classe dos nomes, permite mais opções morfológicas como ponto de partida para o desenvolvimento de MDs.” (ROST-SNICHELOTTO, 2008, p. 110). Uma observação importante é que, em todas as línguas românicas pesquisadas, os verbos ocorrem no imperativo, mas não partilham os mesmos contextos semântico-pragmáticos. Além disso, esses MDs ora desempenham funções mais interativas, ora mais textuais.

5 Considerações finais

Este estudo ajuda a compreender como as coisas do mundo são conceptualmente elaboradas e linguisticamente representadas, codificadas pelas unidades da língua. Uma explicação para isso é a consideração de que a mente é corporificada – *embodied* –, de modo que o sistema motor, o sistema perceptual humano e as extensões abstratas da percepção estão intimamente relacionados. Para Langacker (2002), a diversidade linguística e cultural pode ser vista como desenvolvimento de recursos compartilhados que refletem aspectos universais do corpo humano, da mente e da experiência. Para ele, o corpo humano é instrumento preponderante na atribuição de significado, e essa base corporal é a principal figura metafórica utilizada. Johnson (1987, p. 74), afirma que a noção de “equilíbrio”, por exemplo, é aprendida com nosso corpo e não por um conjunto de regras inerentes à mente.

O breve estudo dos verbos *ver* e *olhar* revela dados da experiência sensorial dos falantes, em particular, a percepção visual. Tais

verbos configuram relações cognitivas que em geral têm o corpo como base e contribuem para categorizar eventos (*ver algo*), atitudes (*olhar torto*), estratégias discursivas (*olha! Vou te contar um segredo*); *olha lá, heim!*).

Os dados analisados revelam que o falante codifica na língua experiências cotidianas com o corpo e, uma vez codificadas, essas experiências tendem a espalhar, via metáfora, seu estatuto semântico, levando os itens e construções lingüísticas a desempenhar funções menos lexicais ou mais gramaticais ou discursivas. Essas novas funções afastam o sentido das palavras de seus núcleos prototípicos, ao mesmo tempo em que, em algum grau, preservam os traços semânticos originais.

Referências bibliográficas

- BORGES, M. V. *Classificadores verbais em Mundurukú e Tariana*. Trabalho de final de curso. São Paulo: UNICAMP, 2001.
- CÂNDIDO, G. V. Propriedades de sistemas de classificadores numéricos em algumas línguas do mundo. *Signótica*. V. 15, n. 2. Jul/dez, 2003. p. 195-222.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. USA: Basic Books, a member of the Perseus Book Group, New York, 2002.
- GIVÓN, T. *Mind, code and context: essays in pragmatics*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- _____. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: CRAIG, C. (org.). *Typological studies in language*. Vol. 7. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1986.
- _____. *Syntax: functional-typological introduction*. Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984.
- JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily bases of meaning, imagination, and reason*. The university of Chicago Press, London, 1987.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

_____. *Metáforas da vida cotidiana*. [coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

LANGACKER, R. W. A study in unified diversity: English and Mixtec locatives. In: ENFIELD, N. J. *Etnosyntax*. New York: Oxford University Press, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Perplexidades e perspectivas da linguística na virada do milênio. In: *Língua, linguística e literatura*. Vol. 3, n° 1. João Pessoa, 2003.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PINTO, J.P. Performatividade radical: ato de fala ou ato de corpo?. *Gênero*. V. 3, n. 1, 2 sem. Niterói, 2002. p. 101-110.

ROST-SNICHELOTTO, C. A. Os marcadores discursivos nas línguas româncias: (macro)funções textuais e interacionais. *Interdisciplinar*. V. 6, n. 5. Jul/Dez, 2008. p. 109-130.

SIQUEIRA, K. M. de F. *Descrição de nomes de partes do corpo em composições lexicais na língua Akwê –Xerente*. Trabalho final de disciplina. Goiânia: UFG, 2010.

TAYLOR, H. R. *Cognitive grammar*. New York: Oxford University Press, 2002.

VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Arquivo em pdf.



MARCAS SINTÁTICAS DE INTENCIONALIDADE: DA PRAGMÁTICA PARA A GRAMÁTICA

Dayana Silva¹

Maria Célia Lima-Hernandes²

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar as formas de codificação sintática da intenção na língua portuguesa como L2. Os dados foram extraídos de amostras de português L2 produzidas por alunos intercambistas da USP durante o ano de 2009 e 2010. Nosso objetivo é identificar como o falante sinaliza sua atitude em situações pragmáticas, utilizando ferramentas linguísticas, especialmente as estratégias sintáticas.

Palavras-chave: português L2; nível ilocucionário; interface pragmática/sintaxe.

Introdução

Um grande número de alunos intercambistas de variadas partes do mundo chega à USP todos os anos e são recebidos pela CCINT, que se torna seu ponto de apoio e de referência para a solução de diversos problemas e entraves com que vão se defrontando ao longo dos anos de estudos. Alguns estrangeiros não permanecem apenas um ano, como a maioria, mas cumprem todos os créditos de sua graduação na Universidade.

Perceber essa quantidade grande de estrangeiros e os problemas que invariavelmente relatavam em especial no momento de che-

¹ Pesquisadora de Iniciação Científica do Programa Aprender com Cultura e Extensão – Universidade de São Paulo – USP – dayana.silva@usp.br

² Professora Doutora da USP- FFLCH – mceliah@usp.br

gada à Universidade foi o que motivou a proposição do projeto que deu origem a este trabalho.

Um grupo de estrangeiros constitui-se alvo prioritário de discussão neste artigo, como forma estratégica de dar relevância ao problema que não é, de forma alguma, também irrelevante. Trata-se de um grupo de estudantes de graduação que carece de uma atenção mais detida por parte da USP e da CCINT, já desde sua chegada, nem tanto por precisarem de orientação, mas por demandarem uma orientação aos seus interlocutores mais frequentes, os docentes dos variados cursos de graduação.

Trata-se de grupos do continente africano, impressão geral também relatada por Okoudowa (2008), mas aqui representados pelos alunos provenientes da Guiné-Bissau, um país africano que assume a língua portuguesa como oficial, mas que no cotidiano não a utiliza como língua corrente. Assim, a Guiné-Bissau configura-se como um espaço geográfico multicultural, pois são muitas línguas étnicas convivendo com a língua portuguesa num sistema separatista, qual seja, as línguas étnicas são empregadas nos lares e são aprendidas como línguas naturais em situação de L1, ou materna. Quando a escola passa a integrar esse cotidiano, traz consigo a imposição de uma língua oficial (revestida de todo o status que invariavelmente assume uma língua oficial), com suas exigências, regras e exceções, muitas vezes num esquema xenófobo de contenção.

A despeito dessa complexidade que já se evidencia, ainda há um fato novo: uma língua conciliadora das diferenças entre línguas étnicas superabundantes é a língua crioula de base portuguesa. Essa, sim, é a língua corrente, dentro e fora dos lares guineenses. Mesmo na escola, essa língua é a conciliadora. Se o aluno não entende um conteúdo qualquer nas aulas de língua portuguesa, o professor naturalmente recorre a uma explicação via crioulo.

Para se ter uma visão equânime da problemática explicitada aqui, vale a pena recordar que outros países da África – a despeito

de todo o problema social – não reconhece problemas no tocante ao uso da língua. É o que parece ocorrer com Angola, que tem uma proximidade maior entre a língua cotidiana e a língua aprendida na escola. Não é, definitivamente, o que ocorre na Guiné-Bissau, onde se aprende primeiro a língua étnica, depois o crioulo e somente mais tarde o português.

Chegar ao Brasil equivaleria a vivenciar situações de constantes pressões, não somente linguística, já que os costumes e processos culturais mesmo são bastante diferentes nos dois países. Agravando essa situação está a Universidade, que recebe esses alunos como falantes do português, quando na verdade pouco sabem dessa língua (em sua variedade lusitana) e menos ainda da língua em sua variedade brasileira.

I. Questões que se colocam: um recorte metodológico frente ao choque cultural

Da constatação desse choque cultural em face das construções linguísticas utilizadas é que nos perguntamos sobre a eficiência das escolhas linguísticas para codificar intenções dos falantes. Codificar sintaticamente insegurança ou recusa pode ser um processamento complexo e difícil de prever eficiência. No que se refere à situação específica de contato para esta pesquisa, ficamos atentos às formas sintáticas escolhidas para responder às questões que fizemos. Estariam esses falantes capacitados a codificar cultismos da língua portuguesa tal como faria um falante nativo do português quando quer demonstrar que “fala bem” ou “escreve bem” o português?

Planejamos, então, perguntas que exigissem a tomada de postura do falante em momentos específicos da gravação. Depois de transcrevê-los, comparamos a atuação de cada falante da mesma região geográfica de origem a fim de identificar possíveis codificações ineficientes em face de objetivos de respostas.

1.1 Estratégias de codificação sintática das intenções comunicativas

Falantes gramaticalizam intenções via sintaxe e essas intenções podem ingressar, se produtivas, no nível morfológico (Lima-Hernandes, 2010). Aqui nossa atenção se volta exclusivamente para as codificações sintáticas de intenções do falante. Como o interesse é a atitude linguística dos falantes entrevistados que tem a língua portuguesa como língua oficial em seu país, mas que não a utilizam como primeira língua ou única língua nas variadas situações sociais, torna-se alvo de nosso interesse especial.

A segunda razão para que nos detenhamos na análise de falantes africanos de língua oficial portuguesa é justamente identificar problemas de interação com esses falantes, uma vez que dialogarão durante a entrevista com aluna universitária brasileira que, diferente deles, tem a língua portuguesa como língua oficial e língua materna. Feita a transcrição, identificamos as seguintes intenções desses falantes:

a) Correção

Em um texto escrito pode-se voltar atrás para a correção de possíveis erros, eliminação de trechos supérfluos e assim tornar o texto mais polido. O leitor encontra o texto já em sua versão final, enquanto que, no texto falado, o tempo é real e tudo o que é feito é definitivo. (MARCUSCHI, 2001)

A correção ou reformulação saneadora é uma das principais estratégias de processamento textual, portanto, estratégia de construção do texto falado. Ela é uma solução a um dado problema de formulação de caráter retrospectivo, decorrente da necessidade de o locutor solucionar, imediatamente após a elocução de um segmento, dificuldades neste detectadas pelo próprio locutor ou por seus ouvintes.

O tipo de correção utilizado pelo falante que tomamos como exemplo é a da *autocorrecao auto-iniciada*; correção feita pelo próprio falante logo após a “falha”. Os recursos de correcao funcionam como processos de edição ou auto-edicao conversacional. (KOCH, 1997)

Essa estratégia, quando codificada sintaticamente, pode sinalizar tanto a consciência voltada para o plano lingüístico quanto para o plano semântico. Nos exemplos que colhemos, raros nas entrevistas realizadas com falantes da Guiné-Bissau, identificamos um caso em que o falante tem a consciência voltada para a adequação léxico/conteúdo semântico (exemplo 1) e um caso em que o falante desculpa-se por ser tão direto na definição do que é ser brasileiro e opta por sinalizar essa preservação da face por meio de inclusão de aspas, um símbolo típico da língua escrita, aqui transposto para a denotação de certo cuidado com o interlocutor (exemplo 2):

(1) [...]...quando olho pras pessoas né, a realidade brasileira **digo falo** da realidade brasileira como realidade multiétnica né, multiracial né, essas são são diferenças que que também depois...[...] (OSA, Angola)

(2) [...]...digamos que é que é mais próxima né mais direta por causa daquilo que eu também já disse que é que é dessa forma do brasileiro ser **entre aspas** né, é sem quere definir se isso...[...] (OSA, Angola)

b) insegurança ou dúvida durante a escolha da expressão:

Não é incomum que falantes denunciem seu estado de humor e suas sensações durante a situação interativa. Durante o processamento on-line pistas vão sendo desenhadas para que o interlocutor possa captar informações discursivo-pragmáticas. Essas informações complementam o quadro comunicativo, sugerindo ao interlocutor em que momentos ele deve intervir auxiliando, “quebrando o gelo”, mudando de tópico ou mesmo reformulando a questão. Alguns exemplos dessas pistas são apresentadas a seguir:

- (3) [...]eu num tive muta, muta dificultadi porque eu to muito a vontadi, aí eu falo mutu, aí eu fui mui bem acoi ...aco...aco **come que eu vô falar**...isso...bem acolhida na facultadi...[...] (MHF – Guiné-Bissau)
- (4) [...]...é devido a fonética não é, alguns corrigia a maneira de de falar de de falam de um jeito **como posso dizer**...aquela pronúncia...aquele sotaque não é, mas aí não entendeu algumas palavras por exemplo caso do...das...[...] (FAM-Guiné-Bissau)
- (5) Ah, é um processo...**posso dizer** menos influente porque na comunidade a gente só fala crioulo e a língua portuguesa se fala na escola. (FAM-Guiné-Bissau)
- (6) [...]Dá pra se ver que o meu processo é muito difícil porque a língua portuguesa ela é minha língua, não é minha língua é o meu dialeto crioulo não é o meu contato com a língua portuguesa praticamente **posso dizer** no início não é muito difícil para mi mas agora já to...[...] (FAM-Guiné-Bissau)
- (7) [...]As minhas primeira impressões não é, **posso dizer**...que quando cheguei no aeroporto Guarulhos a primeira impressão não é, ah...uma realidade tão diferente do do meu povo de as pessoas né ficarem namorandu...qui no meu país é (incompreensível) é muito raro a gente namora...[...]. (FAM-Guiné-Bissau)
- (8) [...]Gostei porque tenho as...**posso dizer**...tenhu um poco né dom de ...acerca da...desse ar aí, eu escrevo escrevo uns versos, faço poesias...[...] (FAM-Guiné-Bissau)
- (9) [...]Olha, representou muito porque quando eu cheguei aqui (incompreensível) devido a diferencia de alguns consoantes né porque o português europeu ah...na escrita é muito bem diferente com o português brasileiro sobretudo alguns vocábulos assim **posso dizer** fizer alguns vocábulos caso do...a palavra contacto no é, no no português brasileiro...[...] (FAM-Guiné-Bissau)

c) cultismo (marca de domínio da gramática)

Quando o falante se considera hábil com no trato gramatical da língua e considera-se capaz de manipular essa gramática no decorrer de sua fala, a depender de seu interlocutor ele pode dar grande relevância ao conhecimento normativo ou simplesmente se colocar numa postura de neutralidade. No primeiro caso, ele pode optar por

incorporar ao seu texto falado marcas sobejamente conhecidas como típicas de normatividade gramatical ou, dada sua atitude de vanguarda, abolir de sua fala elementos requeridos pela norma culta, com vistas a revelar seu desprendimento.

Essa atitude pode ser perigosa para um falante de português L2, a menos que ele faça acompanhar essa ‘transgressão’ de uma marca fônica ou prosódica denunciadora de sua intenção. Os falantes entrevistados têm essa consciência ativada para a normatividade e elegem alguns elementos gramaticais típicos de normatividade para salientar sua posição de domínio linguístico ou de fluência na situação interativa.

(10) [...]Foi **sobretudo**...foram várias mas mas tentando tentando pontualizar é...**sobretudo** o contacto comunicacional com as pessoas né...[...] (OSA, Angola)

(11) [...]Olha, representou muito porque quando eu cheguei aqui (incompreensível) devido a diferencia de alguns consoantes né porque o português europeu ah...na escrita é muito bem diferente com o português brasileiro **sobretudo** alguns vocábulos assim posso dizer fazer alguns vocábulos caso do...a palavra contacto no é, no no português brasileiro...[...] (FAM-Guiné-Bissau)

(12)[...]...foi também a necessidade de dar continuidade aos meus estudos **a nível em nível** de mestrado. Então foi foi no fundo esse desejo né desejo de de me formar né numa área em que...[...] (OSA, Angola)

(13) [...]Gostei porque tenho as...posso dizer...tenhu um poco né dom de ...**acerca** da...desse ar aí, eu escrevo escrevo uns versos, faço poesias...[...] (FAM-Guiné-Bissau)

(14) [...]...sei é pra mim acho quo falando disso num num tem uma tanta diferença não é, uma tanta admiração **respeito disso**.[...] (FAM-Guiné-Bissau)

d) sinalização de planejamento linguístico

Durante a situação interativa face a face, os falantes vão formulando o próximo passo de sua fala, ou seja, enquanto ouvem o

seu interlocutor, já estão planejando de que forma assumirá seu próximo turno. Também durante a situação de fala, o falante vai sinalizando ao interlocutor sua intenção de ‘dizer melhor’, ou de reformular para soar melhor uma informação já dita. Muitas vezes, deixa claro para o interlocutor que existe uma forma melhor dizer o que vai dizer, mas que pede licença para dizer do jeito que dirá. Alguns marcadores dessa licença são *digamos* e *digamos assim*, tal como ocorre a seguir.

(15) [...] Mas mas também porque porque tenho um ...tenho **digamos** uma relação uma relação de amor **digamos assim** com com literatura né gosto muito de literatura, no fundo essas...esses dois fatores convergiram. [...] (OSA, Angola)

(16) [...] Processo de aprendizagem foi...**digamos** normal, que a língua portuguesa em Angola tendo o estatuto de língua oficial né e não havendo ainda uma normatização de um português... [...] (OSA, Angola)

(17) [...]...moro aqui mesmo na na cidade universitária, no CRUSP mas mas **digamos que** foi...tudo isso fez parte de um processo de de adaptação né a nova realidade. [...] (OSA, Angola)

(18) [...]...é...no português falado né **portanto** há passa a existir uma espécie de de bilingüismo né que que se concretiza numa confrontação de... [...] (OSA, Angola)

(19) [...] A minha integração digamos que tem se dando né, eu to to no Brasil há há há menos de anos né, estou a caminho mas mas ainda assim há menos e...acho que a integração tem se dado, **tirando** pequenos pequenos conflitos... [...] (OSA, Angola)

(20) Dificuldades, olha, penso embora penso embora a, é, sejam sejam **digamos** bastante porque o que eu estudo o que eu estudo, porque o mestrado é bastante intenso né... [...] (OSA, Angola)

(21) Meu país de origem, eu sou **guinense** né da região africana. (FAM-Guiné-Bissau)

(22) [...]...eu já fui para São Carlos no ah, no dia dia data de vinte e cinco de maio que é a data que eu fui lá...ãh, apresentar o seminário **guinense** na área da cultura porque... [...] (FAM-Guiné-Bissau)

(23) [...]...sei é pra mim acho quo falando disso num num tem uma tanta diferença não é, uma tanta admiração **respeito disso**. [...] (FAM-Guiné-Bissau)

(24) [...]...**digamos que** é que é mais próxima né mais direta por causa daquilo que eu também já disse que é que é dessa forma do brasileiro ser entre aspas né, é sem quere definir se isso...[...] (OSA, Angola)

Os exemplos (21) e (22), por exemplo, revelam uma forma de rotular assumida pelos brasileiros e não pelo interlocutor, se estivesse de fato se dirigindo a alguém da Guiné-Bissau. Assim, ele assume um espaço de ação conjunta (Tomasello, 2003[2000]) para se fazer compreender, ao mesmo tempo em que vai codificando sintaticamente suas intenções.

Nota-se, com isso, que o falante adota as estratégias já conhecidas na L1 para marcar suas intenções na L2. Servindo-se da codificação sintática, revela o seu exercício contínuo de aprimoramento de capacidades cognitivas na L2. Ativa seus conhecimentos de hábitos da L1 e o provável resultado interativo em situações anteriores vivenciadas em L2, e lança linguisticamente seus objetivos e intentos comunicativos, via empacotamento cognitivo. E a sintaxe, como sistema operacionador, revela-se o caminho viável para atingir seus propósitos na situação comunicativa.

Portanto, considerar que esses intercambistas estão em fase distinta de domínio linguístico e também considerar qual é de fato sua língua materna são atitudes requeridas aos mais prováveis interlocutores na L2. Dado que os professores são os interlocutores imediatos desses intercambistas, algum plano de ação deve ser traçado pela CCINT para que a prática de recepção aos que chegam (em sua integralidade) seja uma realidade na USP.

DAYANA SILVA E MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES

Referências bibliográficas

KOCH; I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Mudança gramatical: caminhos a percorrer. *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010 (pp. 87-104)

MARCUSCHI, L. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

OKOUDOWA, B. Experiência de aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil. In: *A Língua Portuguesa no Mundo, I SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 1., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. 1 CD.

TOMASELLO, M. *The cultural origins of human cognition*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 2003 [2000].

UMA LEITURA SOCIOCOGNITIVA SOBRE O DIALETO CAIPIRA

Mariana Kuhlmann¹

Resumo: Este artigo pretende identificar de maneira sucinta, porém direta, os alicerces que sustentam as relações estabelecidas entre social e cognição no que concerne ao enfoque da linguagem. Advogaremos, então, em prol de uma abordagem linguística que focalize a língua considerando o comportamento humano dos falantes, que se comunicam, se reconhecem e se identificam com o/no ato da fala e com a/na comunidade linguística em que estão inseridos. Para isso, serão coletados dados provenientes do trabalho de campo empreendido na pesquisa “O português caipira na contemporaneidade de São Paulo - desaparecimento ou descaracterização?”, pleiteada pela Fapesp e já concluída, que serão colocados à serviço dos objetivos que o artigo se presta a alcançar.

Palavras-chave: cultura, linguística sociocognitiva, português caipira.

Introdução

Língua e identidade cultural estão intimamente ligadas: por meio da língua é possível depreender aspectos culturais que estão vigentes em uma determinada sociedade. No entanto, é pertinente buscar compreender em que medida se dá a atuação dos falantes na interação estabelecida entre essas duas instâncias. Para isso, é preci-

¹ Pesquisadora de Iniciação Científica – Universidade de São Paulo – FFLCH – mariana.kuhlmann@usp.br

so considerar que os falantes ao passo que estão inseridos no espaço **social**, também são dotados de um aparato **cognitivo** que os permitem apreender a realidade que os circunda. E essa característica binária dos indivíduos que, quando assimilada, nos permite empreender uma abordagem dos fatos linguísticos que acreditamos ser mais completa.

Inicialmente, antes de empreender qualquer discussão requerida pela presente proposta de trabalho, é preciso:

- (i) apresentar o caráter social da língua;
- (ii) apresentar o caráter cognitivo da língua;
- (iii) qual a natureza do banco de dados que permitirá as nossas reflexões.

A concepção respeitante ao caráter social da língua (i) que assumiremos está centrada na identidade cultural, na necessidade do indivíduo em se expressar e interagir com o seu meio e seus semelhantes que constituem as relações sociais que constituem as comunidades linguísticas. Mey (1998: 76) faz uma consideração referente à relação identidade-língua que parece estar de acordo com esse conceito principiante que norteia as nossas expectativas de estudo:

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da “alma” ou do “íntimo”, ou do que quer que seja, do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca.

Portanto, a língua não é um sistema destacado das tensões socialmente vigentes; ela é ferramenta pela qual tais tensões se manifestam. Um indivíduo, então, possui uma série de sistematizações internalizadas que fazem dele um falante nativo de uma determinada língua e que apontam para o reconhecimento das forças que es-

tão interagindo nas relações sociais. Assim sendo, concebe-se a língua socialmente, não como um sistema autônomo, totalmente neutro e indiferente às intenções dos falantes e aos contextos de enunciação, mas sim, como um sistema que reflete as características indicam aspectos socioculturais.

O que concerne à abordagem cognitiva da língua (ii) está relacionado fundamentalmente à mente do indivíduo. Rosa (2009) afirma que a língua é uma faculdade mental e que ela é um sistema orientado para a expressão dos pensamentos. O posicionamento a ser assumido neste trabalho admite, no entanto, que a língua **também** é uma faculdade mental, já que há também o aspecto social que não pode ser ignorado, e que o seu desenvolvimento está marcado pelo ato de inferir, de abstrair, de organizar juízos, de rotular, de reconhecer, de relacionar conceitos, apreender noções, etc.

A cognição, grosso modo, é então o aparato mental que media de modo internalizado o contato do indivíduo com a sua realidade e que lhe oferece uma série de artifícios que lhe possibilitam solucionar impasses não apenas de natureza linguística, mas também de natureza variada, do cotidiano.

Finalmente, é pertinente delinear o perfil da pesquisa que permitiu a constituição do banco de dados (iii) e que viabilizará o empreendimento dos nossos estudos.

O dialeto caipira na contemporaneidade de São Paulo – desaparecimento ou descaracterização foi uma pesquisa dedicada a verificar em que medida os fenômenos de desuso linguístico, compartilhamento linguístico e gramaticalização alteram a configuração sociolinguística do português caipira. Para isso, foram selecionados os advérbios e locuções adverbiais que Amaral (1929) aponta como característicos dessa variedade de forma a constituir questionários que testificassem a ocorrência dos fenômenos focalizados e aplicados ques-

tionários num exercício comparativo entre o português caipira e o paulistano.

Os questionários foram compostos por frases, baseadas nas orientações presentes no glossário amaraliano, com objetivo de atestar se os falantes jovens, tanto do português caipira (20-35 anos) quanto do português paulistano (20-35 anos), reconhecem tais usos linguísticos com a finalidade de identificar intersecções linguísticas e a descaracterização. É importante salientar que, a pesquisa se dividiu em dois módulos: o desuso e o compartilhamento foram investigados comparando o português paulistano e o caipira. Já a gramaticalização foi investigada assumindo uma perspectiva interior ao português caipira, comparando então as respostas de falantes do português caipira jovens (20-35 anos) e idosos (50-65 anos).

Em suma, após a conclusão da pesquisa, constatamos que: **(a)** o português caipira sofreu gramaticalização, o que alterou o estatuto categorial de advérbios e locuções adverbiais para locuções conjuntivas, permitindo a sustentação da convicção de que tais usos foram frequentemente empregados uma vez que, de acordo com Bybee (2003), são os usos mais frequentes que normalmente se gramaticalizam; **(b)** há uma relação entre usos gramaticalizados e estereótipos linguísticos que influem na configuração sociolinguística das línguas **(c)** no que se refere aos usos inovadores (gramaticalizados), conservados e desusados não foi identificada uma avaliação, por parte dos falantes do português caipira, que os demarcasse como próprios ou característicos dessa variedade.

1. Discussão

Após as considerações introdutórias, nos prestaremos a desenvolver uma discussão que tenha como temáticas centrais a interação social e o comportamento humano na abordagem dos fenômenos linguísticos de desuso, compartilhamento e gramaticalização.

Ao assumirmos como pressuposto norteador de nossas reflexões, que a língua é sensível às interferências socioculturais, não sendo possível abordar de maneira satisfatória um determinado fenômeno linguístico sem considerar tais interferências, entendemos, então, que por meio de uma verificação das relações podemos apreender as tensões vigentes na língua. Em contrapartida, ao verificarmos as tensões vigentes da língua depreendemos as relações que as sustentam.

E esse dinamismo sociocultural é protagonizado pelos falantes, dotados de um conhecimento linguístico internalizado a respeito das línguas que determina se um indivíduo é falante nativo de uma determinada língua ou não. Cabe então indagar, qual é a natureza desse conhecimento internalizado; a princípio, esse conhecimento internalizado não se refere apenas à dicotomia gramaticalidade/agramaticalidade de certas construções, mas também ao reconhecimento de contextos de enunciação e estereótipos linguísticos. De acordo com Macedo (2003: 59):

Tudo indica que os falantes possuem um repertório linguístico que pode variar dependendo de onde se encontram e com quem se fala. Em ambientes mais descontraídos, entre pessoas com quem se tem maior intimidade ou quando não-formais. Esses mesmos falantes, em ambientes de maior formalidade, entre pessoas que não se conhecem, entre pessoas de posição hierárquica diferente, ou em situações em que estão autoconscientes quanto à linguagem, são capazes de adaptar sua maneira de falar e usar com maior frequência as variantes de prestígio, segundo as normas.

Dessa forma, concebemos que cada indivíduo é dotado de um repertório linguístico, culturalmente apreendido, cuja aplicação é norteadada pelas necessidades inerentes ao sujeito enquanto ser humano. Em uma dada comunidade linguística, os falantes são conscientes das variedades que circulam na realidade linguística de suas respectivas línguas maternas. Portanto, são conscientemente, ou in-

conscientemente, familiarizados com os rótulos sociais reservados a determinados termos e construções.

A título de ilustração, analisemos os seguintes casos: em situações mais formais em que é preciso sustentar uma imagem pessoal prestigiada, os falantes empreenderão um esforço em selecionar os usos que são socialmente prestigiados, mais próximos da chamada norma culta; em contraparte, é muito comum que determinados usos empregados por grupos socialmente estigmatizadas sejam evitados ou alvos de um tratamento jocoso e depreciador. Esse tipo de comportamento aponta para duas instâncias: o domínio que o sujeito tem sob a sua língua materna, mas também como tal domínio é colocado a serviço das suas intenções. Isso porque o homem, na sua necessidade natural de se “congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo”, conforme Mey (1998: 76) assinala na citação que inaugura as nossas reflexões, relaciona valores e busca mecanismos que permitam corresponder a essa necessidade - seja para se enquadrar, seja para se desviar de rótulos aviltantes.

O que está em jogo nessa abordagem é uma interface entre o aspecto social e cognitivo da linguagem. Por isso, que nessa perspectiva é problemático assumir qual desses aspectos é mais adequado na análise linguística. Isso porque ambos abarcam características diferentes da língua. Afinal, a língua é influenciada pelo contexto sociocultural e é influenciada pelo indivíduo, o falante que faz uso dela. Considerando essa dicotomia, Croft (2009) propõe a perspectiva sociocognitiva que reconhece a autonomia do indivíduo no uso linguístico, mas não descarta a atuação do contexto sociocultural. Trata-se então de uma perspectiva que comporta considerações da linguística social e cognitiva. E será a linguística sociocognitiva que servirá de ferramenta para explorar mais profundamente os caminhos que o caipira percorreu no falar cotidiano.

Estereótipos linguísticos, contextos, idade, norma culta

2. Objetivos

Os objetivos aqui propostos são embasados nas considerações oriundas da discussão teórica que executamos anteriormente; dividimos então tais objetivos em objetivo geral e específico.

O objetivo geral a que se pretende alcançar por meio de estudos de caso, consiste na composição de uma amostragem explicativa de fenômenos linguísticos que viabilize o apontamento da relação existente entre social e cognição, estando vinculado principalmente a uma incursão analítica dos dados alevantados. Para fins de análise, selecionamos os fenômenos de desuso, compartilhamento e gramaticalização.

Já em um segundo momento, passaremos a perseguir o objetivo específico que consiste em apresentar de que maneira o social e a cognição interagem na língua, de forma que seja possível construir uma perspectiva de abordagem linguística que considere o falante não apenas como usuário da língua, mas também como ser humano.

3. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados estiveram centrados basicamente em duas questões:

- (a) que critérios adotar para definir os fenômenos focados (desuso, compartilhamento, gramaticalização);
- (b) que dados usar para desenvolver essa proposta de estudo.

Em (a), optamos por assumir uma perspectiva simplificada, porém não simplória; portanto, tomaremos por desuso linguístico o fenômeno em que um determinado uso, por razões de diversas ordens, deixa gradualmente de ser empregado em uma comunidade linguística até que a certo ponto deixa de ser reconhecido pelos fa-

lantes como uso corrente na língua. Por compartilhamento linguístico, assumiremos o fenômeno em que um mesmo uso é compartilhado por duas comunidades linguísticas diferentes. E, finalmente, assumiremos a gramaticalização como processo em que “as alterações de propriedades sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas de uma unidade linguística promovem a alteração de seu estatuto categorial”, imprimindo e ampliando nos usos “propriedades de formas gramaticais” (Gonçalves *et alii*, 2007: 16-17).

No que concerne à seleção dos dados (b), optamos por selecionar três casos que permitam o encaminhamento das reflexões acerca dos fenômenos a serem estudados. Essa opção exigiu então, uma incursão na interpretação dos dados proveniente da pesquisa *O português caipira na contemporaneidade de São Paulo* de forma que fosse possível destacar um advérbio ou locução adverbial que sofreu desuso linguístico, um que sofreu compartilhamento linguístico e um que sofre gramaticalização.

Acabamos então por escolher os seguintes casos prototípicos: de *supetão*, como representativo do compartilhamento, *feito*, como representativo da gramaticalização e *só por só*, como representativo do desuso. Assim sendo, podemos encabeçar os estudos de caso.

4. Estudo de caso

Apresentaremos nesse tópico, as considerações de Amaral sobre os termos estudados, assim como a interpretação do banco de dados a ser investigados e aspectos dos procedimentos metodológicos pertinentes a essa interpretação.

4.1 De supetão

Amaral (1929) assim definiu essa expressão em seu glossário:

<p>SUPETÃO, s. m. usado na loc. adv. <i>de supetão</i></p>	<p><i>É expressão usual em todas as camadas sociais, no Br., mas os que presumem bem conhecer a língua pronunciam e escrevem “sopetão” (com o). – É corrente no castelhano da Argentina:</i></p> <p><i>Habia sido fierazo Hailarse de sopeton Em medio a una poblacion Ansina, deste tamaño. (Granada).</i></p>
--	--

A aplicação dos questionários, conforme já mencionado, consistiu na apresentação de sentenças que contivessem as expressões cujo estatuto estava a ser verificado. No caso de *de supetão*, a sentença apresentada foi *O rapaz chegou de supetão e assustou a todos*.

O resultado coletado referente a essa locução adverbial apontou para o reconhecimento dessa expressão, tanto por parte dos falantes do português caipira, quanto por parte dos falantes do português paulistano. No entanto, foi constatada a baixa compartimentagem de estereótipos linguísticos em relação a esses usos: os falantes identificam tais locuções, porém não identificam traços que o caracterizem como próprios de uma determinada variedade, conforme o que Amaral (1920) em sua época afirmava. Aliás, é possível depreender que essa baixa compartimentagem dificultou a arcaização desses usos, uma vez que vários falantes não identificaram estereótipos depreciadores, o que não os impede de empregá-los socialmente.

Dessa maneira, temos um fato sociocultural, o compartilhamento de uma mesma expressão por parte de membros de comunidades linguísticas diferente, que é motivado pelo não reconhecimento internalizado de estereótipos.

4.2 Só por só

O seguinte verbete referente à expressão *só por só* consta no glossário amaraliano:

<p>SÓ POR SÓ, loc. adv.</p>	<p><i>A sós, só por si, só consigo. É clássica: “Maldito o homem, que confia em homem; e bendito o homem, que confia neste Homem; e só neste Homem, e muito só por só com este Homem trata do que lhe convém. (Vieira, Sermão do sab. 4.º da Quar., VII). - Esta foi a maior ventura daquela alma e esta a melhor hora daquela dia: aquella breve tempo, em que só por só com Christo”. (Idem, ibid.).</i></p>
---------------------------------	--

O estudo dessa locução apresentou resultados mais complexos. Embora não fosse reconhecida como pertencente à variedade dominada pelos falantes, a razão para isso não confluiu com o que esperávamos: ela variou de acordo com o que foi constatado nos testes. Parte dos falantes apontou que tais usos eram *inexistentes* na variedade que falavam e parte apontou que tais usos eram *equivocados* ou consistiam em *erros*.

Nota-se que, se por um lado o português caipira sofreu preservação de alguns usos linguísticos, por outro lado, certos usos se marginalizaram, assumindo o estatuto desprezível de *erros*. Dessa forma, é interessante observar que, um determinado uso quando pouco frequentemente empregado acaba por ser deslocado não só da realidade linguística, mas passa a não ser reconhecido pelos falantes como um termo possível de ser empregado na língua. A marginalização de uso, então, pode desencadear uma rotulação

depreciadora de *erro*; esse fato aponta para uma importante característica do indivíduo - quando defrontado com uma expressão que lhe é estranha, ou seja, não é comum na sua realidade linguística, o não reconhecimento pode provocar a atribuição de impropriedade gramatical.

4.3 Feito

No glossário amaraliano, consta a seguinte descrição do termo *feito*:

FEITO, adv. conj	<i>A maneira de, como: “O home ficô feito lôco cum a notícia”. - “Esse minino véve feito vagabundo, mexê-mexêno pra rua”.</i>
------------------	---

Como o termo *feito* estava incluso na modalidade de pesquisa dedicada a estudar a gramaticalização, foi preciso apresentar aos entrevistados duas sentenças: uma com o termo gramaticalizado (*Feito que nós dissemos choveu a tarde inteira*), e outra com o termo não-gramaticalizado (*Ele saiu **feito** louco de casa*).

Os falantes entrevistados, de ambas as faixas etárias, reconheceram os advérbios e as locuções conjuntivas como correntes nas suas realidades linguísticas. No entanto, não reconheceram traços que os caracterizassem como próprios do português caipira.

Essa constatação nos dirige para o fato de que tais usos foram frequentemente usados pelos falantes, fator que provavelmente contribuiu para o desencadeamento da gramaticalização e também para a sua conservação no dialeto, apesar da supressão de traços caracterizadores. Nessa direção também vão os argumentos de Bybee

MARIANA KUHLMANN

(2003) ao chamar atenção para a necessidade de se observar a frequência de uso, pois são os itens mais frequentes que normalmente se gramaticalizam.

Cezário (2010), explica esse fenômeno também baseada em Bybee, que cita Haiman, mas com outras palavras:

A frequência de uso leva a uma automatização das formas, que podem reduzir-se foneticamente e também costumam emancipar-se no sentido de preencher novas funções em novos contextos. O aumento na frequência de uso de um item lexical também costuma levar a uma generalização ou opacidade de seu conteúdo semântico. Isso ocorre porque o estímulo perde seu impacto se ele ocorre muito frequentemente.

Ao assumirmos, então, que o estímulo de um determinado uso perde seu impacto quando empregado com frequência, podemos entender que isso não se refere apenas ao conteúdo semântico, mas também ao conteúdo sociocultural que tal uso ao ser empregado denota.

Dessa forma, entendemos que a frequência de uso acaba por desgastar não apenas os traços sintático-semânticos de uma determinada palavra a ponto de provocar um rearranjo categorial por meio da gramaticalização, mas também a configuração sociolinguística que essa palavra apresenta na língua. Portanto, ao analisarmos os resultados extraídos do português caipira, concluímos que, à medida que a gramaticalização e a frequência de uso aumentam, os estereótipos linguísticos podem se retrair: um fenômeno linguístico, desencadeado por motivações sociais, uma vez que é na interação social que um determinado uso torna-se frequente, e também por motivações de ordem cognitiva, uma vez que o rearranjo categorial demanda processos cognitivos.

Conclusão

Em suma, constatamos que o português caipira sofreu gramaticalização, desuso linguístico além de compartilhar usos que na descrição amaraliana eram considerados tipicamente português caipira.

Ao selecionarmos três casos que apontam para fenômenos que indiciam a interface entre social e cognição, observamos que o fator social, na realidade, acompanha o desencadeamento das mudanças operadas, uma vez que o aumento da frequência de uso de uma determinada palavra desgasta o seu conteúdo semântico assim como a sua conotação sociocultural, o que descaracteriza uma determinada variedade enquanto que o fator cognitivo não pode ser desprezado, uma vez que a realidade linguística do sujeito é reconhecida, construída e vivenciada pelos indivíduos.

Se um falante emprega em larga escala determinado uso, isso significa que ele não reconhece nenhum estereótipo estigmatizante que o impeça de empregá-lo. Essa é uma possível explicação para o compartilhamento linguístico entre comunidades linguísticas diferentes, constituindo verdadeiras “intersecções linguísticas” e para a gramaticalização, uma vez que ao acionar várias vezes um mesmo conteúdo passa a abstraí-lo o que permite que ele seja adequado a outros contextos; no caso, um advérbio foi adequado a determinados contextos de forma que passou a ser empregada como locução conjuntiva. Caso reconhecesse algum traço depreciador nesse uso, o indivíduo norteado pela sua necessidade internalizada de se enquadrar e sustentar uma imagem que ante a sociedade é considerada mais prestigiada, não o empregaria.

Já se esse falante não emprega certo uso com frequência, tal uso pode ser condenado à arcaização e ao não reconhecimento por parte dos falantes. E esse estranhamento provoca até mesmo a impressão de que uma expressão é imprópria ou impossível de ser em-

MARIANA KUHLMANN

pregada no português brasileiro; para que um termo sofra esse processo, muito provavelmente em algum momento da evolução linguística houve algum impedimento, seja de ordem sociocultural, seja de ordem linguística, que fez com que os falantes não o empregassem. De qualquer modo, quando uma expressão não é reconhecida pelo conhecimento internalizado do falante, este acaba por assumir que essa construção pode ser inexistente na sua realidade linguística ou, imprópria. Trata-se de uma solução que o indivíduo encontra para resolver um impasse.

Finalmente, o que as considerações empreendidas assinalam é que, conforme Croft (2009) sugere, ao tratarmos de fatos linguísticos acabaremos por adentrar, ou então tangenciar, uma reflexão acerca do comportamento humano dos falantes frente à sociedade. E essa afirmação indica, sobretudo, que estudar as línguas dos homens significa inevitavelmente, estudar os homens.

Referências bibliográficas

AMARAL, Amadeu. *O Dialeto Caipira*. São Paulo: Casa Editora “O Livro”, 1920.

BYBEE, Joan. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. In: JANDA, Richard; BRIAN, Joseph (Orgs.). *Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003, pp. 602-623.

CEZARIO, Maria Maura. Criação e repetição no discurso e na gramática. In: *Cadernos de Resumos - Workshop Internacional sobre Gramaticalização*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 13.

CROFT, William. Toward a social cognitive linguistics. In: EVANS, Vyvyan. POURCEL, Stéphanie (Org). *New directions in cognitive linguistics*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2009, pp. 395-420.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). *Introdução à Gramaticalização*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

UMA LEITURA SOCIOCOGNITIVA SOBRE O DIALETO CAPIRA

MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. Linguagem e Contexto. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003.

MEY, Jacob. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 69-88.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução a (bio)linguística - linguagem e mente*. São Paulo: Contexto, 2009.



FORMAÇÃO HISTÓRICA E OS PADRÕES FUNCIONAIS DE *AINDA*

*Renata Barbosa Vicente*¹

*Cristina Lopomo Defendi*²

*André Luiz Rauber*³

Resumo: Este estudo apresenta algumas análises dos usos de *ainda*. Por ser um termo muito abrangente, dadas às várias locuções formadas a partir dele, receberam tratamento os casos mais recorrentes da amostra de língua escrita referentes aos séculos XIX e XX. Realizou-se também uma análise etimológica desse termo tendo em conta as acepções trazidas pelos dicionários, a fim de estabelecer uma relação da morfologia histórica com os usos mais recentes em construções do tipo *ainda não*, *ainda como*, *ainda que*, *mais ainda que*, entre outras. Assim, buscou-se explicar possíveis variações e mudanças funcionais do *ainda* pelo viés da gramaticalização.

Palavras-chave: *ainda*; gramaticalização; *padrões funcionais*.

1. Introdução

O reconhecimento de alguns padrões funcionais da palavra **ainda** em duas sincronias – dados do português do século XIX e XX – é o objeto de estudo deste trabalho. Por ser um termo muito abrangente, dadas às várias locuções formadas a partir dele, res-

¹ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP) – UNIBAN / Anhanguera – renatabarbs@ig.com.br.

² Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo (IFSP) – crislopomo@uol.com.br.

³ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – andrerauber@hotmail.com

tringimos a pesquisa e a análise apenas aos casos mais recorrentes no *corpus* escolhido, são eles: ***ainda, ainda não, ainda como, ainda que, mais ainda que, e ainda, nem ainda, e ainda que***. Na maioria dos dicionários gerais, a palavra ***ainda*** pertence à classificação morfológica dos advérbios. Assim, mais centrados na morfologia histórica, com a pesquisa histórica-etimológica, buscamos informações sobre o processo de formação dos advérbios na Língua Portuguesa. Em um segundo momento, fazemos uma apresentação da etimologia e das acepções trazidas pelos dicionários. Na sequência, analisamos as locuções formadas por essa construção e que se mostraram mais frequentes nos dados. Por fim, na expectativa de estabelecer uma relação da morfologia histórica com a gramaticalização do ***ainda / ainda que***, apresentamos alguns padrões funcionais para o item.

Como *corpus*, utilizamos uma amostra de língua escrita referentes aos séculos XIX e XX. Dada a agilidade da ferramenta de busca no material, utilizamos o *corpus* digitalizado por Mark Davies e Michael Ferreira (2006): *Corpus do Português*.⁴ Ele possui aproximadamente 45 milhões de palavras do português e destina-se a todos os estudiosos da língua que queiram confirmar suas hipóteses. Este *corpus* inclui extratos de texto eletrônicos de edições do Público e da Folha, jornais diários de grande circulação em Portugal e Brasil, respectivamente, e também inclui obras literárias tanto de autores portugueses como de brasileiros.

2. A classificação morfológica de ainda

Os dicionários de língua Portuguesa classificam morfológica-mente a palavra ***ainda*** como um ***ADVÉRPIO***, para isso apresentam os vários sentidos temporais e circunstâncias que ela indica.

⁴ Trata-se de um *corpus* totalmente digitalizado, o que contribui muito para acesso aos dados, disponível em <http://www.corpusdoportugues.org>.

Houaiss e Villar (2004), contudo, reconhecem também o valor conjuntivo que *ainda* pode assumir em uma construção como ***ainda que***. Diante dessa informação, é necessário conhecer a formação do advérbio para que possamos identificar um possível processo semelhante que possa ter ocorrido com a construção em questão.

De acordo com a *Gramática Histórica* de Coutinho (1970), o advérbio ***ainda*** derivou do latim *inda* + *ad*. No latim clássico havia várias terminações para formar esse tipo de advérbio, como por exemplo *-im* (*sensim*), *-ter* (*firmiter*), *-e* (*romanice*) entre outros. Segundo ele, os advérbios de modo não passaram ao latim vulgar, com exceção de alguns casos terminados em *-e*, como em *bene* > *bem*, *male* > *mal*, que para compensar a perda do *-e*, usou o latim vulgar uma locução que consistia em se ajuntar a um adjetivo qualquer no feminino a palavra *mens, tis* '!' *mente* no caso ablativo, como podemos notar em '*bona mente factum*' (Quintiliano, *Inst. Orat.*, V, 10, 52 *apud* COUTINHO, 1970, p. 264). A partir dessa locução surgiu um novo processo de formação do advérbio de modo que se arraigou nas línguas românicas, como por exemplo: *à boa mente*. (COUTINHO, 1970).

O gramático continua elucidando que se desenvolveu no português o uso das locuções adverbiais de modo, constituídas de preposição e substantivo, adjetivo ou advérbio: *de propósito*, *de repente*, *com efeito*, *por certo*. A origem de algumas locuções adverbiais como '*às vezes*, *às claras*' ainda não é explicada satisfatoriamente. (COUTINHO, 1970).

Na sequência, Coutinho (1970) comenta que no latim vulgar costumava-se frequentemente formar locuções com valor adverbial, como *ab+ante* > *avante*, *ad+trans* > *atrás*, *ad+sic* > *assim*. Sobre o *ainda*, Coutinho (1970) apresenta o seguinte processo de formação:

inda < *inde* + *ad* ou *hinc*⁵ + *de* + *ad*; ***ainda*** < *a* + *inda* < *ad* + *inde* + *ad* ou ⁶*ad* + *hinc* + *de* + *ad*.

Após essas breves noções do processo de formação do advérbio, passemos ao estudo da etimologia do ***ainda*** sob a ótica dos dicionários.

Para compreendermos a origem da palavra ***ainda***, tomemos por base quatro dicionários de Língua Portuguesa de diferentes décadas:

Segundo Silva (1956, p.522):

Ainda, *adv.* e *conj.* (etim. incerta). Até agora, até ao presente, até este momento: << E vejo muitos, que ***ainda*** as penas novas, | Com que saem do ninho não mudaram, | E querem de poetas fazer provas >>, Diogo Bernardes, Lima Carta XXVII; << Sim, o bom licor nos embriaga ***ainda***...>>, Afrânio Peixoto, *Tristão e Iseu*, I22. || Junta-se a verbos no pretérito: << ***ainda*** lá não fui >>, isto é, até ao presente não fui: << Eu creio, Senhor, que não dei ***ainda*** conta da feição dos seus ares e setas >>, Pero Vaz de Caminha, *Carta*, I0. || Além de; além disso: << ajuntava aqueles que ali ficaram e ***ainda*** chamava outros...>>, Id., *ibid.*, fl. I2, vs.; << Mas há ***ainda*** um outro elemento da sua prosa >>, Baptista Pereira, *Rui Barbosa*, Prefácio. || Para lá, mais adiante: << Por mares nunca dantes navegados, passaram ***ainda*** além da Taprobana>>, Camões, *Lusíadas*, I, I. || Com *v.* no tempo futuro, em tempo futuro: << ***ainda*** hei-de ser rico >>; << Porque saibas do mal meu os muitos que ***ainda*** hás de ter>>, *Sílvia de Lisardo*, I02. || ***Ainda***, interrogativamente equivale a uma proposição elíptica: << ***ainda*** aqui estás?>>; << ***ainda*** continuas? >>; << ***ainda*** teimas?>>. || Junto a um comparativo, exprime aumento na qualidade comparada: << ele ***ainda*** é mais rico>>. || Mais: <<***ainda*** sete>>, mais sete; << Outros fi-

⁵ Entendemos que a formação etimológica *hinc* + *de* + *ad* para o termo *ainda* não seja a mais adequada, já que nenhum dos lexicógrafos pesquisados, conforme veremos no tópico 2, faz menção a esse tipo de formação do termo.

⁶ Idem *Ibidem*.

nalmente viveram *ainda* mais tempos >>. Leite de Vasconcelos, *De Terra em Terra*, I, 133, Ed. De 1927. || Jamais, nunca, em tempo algum: << Husdente, diziam eles, nenhum animal soube *ainda* amar como tu>>, Afrânio Peixoto, *Tristão e Iseu*, 124. || Então: nessa época; por essa ocasião: << *ainda* eu não era nascido, quando meu pai se diplomou>>; << Faleceu a infanta sendo *ainda* moça>>, Fr. Bernardo de Brito, *Elogios dos Reis*, IX. || *Ainda* *cômo*, *por cômo mais*. || *Ainda* *não*, *por enquanto não*. || *Ainda* *não*, confirmação de uma pergunta negativa: << Fizeste o pedido? *Ainda* *não*>>. || O uso da palavra *ainda* nas suas variadas acepções vê-se melhor nos provérbios, ditados ou anexins populares: << *Ainda* estas lamas hão de ser pó>>; << *Ainda* não está na cabaça, já é vinagre >>; *Ainda* não é nascida, já espirra>>; << *Ainda* que a garça voe alto, o gavião a mata>>; *Ainda* que a malícia escurece a verdade, não a pode apanhar >>; *Ainda* que nós não falemos >>; << *Ainda* que somos negros, gente somos e alma temos>>; << *Ainda* que sou tosca, bem vejo a mosca>>; << *Ainda* que teu sabujo é manso, não o mordas no beijo >>; << *Ainda* que vistais a mona de seda, mona se queda>>; << *Ainda* se não acabou o dia de hoje>>; << A verdade, *ainda* que amarga se traga>>; << Lobo que presa toma, *ainda* que se vai, não cerra a boca >>; Renego de grilhões, *ainda* que sejam de ouro>>; << Segue a razão, *ainda* que a uns agrade e a outro não>>; << Serve ao nobre, *ainda* que pobre, que tempo virá que to pagará>>.

Para Cunha (1982, p.53):

ainda *adv.* ‘também agora, e mais etc.’ | XIII, *aynda* XIII, *einde* XIII, *inda* XIII etc. | Provavelmente da combinação dos vocs. Lat. *ad* + *inde* + *ad*, ou da var. ant. *inda* com o pref. *A-*. Segundo Cândido Figueiredo (1996, p.98):

ainda, [Do lat. *ab + inde*] **1.** *adv.* Até agora: *Ainda* não veio. **2.** *adv.* Até então: *Ainda* não tinha vindo. **3.** *adv.* Além disso: e *ainda* por outras coisas. **4.** *adv.* Apesar: *ainda* que jures não te creio.

De acordo com Houaiss e Villar (2003, p.167):

ainda adv. (sXIII cf. IVPM) **1** até agora, até este momento (presente) < ele *a. não chegou* > **2** até então, até aquele momento (passado) < quando saí, ele *a. estava lá* > **3** **ainda** agora, agora mesmo; em tempo recentíssimo (passado) < *a. há cinco minutos estava aqui* > **4** até lá, até esse tempo (futuro) < *um dia ele voltará e ela estará a. à sua espera* > **5** um dia, algum dia (futuro) < *sei que a. serás rico* > **6** us. para dar continuidade à acção < *a. ave voejava a.* > **7** além disso, também, mais < *há a. outras pessoas metidas nessa história* > **8** ao menos, pelo menos < *a. se tivesse dinheiro, poderia levá-la a jantar* > **9** mesmo, até, inclusive < *no seu elogio cabiam todos os poetas, a. os menos inspirados* > “ a. agora ou agorinha B m.q. AGORINHA • a. assim não obstante, apesar disso < *embora o livro seja fraco, a. assim lê-se com certo agrado* > • a. bem **1** felizmente < *a. bem que consegui-se livrar-se dessa* > **1.1** exprime desafogo, alívio, satisfação após um momento tenso < *a. bem que vocês chegaram* > **1.2** tanto melhor (uso interjectivo) < *não vêm hoje, ainda b.!* > • a. mal infelizmente • a. quando ou mesmo que; mesmo na eventualidade de que < *a. quando algo horrível aconteceu, ele permanecerá tranquilo* > • mas a. ou senão que a. mas também, senão também < *não somente o João é mau, mas a. toda a sua família* > è ETIM *a-* + *inda*, f. arc., de orig. até hoje não explicada satisfatoriamente; f. hist. S XIII **ainda**, sXIII *ajnda*, sXIII *aynda*

Como podemos ver há certa indefinição quanto à origem dessa construção, pois alguns lexicógrafos apresentam-na como hipótese: ‘*provavelmente da combinação dos vocs. Lat. ad + inde + ad*’ (CUNHA, 1982) e outros deixam explícito: que a ‘*etimologia é incerta*’ (SILVA, 1956) ou ‘*explicada insatisfatoriamente*’ (HOUAISS e VILLAR, 2003).

Diferentemente dos demais autores, embora haja discussão acerca da etimologia, Figueiredo (1996) a demonstra sem fazer qualquer observação. Sua definição etimológica está em consonância com o processo de formação histórica do advérbio, apresentado por Coutinho (1970), pois se no latim vulgar costumava-se formar locu-

ções com valor adverbial, como *ab + ante > avante* muito semelhante é a formação do ***ainda***, que, de acordo com Figueiredo (1996), tem a seguinte etimologia [Do lat. *ab + inde*].

Quanto às acepções da palavra ***ainda*** listadas pelos dicionários, elaboramos um quadro resumo que nos permite ver as convergências semânticas das definições mais citadas nas obras:

Quadro 1: Acepções de *ainda*

Acepção	Morais (1956)	Cunha (1982)	Figueiredo (1996)	Houaiss e Villar (2003)	Total
Até agora	X		X	X	3
Até então			X	X	2
Além disso			X	X	2
Até ao Presente, até este momento	X			X	2
Também agora/ e mais		X		X	2
Apesar			X		1
até				X	1
Então, nessa época, por essa ocasião	X				1
Jamais, nunca, em tempo algum	X				1
<i>Ainda</i> agora, agora mesmo, em tempo recentíssimo (passado)				X	1
Até lá, até esse tempo (futuro)				X	1
Um dia, algum dia				X	1
Ao menos, pelo menos				X	1
Mesmo				X	1
Inclusive				X	1

Percebemos que a palavra em seu uso mais comum apresenta maior recorrência com o significado de *até agora* e na sequência

com o *até o momento*, *até o presente*. Tais acepções indicam que o falante/locutor se expressa no momento presente, mesmo que faça referência ao pretérito (1) ou ao futuro (2):

(1) **Ainda** não comprei o tênis 'Nike'⁷. (pretérito)

(2) **Ainda** vou comprar o tênis 'Nike'. (futuro)

É possível observar que mesmo quando o tempo verbal é o presente, metaforicamente, percebemos traços semânticos de futuro (3), já que se trata de algo que está por ser realizado, ou até mesmo a marcação de um desejo, vontade ou aspiração do falante em relação àquilo que ele pretende conquistar:

(3) **Ainda** compro o tênis 'Nike'. (presente)

A noção de tempo parece um dos traços semânticos mais fortes dessa construção, como indicado nos exemplos de Houaiss e Villar (2003), por exemplo. Contudo, em (3), **ainda** expressa um valor modal volitivo, ou seja, o desejo ou aspiração do falante em comprar um tênis Nike. Qual é o estatuto dessa construção na organização informacional? Essa é a questão que sustenta as discussões seguintes.

3. Operadores argumentativos e o aspecto semântico

Os operadores argumentativos são certos elementos da língua, explícitos na própria estrutura gramatical da frase que introduzem variados tipos de argumentos. Segundo Koch (1996), as relações

⁷ Esse exemplo foi extraído de diálogo com aluno de nível superior. As formas de futuro (2) e presente (3) são hipotetizadas a partir do exemplo real (1).

do tipo discursivo (também denominadas pragmáticas, argumentativas, retóricas ou ideológicas) são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos por meio de encadeamentos sucessivos de enunciados, cada um dos quais resultantes de um ato de linguagem particular. Esse encadeamento é feito por meio dos operadores argumentativos os quais dão ao texto a orientação argumentativa, isto é, argumentam seu sentido em uma certa direção e por isso constituem-se em importantes marcas da enunciação. (KOCH, 1996, p.132)

Estas marcas da enunciação remetem aos operadores que, por sua vez, atuam como conectivos, advérbios e outras palavras que, dependendo do contexto, não se enquadram em nenhuma das dez categorias gramaticais. O *ainda* exemplifica estes tipos de operadores e caracteriza-se por introduzir enunciados pressupostos, por apresentar a noção de tempo e outras acepções que serão abordadas neste trabalho. No exemplo (4), a pressuposição se revela na expectativa de que o chão já deveria estar seco, no entanto isso não acontece. Na sua forma mais comum o item exprime tempo⁸

e comporta-se como um advérbio. Vejamos a seguir:

• *Ainda*: até agora

(4) O chão *ainda* estava molhado. (Jornal – entrevista – *Corpus do Português*)

Muito interessante, também, é abordarmos a combinação do *ainda* com algumas partículas, que por vezes resulta em operadores argumentativo, com os respectivos significados:

• *Ainda não*: Por enquanto não

O *ainda*, posposto pelo advérbio, *não* traz a ideia de um fato e/ou situação que não aconteceu até o presente momento, assim

⁸ Estamos certos da importância de consultar outro corpus diacrônico para ratificar qualquer hipótese e, por isso, conjecturamos a possibilidade de uma mudança semântica.

relaciona uma informação já apresentada a outra nova (5). Comporta-se como um operador argumentativo com traços semântico de tempo e negação, pois nega e exprime simultaneamente.

(5) Não, ele vai, provavelmente, fazer uma reunião com a bancada, **ainda não** conversamos em relação a isso, mas a liderança é um cargo iminente do prefeito. (Jornal – entrevista – *Corpus do Português*)

Em (5), **ainda não (...) mas...** tem-se um par correlativo. A primeira informação encabeçada pelo **ainda não** indica um informação de polaridade negativa que é completada com a segunda introduzida pelo **mas**, que não tem, necessariamente, valor adversativo. Esta assume valor positivo em relação à polaridade negativa apresentada na co-ocorrência com a iniciada pelo **ainda não**.

• **Ainda como:** Por como mais⁹

A expressão **por como mais** é apresentada pelo dicionário de Silva (1956), no entanto, das ocorrências existentes no *corpus* consultado para este trabalho, não foi localizado nenhum exemplo que se apresentasse com esse sentido. Verificamos que **ainda como** permite acepções do tipo: **mesmo como, na condição de, como, na situação de, na posição de** em alguns casos até mesmo com a acepção **conforme**. Dá combinação **ainda + como** temos a idéia de tempo, isso contribui para o comportamento de um operador que relaciona a idéia de tempo.

(6) No orçamento do ano seguinte, **ainda como** relator da receita, ele dizia: “É missão dos governos modernos, em países de fraca iniciativa individual (o nosso o é), fomentar o aparecimento de riquezas novas, no dizer de Gordon O’ Neill. (Lima Barreto)

Na expressão **ainda que**, foram identificadas quatro acepções diferenciadas, por isso apresentaremos-nas por numeração.

• ***Ainda que (1)***: Embora

Segundo Bechara (1999, p. 288), “alguns advérbios precedem o transpositor ***que*** para marcar a circunstância, formando o que a gramática tradicional chama de locuções conjuntivas adverbiais. A rigor, trata-se de um grupo de palavras que, por hipotaxe, funciona como conjunção”. É o caso do ***ainda*** + *que*, equivalente a *embora*. Vale ressaltar, também, a alteração do significado eminentemente temporal do ***ainda*** nessa construção. Isso se dá, pois “em algumas construções, se pode alterar o significado originário do advérbio, motivado pelos significados dos lexemas que entram na oração e por uma interpretação suplementar, contextual, do falante, calcada na sua experiência de mundo” (BECHARA, 1999, p. 325):

(7) Foi um tiro no escuro, pois não sabíamos se seríamos capazes de escrever, ***ainda que*** ser escritor fosse, para mim, uma ambição de criança, pois meu pai lia muita poesia para nós. (Jornal – entrevista – *Corpus do Português*)

Já no exemplo a seguir, fica claro o papel do ***ainda que*** como organizador de sequência e gerador de pressuposições que normalmente acabam por negar. Levinson (1983) chama-lhes “acionadores pressuposicionais” (*apud* MARÇALO, 2009, p. 154):

(8) O regime democrático ideal - e, evidentemente, impossível - seria aquele no qual todos os cidadãos participassem do poder político e pudessem, em turnos, exercer a suprema magistratura do estado. Talvez por isso mesmo, os antigos limitassem os mandatos executivos ao mínimo, como os romanos, que os fixavam em um ano apenas. ***Ainda que*** o chefe de governo fosse o mais idôneo e o mais sábio dos homens, a sua permanência no poder, para além de seu mandato, seria a negação da democracia. Há quem faça confusões, e afirme que nos outros países a permanência no poder é ilimitada. Nos regimes parlamentaristas (tampouco imunes ao despotismo) o chefe de governo pode ter a confiança parlamentar sempre renova-

da, desde que disponha de maioria na Câmara. (Jornal- entrevista - *Corpus do Português*)

• ***Ainda que*** (2): Mesmo (a)

Nesse caso, ***ainda*** junta-se ao ***que*** pronome relativo, sendo equivalente ao ‘**mesmo**’, operando na sentença como ênfase de confirmação, conforme se vê no exemplo a seguir:

(9) outras em que a voz é a de um menino interiorano e outras ***ainda que*** têm lugar numa paisagem eminentemente urbana. (Jornal – entrevista - *Corpus do Português*)

• ***Ainda que*** (3): *tanto quanto*

Marcando a relação de comparação, ***ainda que*** tem novamente função enfática.

(10) Acho que, apesar da aparência solta, estão mais costurados ***ainda que*** os capítulos de um livro como O Risco do Bordado. (Jornal – entrevista - *Corpus do Português*)

• ***Mais ainda que***: *tanto quanto*

Marcando a relação de comparação, agora com dois elementos enfáticos: ***mais*** e ***ainda***. No caso, uma comparação com grau de superioridade indicado por “mais ainda que”:

(11) um duro tremendo para que o programa saia. É um trabalho coletivo, ***mais ainda que*** o do cinema. Agora, é mais difícil mesmo fazer um trabalho pessoal. (Jornal – entrevista - *Corpus do Português*)

Nos exemplos de (9) a (11), embora apresente uma grande semelhança com locuções conjuntivas, percebemos que o ***ainda*** tem valor pragmático, enfático. Mesmo se fosse suprimido da frase, como hipoteticamente em (9a) *outras que têm lugar numa paisagem...*, (10a) *estão mais costurados que os capítulos de um livro* e (11a) *É um trabalho coletivo, mais que o do cinema...*, as relações estabelecidas

permaneceriam, porém sem a ênfase que o *ainda* empresta ao enunciado.

• ***Ainda que*** (4): também

Termo ***ainda*** seguido de ***que*** conjunção integrante, não forma uma locução conjuntiva, somente são palavras justapostas, com uma preservando o seu sentido: o ***ainda*** funcionando como reforço e o ***que*** introduzindo uma oração subordinada substantiva, ou seja, encaixada. Nesse uso, o *ainda* assume forte valor inclusivo, como um *também* ou mesmo *inclusive*.

(12) que era direcionamento da licitação e entrou com uma ação na Justiça. Eles alegaram ***ainda que*** a licitação iria favorecer só as grandes (—)(Jornal – entrevista - *Corpus* do Português)

• ***E ainda***: Além disso

O ***ainda*** posposto à conjunção ***e*** acrescenta uma ideia/situação, relacionando-a com a informação inicial da sentença, como pode ser verificado em (13). Neste contexto, a locução comporta-se como um operador argumentativo aditivo.

(13) A indústria está estocada, ela oferece um lote, dá prazo ***e ainda*** paga a propaganda. (Jornal – entrevista - *Corpus* do Português)

• ***Nem ainda***: nem mesmo

Ainda anteposto por ***nem*** adiciona uma consequência negativa marcando um determinado tempo, como em (14). Considerando este exemplo, verificamos que o item funciona como um operador argumentativo de negação.

(14) Tão-pouco, perguntado, aquele, o homem das suíças, o outro, aquele de quem nunca se lembrava do nome, o tal, o coiso.. - O Pinto Porto! - acudiu-lhe a Judite. - Isso, minha filha, o Pinto Porto.. A minha falta de memória para nomes.. Ora, nem esse coiso,

o Pinto Porto, arranjava alguma das suas, de lhe empurrar trabalhadeiras e responsabilidades, **nem ainda** o serviço lhe correrá ingrato, pelo contrário, posto que trouxesse na pasta meia dúzia de processos para ver à noite: o costume. -A bengala, Ester, a bengala que me deste pelos anos.. Caiu-me, risquei-lhe e amassei-lhe um nadinha o castão: aí tens. Maçada! Maçada! O riso de palco aberto com que a Judite esperava o pai tornou-se em azeda ansiedade. (Texto Literário – *Corpus do Português*)

• *E ainda que*: e mesmo que

O **ainda** quando anteposto à partícula **que** e posposto à partícula **e** adiciona uma consequência à informação inicial da sentença (15). Baseado neste exemplo, é possível notarmos que esta expressão comporta-se como operador que adiciona argumento que se contrapõe a outro visando a uma conclusão contrária.

(15) Meu corpo sofrera uma baixa de energia **e ainda que** eu quisesse gritar não teria forças. Contudo, sentia-me bem, como se acabasse de tomar um calmante, e percebi que todos ao meu redor olhavam para o céu com admiração e curiosidade, sem qualquer indício de temor. (Texto Literário – *Corpus do Português*)

Os exemplos de (12) a (15) conduzem a uma hipótese acerca da mudança de categoria de **ainda**: do sentido mais concreto de movimento no tempo, o **ainda** passou a demarcar um tipo de relação argumentativa mais abstrata no texto, assumindo valor inclusivo. Pragmaticamente, o sujeito de tais enunciados parece empregar as locuções com base em **ainda** para marcar uma informação que poderá indicar uma adição ao anteriormente dito ou uma consequência disso. A seguir, após verificarmos o comportamento funcional do **ainda** e suas variações, estabeleceremos padrões funcionais para o termo estudado.

4. Operadores argumentativos e os padrões funcionais

A transferência entre domínios funcionais provoca o deslizamento de um sentido mais concreto para um mais abstrato numa linha unidirecional.

Assim sendo, a escala de abstratização é crescente e ocorre da esquerda para a direita conforme Heine, Claudi e Hünemeyer (1991), que explicam um deslizamento representado em linha, na qual é incluída mais de uma categoria, como ocorre na trajetória parcial da palavra *ainda* a qual passa pelo processo de metaforização.

Para que possamos checar a metaforização do item *ainda* tomemos por base o percurso: [+concreto] > [+abstrato]. Para tanto, consideremos as acepções elencadas no tópico 2.1 desta pesquisa.

A primeira acepção do dicionário associa a construção sob análise aos sentidos de *até agora*, *até então*, *até o presente momento*, permitindo que sua caracterização do mundo físico [+concreto] marque um fato que foi ou está por ser realizado. É isso que caracteriza o fenômeno de *advérbio* e, conseqüentemente, seus traços semânticos estão associados ao traço [+concreto].

Ao levar em conta o *continuum* proposto por Heine, Claudi & Hünemeyer (1991), qual seja: pessoa > objeto > atividade > espaço > tempo > qualidade, acreditamos que o princípio da unidirecionalidade contribui para a compreensão dos diferentes usos abordados no tópico 3.1, mesmo que não passe por todas essas categorias cognitivas em seus deslizamentos funcionais.

Também como demonstrou Spaziani (2008), ao analisar o item *fora*, o grau de abstratização pode ser maior ou menor dentro de uma mesma categoria cognitiva. Assim, o fato de se encaixar uma função numa determinada categoria cognitiva não implica que todos os dados desse mesmo conjunto se situem no mesmo grau de gramaticalização. Imaginamos que o item *ainda*, em virtude de sua

opacidade semântica em alguns dados, possa depender de categorias intermediárias para sua explicação.

Organizando as acepções dos dicionários e os exemplos do *corpus*, chegamos ao seguinte quadro de padrões funcionais, explicitados a seguir. Convém ressaltar que no caso do ***ainda que***, teremos quatro acepções e, conseqüentemente, quatro funções. Por conta disso, a cada uma delas segue uma numeração diferente:

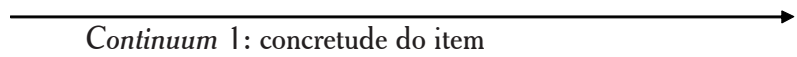
Quadro 2: Padrões funcionais de *ainda*

<i>ainda 1</i>	advérbio temporal que marca o tempo de uma situação ou fato
<i>ainda não 2</i>	operador argumentativo com traços semântico de tempo e negação.
<i>ainda como 3</i>	operador de tempo
<i>ainda que 41</i>	operador argumentativo que exprime uma ideia contrária à informação já dada.
<i>ainda que 42</i>	operador enfático
<i>ainda que 43</i>	operador de comparação
<i>ainda que 44</i>	operador de reforço, introduzindo uma oração encaixada
<i>e ainda 5</i>	operador argumentativo aditivo, pois adiciona uma informação
<i>nem ainda 6</i>	operador argumentativo de negação que adiciona uma informação com traços de negação

Projetamos a seguir um *continuum* unidirecional do item:

[+ concreto]|.....|.....|..... [- concreto]

ainda 1,2,3 > > > *ainda 4,4.1, 4.2, 4.3, 4.4,5,6*



Continuum 1: concretude do item

Essa linha unidirecional mostra que as mudanças são operadas da esquerda para a direita e, nesse caso, de categorias mais próximas do indivíduo, e mais concretas, como acreditamos ser o caso das expressões adverbiais, para categorias mais abstratas. No que concerne às categorias cognitivas mais distantes do indivíduo, as menos concretas, entendemos que os operadores argumentativos exemplificam maior grau de abstratização; logo, [-concreto]. Vale lembrar que não desconsideramos a possibilidade destes padrões

aqui abordados também se localizarem no *continuum* em posições diferentes da representada no gráfico, pois a gramaticalização, sendo um processo dinâmico, reflete não somente o movimento contínuo da estrutura, mas ainda uma atividade cognitiva com reflexos na própria estrutura, conforme afirmam Heine, Claudi e Hünemeyer (1991 *apud* LIMA-HERNANDES, 2005, p.28), o que podemos perfeitamente confirmar com dados apresentados da palavra *ainda*, já elencados como divergentes quanto à função.

Também alertam os autores que a gramaticalização pode ser motivada por analogia (em que o falante/locutor num processo cognitivo percebe a similaridade e passa a utilizar o item sob análise de modo inovador) ou pela reanálise (em que o falante/interlocutor faz uso do item em uma nova estrutura sintagmática); tal processo de mudança pode ser representado em um *continuum* que envolve tanto a variação conceptual quanto a contextual (idem, ibidem).

Essa direção de mudança pode ser linear ou ailinear, embora nem esta nem aquela rompam com a unidirecionalidade. Para melhor compreendermos, há, aqui, uma unilinearidade representada em direções opostas:

lexicalização ←————→ gramaticalização.

Continuum 2: unilinearidade /unidireção

No caso do *ainda*, com base nos dados estudados, apenas lidamos com gramaticalização, já que o *continuum* percorreu a trajetória da esquerda para a direita, no entanto, não descartamos a possibilidade de existir ocorrências que permitam a trajetória da direita para a esquerda, caracterizando a lexicalização.

5. Considerações finais

As informações trazidas tanto pelos dicionários como pela gramática histórica de Coutinho (1970) permitem-nos concluir que mesmo se tratando de uma palavra de etimologia incerta, a explicação mais consistente apresentada é da formação latina do [*ab + inde*].

A palavra ***ainda*** tem diferentes significados, contudo, o mais comum é ‘*até agora*’. O item apresenta uma diferença semântica tênue, que muitas vezes só é percebida levando-se em consideração os fatores linguísticos (posição sintática) e extralinguísticos (contexto e a situação) do discurso em que tal construção está inserida. A gramática tradicional, com suas dez classes gramaticais, não dá conta de explicar as diferentes categorias as quais o item pertence, por isso o estudo funcionalista, em que a gramaticalização nos serviu de pano de fundo para pautar nossas hipóteses, muito contribuiu para apresentarmos o comportamento funcional dessa construção.

Tal comportamento é o resultado da dinamicidade da língua, que por sua vez combina diferentes unidades e com elas produz construções, conforme notamos nas expressões ***ainda como, nem ainda, e ainda, ainda que, mais ainda que***. Esta combinação contribui para formação de outros sentidos e que em diferentes contextos apresentam novos traços semânticos, resultando em um novo comportamento funcional, o que remete a uma nova classificação morfológica.

Não é satisfatório que apontemos uma única classificação para a construção, pois pautado no processo de gramaticalização demonstrado, também observado no *continuum* representado por categorias cognitivas do [+concreto] para o [-concreto], foi possível identificar seis padrões funcionais diferentes, numa direção linear, portanto, caracterizando a gramaticalização.

Referências bibliográficas

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Edição revista e ampliada. RJ: Lucerna, 1999.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DAVIES, Mark and Michael Ferreira. (2006-) Corpus do Português (45 million words, 1300s-1900s). Available online at <http://www.corpusdoportugues.org>.
- FIGUEIREDO, Cândido de. *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. 25. ed. Vol. 1. Venda Nova. Bertrand Editora, 1996.
- HEINE, Bernd *et alii*. *Grammaticalization: a Conceptual Framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Lisboa, Temas e Debates, 2003.
- KOCH, Ingedore C. Villaça. *A argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *A interface Sociolinguística/Gramaticalização - Estratificação de usos de tipo, feito, igual e como - sincronia e diacronia*. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005.
- MARÇALO, Maria João Broa Martins. *Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao português*. Évora: Centro de Estudos em Letras / Universidade de Évora, 2009.
- SILVA, Antônio de Moraes. *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. 10. ed. Vol. 1. Editorial Confluência. 1948.
- SPAZIANI, Lúcia. *A gramaticalização do item fora no Português do Brasil: a unidirecionalidade do processo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2008.



DESLIZAMENTOS FUNCIONAIS DO ITEM MESMO NO PORTUGUÊS PAULISTA: GRAMATI- CALIZAÇÃO E NORMATIVIDADE

Anna Karolina Miranda Oliveira¹

Introdução

O trabalho de pesquisa em mudança lingüística, tendo como ponto de partida o que dizem gramáticos e estudiosos tradicionais da língua, pede dedicação incessante e paciência para perceber desliza-mentos funcionais, além das inovações gramaticais cujo surgi-mento e manutenção no uso da população são evitados pela norma, que categoriza as palavras da língua em determinadas classes gra-maticais, como em ‘gavetinhas pré-moldadas’. Entretanto, verifican-do a divergência entre as opiniões dos estudiosos é que podemos ter as primeiras noções de que algo está acontecendo e quais mudanças estão ocorrendo até mesmo na própria norma ao longo dos anos pe-las pressões do uso.

O cerne deste trabalho revela-se no estudo da gramaticaliza-ção do item *mesmo* por meio de análise contrastiva do *corpus* consti-

¹ Mestranda na Universidade de São Paulo – USP – Pesquisadora da FAPESP – kdakarol@gmail.com

tuído por amostras do século XX (década de 1940) comparado com amostras do século XXI (ano de 2007), efetuando, assim, um estudo diacrônico de curto termo e sincrônico em relação às ocorrências de língua escrita e falada do mesmo período. O item que propomos estudar é trabalhado pela mesma autora como ponto de partida para discutir teorias, como, por exemplo, os resultados publicados em Lima-Hernandes (2010), sob o ponto de vista da teoria de Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991).

A pesquisa proposta neste capítulo está embasada por Hopper (1991), cuja teoria abarca o trabalho com padrões funcionais e princípios básicos de gramaticalização: estratificação, divergência, especialização, persistência e decategorização.

O ponto de vista funcionalista² será o nosso foco, pois concordamos que é fundamental que o estudo da língua seja orientado para e pelo uso. Lidar com a mudança em sincronia é a grande novidade dos estudos sobre gramaticalização, inovando as ideias científicas vigentes na área linguística até então.

Neste estudo propomos um método que alia a sincronia (estado corrente da língua) com a diacronia (estado histórico da língua), porém recortando num período de tempo mais restrito, dadas as peculiaridades do *corpus* e das próprias perguntas embutidas no projeto ora desenvolvido. Lima-Hernandes (2005) demonstra que é possível estabelecer uma correlação segura entre incorporação de usos inovadores e aspectos teóricos da gramaticalização, e ela faz isso combinando as perspectivas diacrônica e sincrônica para controlar o fato linguístico.

² “Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática acessível às pressões do uso”. (NEVES, 2004, p.15)

A gramaticalização é um processo de mudança que ocorre quando uma palavra ou uma construção (rotulamos esses dois elementos de *itens*) passa a se comportar como gramatical, ou quando um item gramatical se torna ainda mais gramatical. Dado seu caráter de movimentação gramatical, pode ser surpreendido em todas as línguas do mundo:

“[É] um processo que pode ser encontrado em todas as línguas conhecidas e que pode envolver qualquer tipo de função gramatical, quando uma unidade ou estrutura lexical assume uma função gramatical, ou quando uma unidade gramatical assume uma função ainda mais gramatical” (HEINE, CLAUDI & HUNNEMEYER, *apud* GONÇALVES *et alii*, 2007, p.23).

O princípio fundamental da gramaticalização é o da *unidirecionalidade*. A mudança ocorre unidirecionalmente da função (semântica, sintática, fonológica e pragmática) mais concreta para a mais abstrata. Segundo Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991), a ordem das categorias cognitivas em que se pode observar o processo de abstratização é: pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade.

Sob o ponto de vista de Hopper (1991), principal teórico usado neste trabalho, para estar em processo de gramaticalização, é necessário que um item se encaixe nos cinco princípios básicos: estratificação, divergência, especialização, persistência e decategorização. O princípio da *estratificação* é o que diz que formas novas de um item com determinada função coexistem com as formas antigas de outro item com a mesma função ou similar. A *divergência* diz que a forma gramaticalizada coexiste com a forma lexical da mesma palavra, ou seja, o fato de haver gramaticalização de uma palavra não significa que seu significado original, como palavra autônoma, desaparecerá; segundo Hopper (1991), a *divergência* se diferencia muito sutilmente da *estratificação*, sendo aquele princípio praticamente uma

parte deste. A *especialização* é o princípio que diz que determinadas formas gramaticalizadas podem se especializar e se tornar obrigatórias em determinados significados, eliminando os demais itens concorrentes com a mesma função. O princípio da *persistência* defende que ainda que a forma tenha se gramaticalizado, ela mantém em seu significado vestígios do significado etimológico da palavra que a originou. E finalmente, a *decategorização* diz que palavras gramaticalizadas perdem algumas características da forma plena que a originou e adquire características de categorias mais gramaticais. Os princípios de Hopper (1991) são importantes para que seja mais facilmente observada a graduação da mudança por que passa um item, pois o agrupamento se dá de maneira que funções vão dos graus menos gramaticais para os mais gramaticais.

A projeção de uma pesquisa sobre a mudança linguística de um item inclui a escolha de amostras que comporão o *corpus*, o modo de coleta, organização e análise dos dados, além da decisão por um método qualitativo ou quantitativo para dar conta dos questionamentos desenvolvidos a partir de um arcabouço teórico.

Num modelo de análise funcionalista que se detém no estudo da gramaticalização, a exigência-mor é a busca de amostras que reflitam os usos da sociedade sob estudo. Para este projeto, pensamos em contrastar as ocorrências do item em questão em duas amostras representativas do português culto de dois séculos: XX e XXI.

A primeira amostra selecionada para esta investigação, a qual despertou o interesse pelo estudo do item em questão, é aquela coletada e já editada diplomaticamente por Oliveira (no prelo). Esse material editado permanece inédito, à espera da organização de outros materiais dentro do Grupo de Pesquisa.

Trata-se de dossiês do DEOPS/SP, derivados de escutas telefônicas do período da ditadura na década de 1940. Neste período de grandes tribulações, em que o Estado Novo da Era Vargas implantava uma perseguição linguística no Brasil, a população, prin-

principalmente os estrangeiros e brasileiros vindos de outros estados, esteve refém das investigações feitas por esse departamento, que grampeava telefones, enviava detetives para seguir os investigados, enfim, invadia a vida de pessoas comuns que quase nunca tinham qualquer atividade ilegal.

A segunda amostra utilizada, também nas modalidades falada e escrita, é composta por entrevistas DID (diálogo entre informante e documentador) documentadas no ano de 2007 por alunos do curso de Introdução aos Estudos da Língua Portuguesa II da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo (amostra PHPP), e textos jornalísticos da Folha Online, publicados também no ano de 2007. Com isso, será possível verificar se as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades, falada e escrita, se mantêm as mesmas ou se se alteram muito quando se trata de ocorrências dos séculos XX (década de 1940) e XXI (2007). Todo o material descrito acima corresponde ao *corpus* selecionado para o estudo que se propõe neste trabalho. No quadro abaixo, relacionamos as amostras de cada século com seus respectivos gêneros. O trabalho pretende se desenvolver diacronicamente da esquerda para a direita e sincronicamente de cima para baixo, como se pode verificar:

	Amostras do século XX	Amostras do século XXI
Modalidade falada	Escutas telefônicas	Diálogo entre informante e documentador
Modalidade escrita	Relatório e Ordem de Serviço	Textos jornalísticos da Folha Online

Quadro 1

É necessário ressaltar que tanto a amostra do século passado quanto a amostra contemporânea são provenientes de amostras do português culto falado e escrito no estado de São Paulo, principalmente na cidade de São Paulo.

O que diz a normatividade

Este trabalho partiu da escolha do *corpus* em direção à escolha do recorte linguístico a ser analisado, nesta ordem, devido ao trabalho realizado no projeto piloto que deu origem às atuais investigações. Verificando os dados que tínhamos em mãos, foi possível encontrar com facilidade um item intrigantemente empregado repetidas vezes com uma função considerada pelo menos deselegante na língua portuguesa: a palavra *mesmo* com função de demonstrativo, mas não da maneira como é aceita pelas gramáticas, mas um demonstrativo substitutivo, o qual se emprega anaforicamente. Partindo da curiosidade que um emprego tão repetido em documentos oficiais incitou, procuramos diversas gramáticas e dicionários, tanto diacrônicos e sincrônicos, quanto etimológicos para verificar necessariamente o que dizem os gramáticos e especialistas da língua a esse respeito, e então percebemos que pode ser que haja uma lógica para o emprego considerado tão equivocado. Então, resolvemos associar um trabalho de estudo de gramaticalização a uma pesquisa sobre normatividade, e percebemos que o item *mesmo* nos permite abordar ambos os temas com destreza.

A princípio nos ativemos aos dicionários etimológicos e bilíngues (português-latim/latim-português), pois como este se trata de um estudo com enfoque diacrônico, mais que sincrônico, necessitamos verificar como o item *mesmo* chegou até nós com tantas acepções e funções. Anterior a este trabalho, o artigo de Oliveira e Cacciaguerra (2009), sobre a mudança linguística do item *mesmo* nas línguas românicas, traz uma boa descrição do étimo do item aqui estudado. Segundo as autoras, o item *mesmo* vem da palavra **metipsimus*, um superlativo da palavra *metipse*, que por sua vez é a junção da partícula enfática *met* com o demonstrativo *ipse*, que também originou *esse* e *este*. Encontramos também uma referência à etimologia em Bechara (2006), que diz que *mesmo* pode corresponder aos vocábulos latinos *idem* e *ipse*. A primeira correspondência é aquela que

dá a ideia de identidade ao item e as funções do *mesmo* que provêm do vocábulo *idem* necessitam a presença de um artigo ou de um demonstrativo para completar seu sentido. A segunda correspondência emprega-se diretamente junto ao pronome ou nome. Supomos que a real origem do vocábulo *mesmo* seja **metipsimu*, pois aqui vemos as transformações naturais por que passou a maioria das palavras da nossa língua. Entretanto, pode-se levantar a hipótese de que a partir do vocábulo *idem* podem ter surgido as funções do item *mesmo* que correspondem ao reforço de identidade.

Com essas informações já conseguimos perceber que o item *mesmo* a) já vem se abstratizando desde o latim, posto que da palavra *metipse*, que já era enfatizada pela partícula *met*, necessitou de outra partícula enfática, o superlativo *imus*, para continuar mantendo o sentido de ênfase que já traz desde a origem; b) tem em sua origem a função de demonstrativo, o que nos dá uma pista sobre o uso “deselegante” de *o mesmo* com essa mesma função, retomando um nome e substituindo-o pela expressão *o mesmo* ou *a mesma*; c) ainda na etimologia descrita por Bechara (2006) há a pista de que principalmente as funções advindas do vocábulo que expressa identidade (portanto mais concreto e mais humano), devido à presença do artigo ou pronome, podem ser as responsáveis pelo fato de a função considerada “deselegante” ou “errônea” por alguns gramáticos e dicionaristas estar muito viva no uso popular, principalmente quando se busca um cultismo (isso ocorre na população em geral, e curiosamente nas classes com maior escolaridade).

Após a análise dos dicionários etimológicos e do trabalho das autoras citadas, vários dicionários de alguns anos entre os séculos XX e XXI foram levantados e organizados em uma tabela com o intuito de verificar quais as acepções que vêm sendo descritas para o item *mesmo*. O resultado é que todos concordam que o item *mesmo* tem função de adjetivo (“Em geral as mulheres parecem ter no cabelo a *mesma* fé que tinha Sansão” – Garrett), substantivo (Pus o

chapéu na cabeça e ele fez o *mesmo*) e advérbio (*Mesmo* os santos tiveram suas fraquezas) e quase todos (menos o Aulete (1958) e o Aurélio (1999)) atribuem ao item a acepção de pronome (O leão era o *mesmo* da gruta), e mostram (menos o Aurélio, 1999) os significados das locuções formadas com o item (aqui *mesmo*, assim *mesmo*, *mesmo* assim, *mesmo* com, *mesmo* que). É curioso que nenhum dicionário, nem mesmo os mais atuais, tragam a acepção para a locução *mesmo porque*, tão recorrente no *corpus* levantado, até mesmo na amostra de meados do século XX.

Dicionários	Adjetivo	Pronome	Substantivo masculino	Advérbio	Ajuda a formar locução
Aulete – 1958	X		X	X	X
Bueno – 1969	X	X	X	X	
Mirador – 1976	X	X	X	X	X
Aurélio – 1999	X		X	X	
Michaelis – 2009	X	X	X	X	X
Houaiss – 2010	X	X	X	X	X

Quadro 2

Dicionários – locuções	Aqui mesmo	Assim mesmo	Mesmo assim	Mesmo com	Mesmo que	Mesmo porque
Aulete – 1958	X	X				
Bueno – 1969						
Mirador – 1976		X				
Aurélio – 1999						
Michaelis – 2009		X				
Houaiss – 2010			X	X	X	

Quadro 3

Observando as gramáticas levantadas, encontramos uma grande quantidade de funções atribuídas ao item *mesmo*, na maioria das

vezes relativas a sua função de demonstrativo. Quase todas as gramáticas normativas encontradas (menos em Cunha, 1972 e 2008) concordam que o item *mesmo* é um pronome demonstrativo, e percebemos que Celso Cunha, a partir da primeira gramática encontrada escrita por ele, mantém sua opinião a respeito do item ser um reforço dos demonstrativos. Em relação às demais funções, um ou outro autor vai atribuindo uma variação entre anafórico e reforço, mas sempre concordando que sua função é demonstrativa. Bueno e Bechara (este a partir da segunda gramática pesquisada) falam sobre a função de advérbio do item, e apenas Bueno (1963) fala sobre a função de adjetivo. Supomos que a função de adjetivo não é citada porque o *mesmo* em função de adjetivo se mistura com o item em função de pronome. Por exemplo, em alguns exemplos dados por alguns dicionários, ora uma acepção aparece como de pronome, ora como adjetivo. Não há um padrão ou concordância geral a respeito, os estudiosos especulam e discordam constantemente.

<i>Gramáticas Normativas</i>	Pronom e demonstrativo	Demonstrativo anafórico	Substituto de pronomes demonstrativos	Demonstrativo de identidade e reforço	Reforço (enfático) de pronome demonstrativo	Reforço de pronome pessoal	Adjetivo	Advérbio
Bechara - s.d.	X					X		
Bueno -1944	X							X
Lima -1962				X				
Bueno -1963	X						X	X
Bechara-1970	X					X		
Cunha -1970					X			
Cunha -1972					X			
Cunha -1978	X		X					
Bechara - s.d.	X	X			X			X
Bechara -2006	X	X			X			X
Cunha -2008					X			

Quadro 4

Nas gramáticas de usos e língua falada, históricas e metódicas passa o mesmo, todos os autores estudados abordam as diversas fun-

ções relativas a demonstrativos e advérbios, e não citam as funções adjetivas. No caso dessas gramáticas as funções do item são mais esmiuçadas, principalmente entre as gramáticas de uso e de língua falada. Na análise do quadro 5 verificamos que curiosamente, em um intervalo de 10 anos, os dois autores estudados concordaram que o item *mesmo* funciona como advérbio modalizador epistêmico asseverativo afirmativo, uma forma possivelmente já gramaticalizada do item, pois somente tem a função de modalizar a frase (Seu Eduardo sabia *mesmo* agradecer ao companheiro – Neves, 1999, p.246).

As gramáticas históricas nos deram praticamente os mesmos resultados das normativas, ou seja, funções de pronomes e advérbio. Já as gramáticas metódicas, ambas de um mesmo autor e uma diferença de 11 anos entre a publicação de uma e outra, além de dar as mesmas informações que as gramáticas normativas nos deram, nos disseram algo sobre o uso que pesquisamos. Almeida (1967 e 1978) afirma que o uso do demonstrativo *mesmo* em lugar de *ele (a)*, *a ele (a)*, *para ele (a)*, *dele (a)*, etc. trata-se de um emprego condenável (Vou à casa de minha mãe; falarei com *a mesma* sobre o assunto). Segundo o autor, isso pode estar relacionado com ensinamentos de origem duvidosa que dizem que a repetição dos pronomes acima citados forma construções grotescas. Para ele, o uso de *o mesmo* ou *a mesma* nessas circunstâncias evidencia uma fraqueza de estilo de quem escreve (diz isso se referindo a autores que escrevem desta maneira). A gramática metódica de Almeida foi a única encontrada que abordava o assunto, além do dicionário Aurélio (Ferreira, 1999). Segundo este dicionário, parece inconveniente evitar esse tipo de emprego do item *mesmo*, como substituto dos pronomes *ele* ou *o*. Segundo o autor, essa construção é muito frequente (como iremos observar na distribuição das ocorrências do *corpus* em blocos funcionais), ainda que deselegante. Todas as referências ao emprego citado dizem respeito à substituição de pronomes pessoais, retos ou oblíquos, mas nada dizem a respeito dos demonstrativos (*este (a)* e

deste (a)). A construção é a mesma (finalidade do escritorio e propriedade do |*mesmo*), mas não é citada nem como inconveniente nem como um emprego possível para o item. É certo que o item *mesmo* pode ser empregado em determinadas funções como demonstrativos, as gramáticas e dicionários afirmam essa possibilidade e isso é muito recorrente. Entretanto, observemos os exemplos abaixo:

1. Foi sempre o *mesmo* na defesa das minorias. (Houaiss, 2010)
2. Veja os algarismos: não há dois que façam o *mesmo* ofício. (MA. 4, 225 *apud* Bechara, 2006)
3. (...)finalidade do escritorio e propriedade do |*mesmo* (DEOPS – OS)

As três ocorrências não são funcionalmente iguais, entretanto, são todas consideradas demonstrativos, sendo as duas primeiras retiradas de um dicionário e uma gramática, respectivamente, e a última retirada do *corpus*. Não foi encontrada nenhuma menção à função verificada em 3 em qualquer gramática, seja normativa, histórica, de usos ou metódica, e em nenhum dicionário pesquisado, entretanto, esse uso se assemelha ao considerado “condenável” por Almeida ou “deselegante” por Ferreira. Devido ao fato de não se encontrar explicações nas fontes de pesquisa, não se tem certeza se o uso é devido ou indevido, porém, se tivermos em conta o emprego em substituição aos pronomes pessoais, entenderemos que não é errado, incorreto, apenas estranho, incompatível com um texto bem escrito. Almeida categoriza tal uso do *mesmo* em lugar de pronome pessoal como “condenável” e “ridículo”, e Ferreira o categoriza como “deselegante”, ou seja, nenhum dos autores que se atrevem a falar sobre o assunto diz que o emprego é agramatical, apenas “feio”. É possível que não haja menção sobre o emprego do exemplo 3 nas gramáticas e dicionários devido ao fato de haver um emprego “correto” para o *mesmo* em função de demonstrativo, então citar essa possibilidade como possivelmente incorreta causaria confusão. En-

tretanto, toda essa questão é apenas uma especulação, pois ainda é necessária muita pesquisa para encontrar alguma fonte em língua portuguesa que nos ajude a identificar os motivos da aversão dos gramáticos a tal emprego do *mesmo*, já que este não é exatamente errôneo e etimologicamente justificável.

<i>Gramáticas de usos e língua falada</i>	Mostrativo referenciador	Valor demonstrativo reforçador de identidade	Valor demonstrativo indicador de identidade idêntica	Advérbio modalizador epistêmico asseverativo afirmativo
Castilho – 1993	X			
Neves – 1999		X	X	X
Castilho – 2002				X

Quadro 5

<i>Gramáticas históricas</i>	Pronome	<i>ipse</i> - demonstrativo	Reforço de advérbio
Dias – 1970	X		X
Saíd Ali - 1971		X	

Quadro 6

<i>Gramáticas metódicas</i>	Pronome neutro	Pronome demonstrativo	Reforço dos demonstrativos	Advérbio
Almeida - 1967	X	X	X	X
Almeida - 1978	X	X	X	X

Quadro 7

Padrões funcionais

Após a longa pesquisa em busca dos empregos e funções do item *mesmo* atribuídos por alguns gramáticos e dicionaristas, procuramos analisar o *corpus* e dividir as ocorrências do item em blocos funcionais, para que fosse possível uma análise da mudança que pode ter havido diacronicamente, e do que ocorre sincronicamente entre língua escrita e falada na língua nos dois períodos estudados. Esses blocos funcionais têm a função de nos mostrar de uma forma organizada como podem ter ocorrido os deslizamentos funcionais de

uma categoria a outra, da mais concreta para a mais abstrata, ou seja, da mais lexical para a mais gramatical, ou da menos gramatical para a mais gramatical ainda na língua. Na divisão em blocos funcionais que se seguirá, se poderá verificar que o item *mesmo* será nomeado como *mesmo 1*, *mesmo 2*, *mesmo 3* e assim sucessivamente para identificar cada bloco, e haverá uma explicação de cada função, assim como um apontamento ao gênero e origem de cada amostra (escrita ou falada, do século XX ou XXI).

Mesmo 1 – Este subgrupo engloba as ocorrências do item *mesmo* que atuam como pronomes pessoais. Num ponto de vista semântico, o item se comporta como uma anáfora direta pronominal (Koch, 2005, p.56), pois se reporta diretamente a um referente previamente dado. Na maioria dos casos que se incluem nesse grupo, *mesmo* retoma um nome próprio já citado, o que ratifica sua característica de pronome. O item *mesmo* que se comporta como uma anáfora tem larga recorrência no *corpus* analisado. É possível observar que, nesse caso, o item estudado tem um traço mais humano e mais animado, isso devido ao fato de seus referentes terem os mesmos traços humanos e animados.

Século XX:

Modalidade falada:

Nenhuma ocorrência.

Modalidade escrita:

“<Verificar o que está fazendo em Spaulo A. |V. <êX>, e o que o **mesmo** faz no Rio.” (DEOPS - OS)

“Nas investigações procedidas em torno |das CT-16-SCF-8 e 9, referentes a P., F., O., e a um |laudo em que os **mesmos** se interessam” (DEOPS - OS)

ANNA KAROLINA MIRANDA OLIVEIRA

Século XXI:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

Não há ocorrências.

Mesmo 2 – Este subgrupo engloba as ocorrências do item *mesmo* que também têm função pronominal, e semanticamente se comportam como anáforas, mas que, entretanto, não retomam uma pessoa já citada, mas um objeto ou lugar, ou seja, o referente aqui possui traços menos humanos e menos animados, e possivelmente seu comportamento se aproxima muito mais dos pronomes demonstrativos do que dos pronomes pessoais. O movimento necessário de busca do referente permite que *mesmo 2* possua uma característica de pronome demonstrativo, pois, nesse caso, a expressão *o mesmo* substitui o pronome quando o referente objeto ou lugar é retomado.

Século XX:

Modalidade falada:

Nenhuma ocorrência.

Modalidade escrita:

“pois passava o dia|fóra, entrando no Hotel somente para dormir, sendo que saía do mesmo muito cedo.” (DEOPS - OS)

Século XXI:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

(...) esses candidatos deveriam ser submetidos a testes com o mesmo grau de dificuldade de outros candidatos; não sabe dizer se esse

encaminhamento resultou em contratação, pois o **mesmo** foi feito poucos dias antes de sua prisão(...) (FO 13/11/2007 09h43)

Mesmo 3 – Este bloco funcional engloba as ocorrências do item *mesmo* cuja principal característica é expressar uma reafirmação, um reforço de um nome já mencionado. Devido a essa característica, *mesmo 3* também terá comportamento anafórico, pois retomará um referente com o intuito de reafirmar o que foi dito. Sua função parece mais abstrata porque ao invés de substituir o nome apenas o reforça. Ao usar o item *mesmo* com esse valor funcional, o falante ou quem escreve quer dizer *aquilo que já falou/citou antes*. É importante enfatizar que a informação à direita do item *mesmo* pode ou não vir explicitada. A não explicitação foi observada principalmente nas amostras de língua falada, o que nos leva a inferir que durante o ato de fala, que é rápido e sem prévio ensaio, o falante possivelmente acreditava que retomar o substantivo com o adjetivo *mesmo* seria suficiente para passar a sua informação, considerando assim desnecessário repetir o substantivo referente. Para que se constate com mais facilidade essa função, o referente e a informação à direita aparecem sublinhados na amostra abaixo. Para Neves (2000), ocorrências como essas do item *mesmo* também têm valor demonstrativo, assim como o *mesmo 2*, e têm função de indicador de identidade idêntica.

Século XX:

Modalidade falada:

Nenhuma ocorrência.

Modalidade escrita:

“comerciante no Rio de Janeiro, o qual esteve hospeda-| do no apartamento 812, onde deu entrada no dia 23 de Junho e saiu em | 30 do **mesmo** mês, com destino à Curitiba.” (DEOPS – REL)

ANNA KAROLINA MIRANDA OLIVEIRA

“2º) – Finalidade do escritório e propriedade do mesmo. | (...) |
4º) – Atividades dos mesmos. | (...) |” 6º) – Firmas comerciais que
mais têm transações com o **mesmo** escri- | tório.” (DEOPS – REL)

Século XXI:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

(...) caracteriza infração ao disposto no inciso 9 do art. 117 da lei
8.112/90, punível com demissão, nos termos do inciso 13 do art.
132 da **mesma** lei(...) (FO 13/11/2007 09h43)

Mesmo 4 – As ocorrências do item *mesmo* englobadas neste bloco reforçam nomes, pronomes de tratamento ou pronomes pessoais, portanto têm um traço mais humano e animado, e assumem a flexão de gênero do seu referente. Este uso se dá quando o falante da língua quer dizer que a pessoa a que se refere se representa verdadeiramente, em pessoa. O item *mesmo* com essa função sinaliza certeza do que se diz. Segundo o Houaiss (HOUAISS, 2010, *online*) ocorre “como reforço contextual, e de intenção, à referência feita pelo nome ou pronome antecedente”. Neves (2000) em sua gramática de usos diz que esse *mesmo* tem um valor demonstrativo e funciona como reforçador de identidade.

Século XX:

Modalidade falada:

“(Sr) É ele **mesmo**.” (DEOPS – ET)

Modalidade escrita:

Não há ocorrências.

Século XXI:

Modalidade falada:

L2

((risos))

ahn ahn e::... e voltando assim um pouquinho na questão que o senhor... que o senhor **mesmo** comentou da::... né de São Paulo tá:: ser... se tornou acho que uma cidade:: né FRIA:: (...) (DID 4 - E.F.P.)

(...) *você mesma tava me contando que tinha assistido esse show né? ... (da)...esse show aí fo/ foi a primeira vez que os outros grupos da mesma época... (DID 8 – L.T.)*

Modalidade escrita:

Se o jogador estiver cercado por inimigos, por exemplo, pode acionar a câmera lenta -menos para você mesmo(...) (FO 10/12/2007 07h15)

Mesmo 5 – Os blocos *mesmo3*, *mesmo 4* e *mesmo 5* englobam basicamente o mesmo tipo de função, se categorizarmos de acordo com as gramáticas ou dicionários: reforço de nome ou pronome. Entretanto, se nos atentarmos para as sutis diferenças, perceberemos que há uma abstratização no referente, que antes era substantivo e passa a ser pronome, que por sua vez era pessoal, e passa a ser demonstrativo. Portanto, este bloco engloba as ocorrências do item *mesmo* cuja função é de reforço dos demonstrativos.

Século XX:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

Não há ocorrências.

Século XX:

Modalidade falada:

“(L.) <è> Ele mora no **mesmo** predio da E. <è>. A|E. <è> vai falar com você.” (DEOPS – ET)

Modalidade escrita:

“Procura identificar os personagens citados na **mesma** |papeleta, D. <è> e S. <è>, afim de verificar suas atividades,” (DEOPS – OS)

“Reside o investigado à Alameda Santos, 473, com telefone | 7-2133. em seu estabelecimento tem cinco empregados e a frequência | é bastante grande, quasi sempre se encontrando alí os **mesmos** frequeses.” (DEOPS – REL)

Século XXI:

Modalidade falada:

(...) A gente vai dividindo o::... os subgrupos que vão estudando o **mesmo/a mesma** problemática... sob outros ângulos... outras realidades né... e aí é gostoso porque a gente inteira::ge tem coisas pra conversar::... (...) (DID 5 - E.S.)

(...) você mesma tava me contando que tinha assistido esse show né?... (da)...esse show aí fo/ foi a primeira vez que os outros grupos da **mesma** época...

[

L3 se reuniram...

[

L1 tentaram cantar música da gente... (DID 8 – L.T.)

Modalidade escrita:

(...) O exemplo clássico e o do gato que pode estar vivo e pode estar morto ao **mesmo** tempo dentro da caixa que serve de exemplo e paradoxo da teoria pronunciada por um dos “pais” da física quântica, Erwin Schrödinger.(...) (FO 30/12/2007 17h32)

Mesmo 7 – Este bloco engloba ocorrências com diferenças muito sutis das do bloco *mesmo 6*. Em todo o *corpus* levantado, houve apenas duas ocorrências na modalidade escrita do século XXI, o que não invalida a possibilidade de ocorrência da modalidade falada do mesmo século. Entretanto, ainda é discutível que a forma *mesmíssimo* fosse muito recorrente em conversas telefônicas e modalidade escrita do início ou meados do século XX, pois o uso traz consigo um tom sarcástico e nada formal. Nesse período, as conversas telefônicas eram breves (pois eram muito caras) e muito formais, e a escrita procurava ser o mais formal possível. A maior diferença do *mesmo 7* para o *mesmo 6*, que também pode ser posto no superlativo, é o campo pragmático que envolve a escolha do superlativo nessas situações. Quando o item *mesmo* é usado no superlativo, aparentemente o que ele qualifica e vem depois toma uma posição de algo que não deveria ser daquela maneira, é como se o falante quisesse exprimir a sua impaciência para um erro que se repete.

Século XX:

Modalidade falada:

Nenhuma ocorrência.

Modalidade escrita:

Nenhuma ocorrência.

Século XXI:

Modalidade falada:

Nenhuma ocorrência.

Modalidade escrita:

(...) Lula fez com Nelson Jobim a **mesmíssima** coisa que fez com Aldo Rebelo: fingiu que foi, mas não foi.(...) (FO 07/03/2007)

(...) E a melhor forma de o Estado lidar com o fenômeno religioso e toda sua exuberância muitas vezes conflitante é atribuir a todos os credos o **mesmíssimo** “status”, que inclui a liberdade de professar qualquer coisa desde que não implique a realização de crimes como o sacrifício humano.(...) (FO 30/08/2007)

Mesmo 8 – Neste subgrupo se englobam as ocorrências do item *mesmo* com sentido de *realmente*, ou seja, reafirma a verdade defendida por alguém em sua fala ou escrita. O uso se dá em situações em que há um adjetivo e o *mesmo* é usado logo em seguida deste para enfatizar a certeza de verdade da afirmação, o que faz seu valor referencial parecer um pouco mais fraco em relação ao seu valor de reforço, herança de sua origem etimológica (partícula enfatizadora *met-*). Aqui o *mesmo* funciona como um advérbio modalizador epistêmico asseverativo, conforme designação de Castilho (2002). Segundo este autor, “os modalizadores epistêmicos, como a própria designação deixa ver, expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição” (*ibidem*, p. 206). É asseverativo porque dele decorre um forte efeito de ênfase para atestar a verdade em que se acredita.

Século XX:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

Não há ocorrências.

Século XXI:

Modalidade falada:

L1: muitos desses franceses não eram agradáveis **mesmo**... outros eram... fantásticos...(…) (DID 4 - E.F.P.)

ANNA KAROLINA MIRANDA OLIVEIRA

(...) então eu eu realmente falava pra::... () assim mais... provocativo
mesmo sabe assim... bem ousa::da né... (...) (DID 5 - E.S.)

Modalidade escrita:

Não há ocorrências.

Mesmo 9 – Aqui podemos verificar ocorrências do item *mesmo* com diferenças muito sutis das características do bloco anterior. Naquele bloco, a função do item *mesmo* é enfatizar um adjetivo, enquanto que neste bloco, a função do item é a de enfatizar um verbo. Aparentemente, continua sendo um modalizador epistêmico asseverativo, pois o advérbio ainda recorre aqui a um efeito de ênfase para garantir que a verdade em que o falante acredita seja atestada.

Século XX:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

Não há ocorrências.

Século XXI:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

(...) Nas projeções petistas, a viabilidade maior é **mesmo** a candidatura de Serra. (...) (25/11/2007 10h36)

18 de junho: Durante sessão do conselho, o advogado Pedro Calmon Filho leu um termo de declaração em nome de sua cliente, a jornalista Mônica Veloso, no qual afirma que recebia os pagamentos via lobista Cláudio Gontijo em 'dinheiro vivo' e que era ela

mesmo quem depositava a quantia em sua conta bancária.(...)
(FO 21/11/2007 15h16)

“ Isto o coloca em situação bastante embaraçosa, junto | aos seus
parentes, chegando mesmo a se ver ameaçado em sua herança |
caso continuasse a viver com dita mulher.” (DEOPS – REL)

Mesmo 10 – O item *mesmo* usado com esta função traz a ideia de proximidade circunstancial. Ocorre principalmente em língua falada, quando o falante precisa enfatizar alguma localização no espaço ou no tempo, portanto, o *mesmo 10* aparece na maioria das vezes depois de advérbios de lugar ou tempo, mas também pode reforçar conjunções, por exemplo. O item aqui começa a ficar discursivo, cuja função é também de enfatizar o referente. Observando as ocorrências, podemos notar que se o item for retirado da frase, há apenas uma perda de ênfase, mas jamais uma perda de sentido. Essa característica já indica uma forte gramaticalização do item *mesmo* com esta funcionalidade.

Século XX:

Modalidade falada:

“(R.) Bom, lá pelas 5 horas eu lhe | telefone para que nós marquemos um encontro | na cidade, ou ai mesmo.” (DEOPS – ET)

Modalidade escrita:

Não há ocorrências.

Século XXI:

Modalidade falada:

(...) eh ele até acho que tirou terceiro lugar no Prêmio Visa nesse última rodada do Prêmio Visa... C.S. ... é ele ele... é um rapaz que eu acho brilhante... e aqui mesmo em São Paulo... tem o M. L. ...

ANNA KAROLINA MIRANDA OLIVEIRA

que eu acho também brilhante... compositor fabuloso...(...) (DID 8 – L.T.)

Modalidade escrita:

(...) Com isso, a base governista abortou o plano de tentar votar hoje a prorrogação da CPMF e tentará aprovar a matéria amanhã **mesmo**...() (FO 11/12/2007 21h04)

(...) Antes **mesmo** da apuração ser encerrada, Pomar já dizia que aceitava apoiar no segundo turno qualquer candidato que se opusesse a Berzoini...() (FO 06/12/2007 14h10)

(...) Desde que em comum acordo e sem envolver menores, não há nada de intrinsecamente errado com homossexualismo, masoquismo, sadismo, voyeurismo, fetichismo, coprofilia, zoofilia (se o animal em questão não se opuser) e nem **mesmo** com a vida monástica escolhida por alguns...() (FO 30/08/2007)

Mesmo 11 – O bloco funcional *mesmo 11* engloba as ocorrências do item que concorrem com *inclusive* e *também* em sua função. O uso de *mesmo 11* dá-se em situações em que se quer incluir o que vem à direita do *mesmo* dentro da mesma situação do que está a sua esquerda.

Século XX:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

“Não conseguimos identificar o tal sueco ou o alemão, pois no|estabelecimento se fala o suiço entre os freguêses e **mesmo** o dono da| casa costuma falar êsse seu idioma, tornando-se por isso difícil qual-|quer reconhecimento, porém, xxx podemos afirmar que não vimos alí ne-|nhum alemão durante as nossas observações.” (DEOPS – REL)

Século XXI:

Modalidade falada:

L1: insuporTÁvel... acredito... **mesmo** quando eu voltei AINda era muito(ruim né?)...(DID 4 - E.F.P.)

Modalidade escrita:

Há um inimigo comum, o governo norte-americano, e contra ele os cubanos devem se unir, assim como devem se unir a outros povos, mesmo que haja alguma diferença em termos de organização dos países (ou seja: **mesmo** quem não é socialista pode fazer parte da aliança contra o inimigo). (...) (FO 07/10/2007 02h30)

Mesmo 12 - Este subgrupo engloba as ocorrências do item *mesmo* com função concessiva, que são concorrentes da expressão *ainda que* ou *embora*. O *mesmo 12* pode ocorrer sozinho ou seguido de *que*. Se levarmos em conta as classes gramaticais da norma culta, os itens englobados neste bloco já se assemelhariam mais às conjunções concessivas (Houaiss, 2010), ainda que possa haver discordância entre os estudiosos, gramáticos e dicionaristas.

Século XX:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

Não há ocorrências.

Século XXI:

Modalidade falada:

L1: compensou...acho que foi...me deu uma outra visão de mundo...eu aprendi também o que é um museu...porque eu acho que nós não sabemos o que é um museu...até o dia em que trabalha-

mos lá dentro...acho que você...sabe?...**mesmo** frequentando mu-
seu essas (posições)...(...) (DID 5 - E.S.)

Modalidade escrita:

Mesmo sem a definição sobre como cobrir a perda de R\$ 38 bi-
lhões anuais de receita devido ao fim da CPMF, o ano começará em
ritmo desacelerado em Brasília, com o presidente Luiz Inácio Lula
da Silva e alguns de seus principais ministros de férias.(...) (FO
29/12/2007 08h53)

(...)Mas, **mesmo** de longe, acompanhou a polêmica em torno da
decoração de seu gabinete.(...) (FO 06/12/2007 12h04)

Há um inimigo comum, o governo norte-americano, e contra ele os
cubanos devem se unir, assim como devem se unir a outros povos,
mesmo que haja alguma diferença em termos de organização dos
países (ou seja: mesmo quem não é socialista pode fazer parte da
aliança contra o inimigo). (...) (FO 07/10/2007 02h30)

(...) Segundo a imprensa local, a estrada tinha sido aberta há
apenas seis horas e, **mesmo** assim, ainda havia riscos em razão do
fogo, que começou na sexta-feira.(...) (ainda) (FO 30/12/2007 -
22h44)

Mesmo 13 – Este subgrupo engloba as ocorrências do item
mesmo com função justificativa. Esta função do item *mesmo* concor-
re com a expressão *até porque*, e sempre aparece no momento em que
o falante ou quem escreve necessita justificar tudo o que foi relatado
anteriormente, seja positivo ou negativo. Indica que outras justificati-
vas existem, mas esta apresentada é a principal ou a mais convincent-
te. Trata-se do argumento mais forte e sempre aparece acompanhado
de *porque*, assim como a expressão *até porque*.

Século XX:

Modalidade falada:

Não há ocorrências.

Modalidade escrita:

“Nada conseguimos sobre a sua política, **mesmo** porque o | investigado não chegou a ser identificado por nós,” (DEOPS – REL)

“As suas atividades são completamente referentes a advocacias | gerais, tendo soltado alguns presos, segundo apuramos, pelos meios le- | gais e canais competentes, nada nos sendo possível provar ao contrário., | **mesmo** porque não tivemos elementos que nos fornecessem qualquer in- | formação que desabonasse a conduta profissional do Dr. A.” (DEOPS – REL)

Século XXI:

Modalidade falada:

(...) *hã* eu não quero parecer de jeito nenhum... *hã*... conservaDOra... — **mesmo** porque você sabe eu sou uma pessoa que trabalha também na área de música contemporânea.... — *hã*: mas eu acho que nest/nessa primeira abordagem...(…) (DID 1-A.M.K)

Modalidade escrita:

Da guerrilha não é difícil passar ao terrorismo, **mesmo** porque para muitos é apenas uma questão de nomenclatura.(…) (FO 07/10/2007 02h30)

Mas fontes presentes nas negociações em Valência descartam que tenha havido uma espécie de “divisão” entre ricos e emergentes — como a que tem caracterizado reuniões comerciais, por exemplo—, mesmo porque este último grupo inclui alguns dos países mais poluidores e nações dependentes de renda petroleira. (FO 16/11/2007 10h19)

Verificando os dados apresentados acima, pusemos em um quadro cada ocorrência separada nos blocos funcionais para que fosse possível uma análise mais detalhada. No quadro 8, fizemos o detalhamento das ocorrências comparando o percentual das ocorrências na modalidade falada de ambos os séculos pesquisados, da mesma maneira fizemos com a modalidade escrita. Sob esse ponto de vista diacrônico, podemos notar que o item *mesmo* torna-se mais produtivo no século XXI, em ambas as modalidades, e principalmente em se tratando de funções mais gramaticais. Algumas funções muito gramaticais sequer aparecem na amostra do século XX, como se pode ver no quadro 9. A frequência em cada função aparentemente aumenta do século XX para o século XXI em ambas as modalidades. É necessário ressaltar que as duas amostras foram recortadas para que se tivesse como base de pesquisa aproximadamente a mesma quantidade de texto para cada material, do século XX (92 páginas de material escrito e falado) e século XXI (111 páginas de material escrito e falado). Devido à pouca quantidade de material falado que se pôde recolher do século XX, a amostra falada deste século é menor que a do século XXI, o que pode influenciar um pouco na frequência das ocorrências, pois tendo-se mais material de determinado século, a tendência é que haja maior frequência de um item, e talvez também maior produtividade. Entretanto, acreditamos que seja possível que a formalidade com que se falava ao telefone no período da década de 1940, momento em que poucos eram contemplados com as facilidades do telefone, seja o fator mais considerável para que funções muito gramaticalizadas, ou seja, muito características da fala espontânea, não fossem utilizadas.

Também está vinculado à diferença de quantidade de amostras o fato de que o item *mesmo* aparece mais produtivo e mais frequente na modalidade escrita que na falada, e isso acontece nas duas amostras analisadas. Em ambos os casos, deveríamos esperar que formas mais gramaticalizadas fossem mais recorrentes no discur-

so falado, mas não é o que ocorre. Entretanto, a amostra do século XXI se justifica, devido a ter sido recolhida em um jornal popular publicado na internet. Lendo as notícias publicadas neste jornal, todas escritas provavelmente com muita pressa pelos redatores, pois às vezes nos mesmos minutos em que o jornal obtém as informações, as notícias são publicadas (esta é a mecânica de um jornal online, publicar antes dos outros), percebemos que a linguagem sai mais espontânea. Também é possível atribuir a linguagem mais natural usada pelos redatores ao público que procuram atingir. O jornal em questão pretende alcançar todas as pessoas que possam ter acesso à internet, e hoje isso não é privilégio de poucos, mas de todas as classes sociais, idades e de ambos os sexos, e sabe que atualmente as pessoas têm pouco tempo para se desviar de suas tarefas habituais. Portanto, a linguagem mais próxima da fala permite que todos os leitores consigam fazer uma leitura rápida, a ponto de estarem bem informados em pouco tempo.

<i>Blocos funcionais</i> <i>Dados diacrônicos</i> %	Mod. Falada Sec. XX	Mod. Falada Sec. XXI	Mod. Escrita Sec. XX	Mod. Escrita Sec. XXI
Mesmo 1	-	-	6,45	-
Mesmo 2	-	-	3,22	3,22
Mesmo 3	-	-	6,45	3,22
Mesmo 4	7,15	14,28	-	3,22
Mesmo 5	-	7,15	-	3,22
Mesmo 6	7,15	14,28	6,45	3,22
Mesmo 7	-	-	-	6,45
Mesmo 8	-	14,28	-	-
Mesmo 9	-	-	-	9,67
Mesmo 10	7,15	7,15	-	9,67
Mesmo 11	-	7,15	3,22	3,22
Mesmo 12	-	7,15	-	12,9
Mesmo 13	-	7,15	6,45	9,67
<i>Total %</i>	21,45	78,5	32,24	67,76

Quadro 8

<i>Blocos funcionais</i> <i>Dados sincrônicos</i> %	Mod. Falada Sec. XX	Mod. Escrita Sec. XX	Mod. Falada Sec. XXI	Mod. Escrita Sec. XXI
Mesmo 1	-	16,6	-	-
Mesmo 2	-	8,3	-	3,12
Mesmo 3	-	16,6	-	3,12
Mesmo 4	8,3	-	6,25	3,12
Mesmo 5	-	-	3,12	3,12
Mesmo 6	8,3	16,6	6,25	3,12
Mesmo 7	-	-	-	6,25
Mesmo 8	-	-	6,25	-
Mesmo 9	-	-	-	9,37
Mesmo 10	8,3	-	3,12	9,37
Mesmo 11	-	8,3	3,12	3,12
Mesmo 12	-	-	3,12	12,5
Mesmo 13	-	16,6	3,12	9,37
<i>Total %</i>	24,9	83	34,35	65,58

Quadro 9

Princípios de Hopper (1991)

Em cada bloco funcional em que o item *mesmo* foi alocado, podemos notar a dependência que esse item tem de seu referente, não apresentando sentido próprio. Funcionando como uma anáfora ou como uma catáfora, o item *mesmo*, até nas funções menos gramaticais, parece absorver de seu referente o seu traço semântico, ou apenas parece servir para enfatizá-lo. Aqui retornamos a sua etimologia, em que Oliveira e Cacciaguerra (2009) dizem que o item parece estar gramaticalizado desde o latim. Outra característica que se pode notar ao analisar o deslizamento funcional da palavra *mesmo* entre os blocos criados é que há uma grande sutileza no deslizamento de um bloco para outro, mas uma grande diferença de função pode ser percebida se pulamos dois ou três blocos, e uma diferença muito considerável entre o *mesmo 1* e o *mesmo 13*. Aqui percebemos as idiossincrasias desse item, que apresenta entre uma função e outra muitas vezes uma semelhança muito grande, mas uma pequena diferença que nos incomoda e nos convida a observar mais de perto se ali não está começando a ocorrer uma mudança linguística.

A respeito da escalaridade do item *mesmo*, se observarmos os 13 blocos funcionais em que se encaixaram as ocorrências do item *mesmo* constantes no *corpus* selecionado, é possível verificar que já podemos aplicar a teoria que propusemos trabalhar nesta pesquisa. Está claro que há uma escalaridade na mudança, pois notamos que entre os 13 blocos reconhecemos, por exemplo, muitas funções diferentes do mesmo item que coexistem em nossa língua, ou muitas palavras diferentes que coexistem e competem pelo domínio de uma determinada função. Sendo assim, os princípios de Hopper (1991) saltam aos olhos, evidenciando que o processo de gramaticalização do item *mesmo* está em pleno acontecimento e em vários estágios diferentes.

Estratificação

É possível identificar que o item *mesmo* concorre com vários outros itens em sua funcionalidade. Por exemplo, a palavra *mesmo* concorre com *até* no uso popular quando se busca o sentido de justificativa, assim como concorre com a palavra *realmente* quando se busca o sentido de afirmar uma verdade.

a) muitos desses franceses não eram agradáveis **mesmo**... outros eram... fantásticos... (...) (DID 4 - E.F.P.)

Pode muito bem ser substituído por:

b) muitos desses franceses **realmente** não eram agradáveis... outros eram... fantásticos... (...)

Divergência

Assim como o *mesmo* compete em uso com outras palavras com a mesma função, também coexiste com variadas funções diferen-

tes atribuídas ao mesmo item. Por exemplo, *mesmo* com função demonstrativa coexiste com o *mesmo* com função de justificativa (sempre seguido de *porque*), que coexiste com *mesmo* com função concessiva, etc.

- a)(...) esses candidatos deveriam ser submetidos a testes com o mesmo grau de dificuldade de outros candidatos; não sabe dizer se esse encaminhamento resultou em contratação, pois o **mesmo** foi feito poucos dias antes de sua prisão(...) (FO 13/11/2007 09h43)
- b)Da guerrilha não é difícil passar ao terrorismo, **mesmo** porque para muitos é apenas uma questão de nomenclatura.(...) (FO 07/10/2007 02h30)

Especialização

Durante uma minuciosa análise do material coletado para *corpus* deste trabalho, foi possível observar que pode estar havendo uma especialização da palavra *mesmo* com função de afirmação de uma verdade em detrimento da palavra *realmente*, principalmente em língua falada. Aparentemente a palavra *realmente* é preferivelmente empregada em escrita ou locuções orais muito formais, enquanto a palavra *mesmo* é escolhida para situações orais de descontração e modalidade escrita em que se tenta fazer uma aproximação maior do texto com quem o está lendo. Na amostra levantada da Folha Online, por exemplo, não foi encontrada nenhuma ocorrência de *realmente*; em todos os casos de afirmação de uma verdade em que se empregaria essa palavra, a palavra *mesmo* foi escolhida. É importante observar que a Folha Online é um jornal on-line, o qual busca alcançar a maior quantidade de leitores possível, e, preferencialmente, de todas as classes sociais.

Persistência

Ainda que o item *mesmo* tenha adquirido variadas funções no decorrer da história da língua portuguesa, podemos notar que seu traço original de identidade e reforço de demonstrativo é persistente em suas funções. Aparentemente, o *mesmo* que, segundo Bechara (2006) pode ter se originado de *idem*, o que necessita do acompanhamento de um artigo ou demonstrativo, mantém em si o traço de identidade, ao passo que o *mesmo* que se originou de *ipse*, o que acompanha o nome ou pronome, mantém em si o traço de reforço. Entretanto, desde a função demonstrativa até a função de justificativa, a mais gramatical, não se pode negar a persistência do reforço e da ênfase nas ocorrências. Ou seja, independente das especulações acerca da origem do item *mesmo* ser diversa, um traço marcante se mantém vivo nas ocorrências da amostra selecionada para este estudo, e muito provavelmente em todos os padrões de uso deste item na língua.

Decategorização

É muito delicado falar sobre decategorização, apesar de ser um dos princípios básicos da gramaticalização, segundo Hopper (1991). O que podemos observar nos deslizamentos funcionais ao longo dos blocos analisados neste capítulo é que os padrões aparentemente mais novos da língua (*mesmo que*, *mesmo porque*) aparentemente não guardam em si traços pronominais, como nas ocorrências mais concretas encontradas. Ainda que possam persistir alguns fracos traços referenciais, o que predomina é seu valor enfático. Podemos supor que esteja havendo ao longo dessa mudança tão clara uma decategorização, uma perda dos traços pronominais e um ganho de características de classes mais gramaticalizadas, como é o caso das conjunções.

Conclusões

Ainda há muito que se pesquisar a respeito da gramaticalização desse item tão plural da língua portuguesa. O item *mesmo* e sua grande produtividade nos prova que a língua em uso a cada dia evolui e muda, e tende principalmente a se gramaticalizar. Observando o deslizamento funcional do item pelos 13 blocos que encontramos apenas no *corpus* recortado para este trabalho, pudemos identificar todos os princípios básicos da teoria de Hopper (1991) atuando em meio às escolhas da população entre o uso de um item ou outro, especializando algumas funções, ao mesmo tempo em que vemos em outras funções a concorrência de duas ou mais palavras pela preferência dessa população, e principalmente encontramos a recorrência do item *mesmo* com 13 funções diferentes, coexistindo na língua portuguesa falada em São Paulo no intervalo de dois séculos apenas.

A ideia inicial em coletar dados de gramáticas normativas, históricas, gramáticas de uso e dicionários foi realmente verificar o que dizem os gramáticos e estudiosos da língua a respeito do item estudado e o que nos diriam nossos dados. Como já era de se esperar, encontramos 13 padrões funcionais para o item *mesmo*, muito mais do que as 10 classes gramaticais existentes na normatividade da língua. Isso porque não encontramos funções de preposição, ou de interjeição, ou de artigo, ou numeral. As funções encontradas tinham características de classes como pronomes, adjetivos, advérbios e conjunções, mas para encaixá-las nessas classes de maneira satisfatória, teríamos que ignorar quando o item *mesmo* com função pronominal apresentasse características adjetivas, por exemplo. Chegamos às seguintes conclusões: a) é impossível classificar *palavras* em classes gramaticais, pois uma só palavra pode conter n significados, que podem se encaixar em n classes de palavras diferentes; b) se quiséssemos classificar ainda assim, teríamos que levar em conta, no mínimo,

semântica e sintaxe, o que tornaria inviáveis as “gavetinhas: o *mesmo* como demonstrativo, usando o exemplo acima, pode ter características adjetivas, então onde classificar?; c) não levar em conta a mudança por que passa um item lexical ou gramatical é ignorar que a língua não está submetida a regras gramaticais impostas, mas ao uso, às interações entre usuários e aos conhecimentos que seus usuários têm da própria língua. Uma prova disso é a discordância entre os próprios gramáticos a respeito de tais regras.

Notamos, no *corpus* coletado, uma grande preocupação da população culta com o uso da língua portuguesa, principalmente na escrita. Devido ao nosso recorte, a frequência de cada função é bastante afetada, pois a grande preocupação com a língua é um fator chave em nossa análise dos dados. Observando os dados obtidos a partir do *corpus* recortado, notamos que, aparentemente, os responsáveis por escrever tanto as ordens de serviço quanto os relatórios estavam preocupados com a linguagem utilizada, pois, segundo Oliveira (2010), havia a questão hierárquica de um chefe escrevendo a seu subordinado, ou seja, precisava inculcar respeito, e conseguiria isso a partir do seu domínio da língua. Havia também a situação em que o subordinado fazia seu relatório ao chefe, e não poderia escrever de maneira desleixada ao seu superior, precisava passar uma boa impressão. Levantamos essa especulação apoiados no que se encontra hoje em outros gêneros. Apesar de termos encontrado apenas uma ocorrência desse uso do demonstrativo *mesmo* no gênero jornalístico, o que faz sentido, pois aparentemente os jornalistas rechaçam tudo o que lhes parece fora da norma culta³, é possível encontrar exemplos em artigos científicos, capítulos de livro, dissertações e teses, para não citar outros gêneros. Citamos esses gêneros especificamente para exemplificar que pessoas com grau universitário fazem uso dessa forma do demonstrativo *mesmo* livremente, em textos cuja linguagem deve ser científica, portanto, deve respeitar os padrões da língua portuguesa. Entretanto, nem Almeida, tampouco

Ferreira dizem que o uso é incorreto, apenas “deselegante”. Esses autores, baseados em seu conhecimento da língua, o consideram desta maneira, mas aparentemente o uso dessa forma do demonstrativo *mesmo* parece normalmente culto e apropriado pela maioria das pessoas. Não é possível afirmar, conforme já dito acima, que o uso é incorreto, pois nenhum autor pesquisado afirma isso, nem podemos dizer que não faz parte da norma padrão, pois isso também não é afirmado por quem se atreve a falar do assunto, e ainda que o fosse, dentre as tantas gramáticas e dicionários pesquisados, apenas encontramos dois autores que abordaram o assunto, o que não seria suficiente para tachar uma palavra ou expressão como inculta. Apenas podemos supor que o citado uso é considerado tão natural por quem o escolhe em detrimento de outro pronome, que as pessoas nem sequer devem parar para refletir se a escolha foi feliz ou não. Ou até pode haver uma reflexão, e o falante pode optar por esse uso crendo que está optando pela forma mais culta, acreditando que o uso de *ele/a*, *a ele/a*, *dele/a*, *este/a* seja menos “correto”. Mas o que permite que não haja essa reflexão, que a escolha seja feita como sendo a mais lógica, ou que haja e as pessoas escolham livremente esse demonstrativo e o considerem apropriado? Tentamos responder esta pergunta voltando à etimologia. Os demonstrativos *esse* e *este* têm a mesma origem etimológica que o *mesmo*: o demonstrativo latino *ipse*. Além de ser totalmente enfático devido à presença da partícula *met* em sua origem, o item *mesmo* é principalmente um fórico, neste caso um anafórico, comportamento natural de um pronome. Apesar de termos encontrado duas origens etimológicas, em nenhuma delas conseguimos “fugir” da resposta que propusemos: a etimologia sugerida por Bechara (2006) aproxima o item *mesmo* do traço mais humano, marcado nessa função de demonstrativo, dizendo que já marcava identidade desde o latim. Apesar do item aparentemente ter evoluído de fato da palavra **metipsimus* (*metipse* > **metipsimu* > **medipsimu* > **medesmo* > *meesmo* > *mesmo*), pode ter herdado de *idem* os traços funcionais que atribuem o valor de

reforço de identidade a algumas funções do item *mesmo* observadas nos blocos funcionais encontrados no *corpus* coletado. Marcar identidade desde o latim supõe traços mais concretos e mais humanos desde a origem, e uma constante gramaticalização do item até alcançar o traço menos animado e mais abstrato encontrado, justificativa com função discursiva (*mesmo porque*).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 20. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1967.
- _____. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 27. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1978.
- AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta S.A., 1958.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s.d.
- _____. *Moderna Gramática Portuguesa*. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s.d.
- _____. *Moderna Gramática Portuguesa*. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- _____. *Moderna Gramática Portuguesa*. 20ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- _____. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed., revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- _____. *Lições de português pela análise sintática*. 10. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Gramática normativa da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1944.
- _____. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 6ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1963.
- _____. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 6ª Ed. São Paulo: FENAME, 1969, p. 803.

ANNA KAROLINA MIRANDA OLIVEIRA

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português falado*. Vol III: As abordagens. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Bernardo Alvares AS, 1972a.

_____. *Gramática da língua portuguesa*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Fename, 1972b.

_____. *Gramática moderna*. 2. ed. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1970.

_____. *Gramática do português contemporâneo*. 7ª ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares, AS, 1978.

DIAS, Augusto Epiphanyo da Silva. *Syntaxe histórica portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Ed. A. M. Teixeira & C.ª (filhos), 1970.

DICIONÁRIO HOUAISS. Acessado em 13 de junho de 2010. Retirado de <http://v.houaiss.uol.com.br/zoom.php?verbete=mesmo&stype=k>.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Acessado em 13 de junho de 2010, retirado de <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?palavra=mesmo>.

FERREIRA, Antônio Gomes. *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI. Dicionário da língua portuguesa*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; CARVALHO, Cristina dos Santos. Tratado geral sobre gramaticalização. In: GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (org). *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike; HUNNEMEYER, Friederike. *Grammaticalization: A Conceptual Framework*, Chicago / London: University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. On Some Principles of Grammaticalization. In TRAUGOTT, Elizabeth C.; HEINE, B. (orgs.). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 17-36.

ILARI, Rodolfo (org). *Gramática do português falado*. Vol II: Níveis de análise linguística. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *A interface sociolinguística/gramaticalização: estratificação de usos de tipo, feito, igual e como*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. (org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. 1ª Ed. São Paulo: Paulistana, 2010.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; VICENTE, Renata Barbosa; SAMPAIO, Rogério Menale. (orgs) *Corpus do PHPP: entrevistas DID*. (no prelo)

MIRADOR INTERNACIONAL. *Dicionário brasileiro de língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, Indústria de papel. 1976.

NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 1ª ed. s.d.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda. O português culto do século XX: constituição de amostra a partir de dossiês derivados de escutas telefônicas. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, I, 2008, São Paulo. *Anais...*, São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

_____. *Trajatória da pesquisa com documentos do DEOPS/SP – em busca de um objeto de estudo* (no prelo).

_____. *Corpus DEOPS - SP: Edição semidiplomática*. (no prelo)

_____; CACCIAGUERRA, Vanessa. A gramaticalização do item *mesmo*: a mudança nas línguas românicas. *Anagrama – Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, São Paulo, ano 03, n. 1, p.1-13, set-nov/2009.

OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda. História social e mudança linguística: traçando conexões. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia. (org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. 1ª Ed. São Paulo: Paulistana, 2010.

ROCHA LIMA. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1962.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1971.



GRAMATICALIZAÇÃO DAS FORMAS
TER QUE VER / TER A VER:
PERSPECTIVA SINCRÔNICA *

André de Godoy Bueno¹

Resumo: Esta pesquisa estuda a mudança gramatical, por meio da gramaticalização, das formas destacadas no título do trabalho. Utilizou-se na composição de material linguístico para análise uma abordagem sincrônica. As amostras escritas foram retiradas de variados gêneros textuais. São relacionadas ainda ocorrências de língua falada, cuja relevância não pode ser desconsiderada. Verifica-se nos resultados que a gramaticalização das construções acima prosseguem em desenvolvimento, e que as combinações tornaram-se produtivas em língua portuguesa, com mais de uma função para as formas em diversos contextos.

Palavras-chave: *mudança linguística; gramaticalização; deslizamento funcional.*

Introdução

Apresenta-se aqui uma discussão acerca de algumas formas comuns em língua portuguesa, cujos significados se apresentam, em situações comunicativas, apreensíveis pelos usuários da língua. Cons-

* Trabalho resultante de estudos na disciplina “A Interface Sociolinguística/Gramaticalização: Fenômenos em Mudança no Português”, cursada no primeiro semestre de 2010, sob orientação da Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes, no curso de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo.

¹ USP/UNINOVE – andre_paft@hotmail.com

tatou-se, entretanto, durante a investigação, que as classificações oferecidas por gramáticas e dicionários tradicionais não dispensam aos fenômenos tratamento adequado, classificando-os de acordo com uma visão puramente formal, deixando de registrar nuances funcionais importantes para compreensão e explicação das formas.

Em face da problemática normativa para caracterização de sentidos não analisáveis – ou analisados de forma equivocada – pela tradição gramatical, propõe-se para este estudo uma abordagem funcionalista, que leva em conta vários aspectos em torno de construções linguísticas que servem à comunicação. Com esta orientação, analisa-se o desenvolvimento dos fenômenos, bem como algumas particularidades funcionais de construções que envolvem os itens *ter que ver* / *ter a ver*. Para a investigação, os pressupostos da gramaticalização servem ao propósito de análise, em concepção que não segue somente a definição clássica de gramaticalização de Meillet (1912), com a proposta de que um item lexical pode, em determinados contextos, exercer funções gramaticais (GONÇALVES et al. 2007, p. 19-20), nem somente a proposta que adiciona a este conceito a possibilidade de um elemento já gramatical exercer funções mais gramaticais.

Por tratar-se de fenômeno que, além de unidades, envolve construções linguísticas, segue-se o que propuseram alguns estudiosos de gramaticalização, que observaram que estruturas mais desenvolvidas, como construções e orações, podem ser estudadas sob o enfoque da gramaticalização (Lehmann, 1988; Hopper e Traugott, 1993; Braga, 1999).²

Sobre os pilares teóricos elencados fundamenta-se a análise das construções *ter que ver* / *ter a ver*, e, adiante, da forma *a ver*. Inicia-se o estudo pela definição de alguns conceitos básicos acerca das noções de gramaticalização, e as distinções entre itens lexicais e

² Os textos originais não foram consultados, as referências embasam-se em Gonçalves et al. (2007).

gramaticais, seguidos de uma passagem pelos conceitos de unidirecionalidade e das categorias cognitivas. Posteriormente, expõe-se o tratamento da tradição gramatical aos itens e às construções em questão, com subsequente descrição de possibilidades funcionais. Por fim, há a exposição da aplicação dos princípios de Hopper (1991), que encerra a análise com a intenção de demonstrar que há mudanças tanto semânticas como sintáticas no fenômeno, motivo pelo qual o tratamento estritamente formal não é capaz de oferecer alternativas suficientes de análise e interpretação.

1. Fundamentação teórica: conceitos básicos

A gramaticalização não tem se mostrado como ponto pacífico entre estudiosos do tema. De acordo com o que afirmam Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007, p. 20), a concepção clássica prevê que “*palavras de uma categoria lexical plena (nomes, verbos e adjetivos) podem passar a integrar a classe das categorias gramaticais (preposições, advérbios, auxiliares etc.)*”, isto é, um item lexical, em determinados contextos, comporta-se com função típica de um item gramatical: *[lexical] > [gramatical]*.

Com o desenvolvimento dos estudos nesse campo, tornou-se notório que tal descrição não seria capaz de dar conta de alguns fenômenos de mudança considerados casos de gramaticalização, pois não se adequavam à concepção do modelo clássico. Propôs-se, então, que a gramaticalização pode abranger não somente a mudança de um item lexical a item gramatical, *[léxico] > [gramática]*, como também a alteração da função de um item já gramatical para uma função mais gramatical: *[-gramatical] > [+ gramatical]*.

Esse aumento de abrangência, contudo, não esgotou as possibilidades de enquadramento dos fenômenos observáveis sob o prisma da gramaticalização no interior das línguas, e uma nova de forma de definir a gramaticalização veio à tona, cujo pressuposto se embasa

no fato de que qualquer material lingüístico pode se tornar mais gramatical. Essa perspectiva alargou a visão dos estudos em gramaticalização, e atinou-se para o fato de que além de itens lexicais e gramaticais assumirem funções mais gramaticais, construções e orações também podem se gramaticalizar. Em suma, o desenvolvimento do modo de conceber a gramaticalização pode ser representado por três formas e momentos distintos: *[lexical] > [gramatical]*; *[-gramatical] > [+ gramatical]*; e *[qualquer elemento lingüístico] > [+ gramatical]*.

Para a discussão acerca de quais itens são considerados lexicais ou gramaticais, é necessário que se trabalhe com algumas descrições da gramática, que remete às categorias básicas (substantivo, verbo etc.) para conceituar os termos lingüísticos. Assim, importa distinguir item lexical de item gramatical.

1.1 A distinção lexical x gramatical

A partir do momento em que se trabalhou com gramaticalização sob a perspectiva clássica, a distinção entre elementos lexicais e gramaticais tornou-se fundamental, pois não se podem considerar deslizamentos funcionais ou mudança de categoria gramatical sem caracterização primária dos itens, bem como sem algumas atribuições aos elementos lingüísticos que compõem as línguas. Desse modo, algumas peculiaridades inerentes aos itens devem ser pertencentes a um dos campos *[léxico]*, para que possam caminhar em direção a outro *[gramática]*.

Consideram-se, pois, lexicais elementos que possuem maior autonomia nos contextos de que fazem parte, e, conseqüentemente, menos previsibilidade sintática e dependência de outros elementos para codificação de sentido, isto é, se um item é dependente de outros elementos para produção de significado, sua autonomia é diminuída. Por outro lado, se um elemento por si só contiver sentido

pleno e não se apoiar em outro (s) elemento (s) para produzir significação, ele assume com isso maior independência no sintagma e mais autonomia semântica. São representantes lexicais bastante salientes: substantivos e verbos plenos, haja vista que, nesta condição, tanto estes quanto aqueles possuem significação própria e não dependem de outros elementos para expressar sentido, sendo semanticamente mais complexos.

Os itens gramaticais, por sua vez, são menos independentes, prendem-se a outros elementos e em combinação com eles produzem significado, ocorrem ainda de modo mais previsível nos contextos de que fazem parte; são considerados gramaticais: afixos, clíticos, verbos auxiliares. Com essa distinção é possível perceber que no deslizamento de um item lexical para gramatical ocorre perda³ de conteúdo semântico (*bleaching*), e o item atingido ganha outras funções. Há também normalmente perda de liberdade sintática, passando o item gramaticalizado a assumir posições mais fixas no sintagma.

A fim de descrever a transferência de itens de um domínio para outro, alguns autores propuseram que as categorias cognitivas estão dispostas, da esquerda para a direita, num *continuum* unidirecional, no qual conceitos concretos representam categorias cognitivas mais próximas do indivíduo [+ *concreto*], e, à medida que o item se gramaticaliza, ele desliza para categorias mais distantes [- *concreto*]. Partindo desse pressuposto, propõe-se a hipótese da unidirecionalidade, juntamente com a transcrição de alguns *continuum* que ajudam no entendimento e descrição de fenômenos de gramaticalização.

³ Alguns estudiosos se mostram contrários à designação “perda” semântica, amparados, sobretudo, na pressuposição de que a possibilidade de um item assumir novas funções não elimina necessariamente as outras funções que por ele são exercidas, razão pela qual não há perda, e, sim, ganho. Todavia, o *bleaching*, no sentido aqui empregado, refere-se ao apagamento de algumas propriedades semânticas primárias da forma-fonte em determinados contextos de uso.

1.2 A hipótese da unidirecionalidade

Para representar a passagem de um item de categoria considerada lexical para categoria gramatical, é proposto um *continuum* unidirecional, da esquerda para a direita, que envolve as categorias cognitivas. Em trabalhos de gramaticalização, é normal que se defina um *cline* para descrever deslizamentos de usos mais concretos para outros menos concretos. Heine, Claudi e Hünnemeyer (1991) trabalham com as categorias cognitivas, e propõem a unidirecionalidade da seguinte forma: *pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade* (HEINE et. al. 1991). Esses *continuum*, segundo Lima-Hernandes (2008, p. 6) dizem respeito “às seguintes classes de palavra (nome humano, nome não-humano, verbo, advérbio e adjetivo) e a tipos de constituinte (SN, SV, SAdv e modificador)”.

As categorias mais à esquerda referem-se a elementos mais concretos, mais próximos do indivíduo e da ação humana. Em artigo acerca das categorias cognitivas propostas acima, Martelotta (2010, p. 51-52) afirma que Heine, Claudi e Hünnemeyer, para proposição de um *continuum* unidirecional que capta a mudança categorial, trabalham com transferência metafórica, que seria “uma das principais forças motoras do desenvolvimento das categorias gramaticais”, sob essa perspectiva, as entidades concretas – aquelas mais próximas do indivíduo – seriam utilizadas para representação de funções mais abstratas. O autor ressalta ainda a relação metafórica entre os domínios, com a afirmação de que qualquer das categorias mais à esquerda pode ser utilizada para conceptualização das categorias mais à direita.

Adotando postura pouco diversa, mas com a mesma intenção de descrever a crescente abstratização de um item/construção em sentido unidirecional, Lima-Hernandes (2008) propõe outro *continuum*, com categorias e subcategorias. Sugere a autora que a

mudança categorial na materialidade linguística, organizada segundo um *clíne* que capta a abstratização de categorias cognitivas, é de certa forma semelhante ao desenvolvimento da espécie humana, e fornece pistas acerca da evolução da língua. A autora postula que:

[...] a evolução do homem pode ser [...] correlata a essa organização, e que, num movimento de deslizamento (perdas/ganhos imperceptíveis de traços), o analista pode reconhecer que as nações humanas vão se abstratizando (ou tornando-se mais complexas) à medida que os indivíduos amadurecem mental e fisicamente (p. 6).

Sob a visão acima expressa, a linguista sugere o *continuum*: *corpo* > *pessoa* > *objeto* > (*atividade*) > *espaço* > *tempo* > *processo* > *qualidade* (LIMA-HERNANDES, 2010, p. 89). Este *continuum* difere do anterior porque leva em conta o desenvolvimento do ser humano e da sua capacidade cognitiva junto à evolução da língua. Independentemente do *continuum* adotado para descrição do deslocamento unidirecional em gramaticalização, importa destacar que categorias cognitivas mais à esquerda são mais concretas, enquanto categorias mais à direita são mais abstratas, menos concretas. Expostos alguns pressupostos teóricos, relacionam-se a seguir os padrões funcionais das construções estudadas.

2. Padrões funcionais

O verbo *ter* é utilizado em diversos contextos, podendo ocorrer com sentido pleno [*Ele tem muito dinheiro*], ou como verbo auxiliar [*Meu cachorro tem latido pouco ultimamente*]. Os dicionários, quando tratam deste verbo, indicam inicialmente a sua aceção, e em seguida fazem referência a inúmeras possibilidades de construção com ele, demonstrando uma versatilidade que desencadeia amplas combinações com itens diversos, como preposições, pronomes,

verbos etc. Assim, descrever e analisar algumas construções em que o verbo *ter* é utilizado torna-se relevante para investigação inicial, uma vez que as construções *ter a ver* / *ter que ver*, no sentido que aqui se estuda, são introduzidas normalmente pelo item *ter*.

2.1 *Ter + X + verbo infinitivo: oração complexa*

Esta função, dentre as referidas neste texto, é a mais valorizada gramaticalmente. Nela, as construções atendem aos princípios de análises tradicionais, em que todos os itens têm função e significação. Existem, porém, problemas com essa construção, que não se mostra clara em algumas situações, exigindo conhecimento analítico um pouco maior para ser compreendida. Vejamos um exemplo dessa forma:

1) “*Nada há que ver*” (ALMEIDA, 2005, p. 512).

Com tal configuração, tem-se a interpretação para a oração em que todos os elementos exercem função sintática. *Haver* é o verbo da oração matriz, da qual o sujeito é *nada*. A oração subordinada é composta pelo pronome relativo *que*, o qual retoma o sujeito da oração principal, introduz a oração subordinada final e é objeto direto do item *ver*, que por sua vez é o verbo da oração encaixada. Uma paráfrase possível para o exemplo é “Nada há para ver”. Há ainda para essa função a possibilidade de substituição do item *que* pelo item *a*, cuja função, à semelhança do item *para* na paráfrase acima proposta, seria introduzir uma oração subordinada final. A ocorrência (2) exemplifica a afirmação:

2) “... pq [porque] de onde vimos já nada há a ver” (<http://amarandoentrelinhas.blogspot.com/2010/04/hera-impala.html> – acesso 05/2010).

A construção do exemplo (2), porém, não é pacificamente aceita por todos os gramáticos. Em sua Gramática Metódica da Língua Portuguesa, Napoleão Mendes de Almeida elenca uma lista de fenômenos que denomina *galicismos*. Dentro desse campo, faz uma distinção entre “Galicismos LÉXICOS e Galicismos FRASEOLÓGICOS ou sintáticos” (ALMEIDA. p. 509-514 – grifos do autor). Em meio aos fenômenos linguísticos classificados pelo autor dessa maneira, convém destacar a expressão assim descrita pelo gramático: “*Não há nada a ver* – em vez de: *Não há nada que ver* ou *para ver*” (cf. p. 512 – grifos do autor).

A consideração acerca do “Galicismo Fraseológico” fornece indícios de sua concepção acerca do uso dos itens *que*, *para* e *a*. O gramático claramente aponta para a função do *que* pronome relativo, e oferece a possibilidade de alternância, em língua portuguesa, com a preposição *para*. Almeida (op.cit.) faz referência ainda, no fim do exemplo, ao parágrafo em que discute o tema mais detalhadamente, em que afirma:

Acentua-se cada vez mais em nossa língua a tendência para colocar a preposição *a* em grande número de expressões [...] Quem a torto e a direito emprega a preposição *a* incorre em perigo de praticar galicismos [...] São igualmente gaulesas expressões como “Nada tenho a fazer” – “Há muitos pontos a esclarecer” – em vez de: “Nada tenho por fazer”, “Há muitos pontos para esclarecer” (p. 336 – grifos do autor).

Junto às considerações feitas, oferece o autor dois exemplos de análise sintática com a substituição das preposições *por* e *para* pelo pronome relativo *que*. O esquema apresentado por Almeida

reproduz de modo fidedigno sua concepção excessivamente normativa. Se é certo que seu pensamento se embasa nos padrões gramaticais institucionalizados e considerados cultos, não há dúvida também de que em situações concretas de uso haverá ambiguidade. De acordo com as ocorrências e descrições gramaticais, a despeito de todas as críticas normativistas, surgem três formas variantes para expressar esta funcionalidade:

Variável	Variantes
Ter + X + verbo infinitivo	Ter que + verbo infinitivo
	Ter para + verbo infinitivo
	Ter a + verbo infinitivo

Quadro 1: Variantes e variáveis da construção *Ter + X + verbo infinitivo*: oração complexa

2.2 Função de obrigação, necessidade

Para esta função, importa destacar a composição formada pelos itens *ter de* seguidos de verbo principal no infinitivo, que denotam obrigação, dever (Dicionários Houaiss, Aurélio). Celso Cunha e Lindley Cintra (2001, p. 395) apresentam essa função com o exemplo: “Tenho de fazer exercícios”.

Concomitantemente, existe a associação dos elementos *ter que + verbo infinitivo*. Esse uso, entretanto, pode abrigar dois sentidos possíveis. O primeiro sentido refere-se à função anterior, em que o pronome relativo *que* teria um antecedente não expresso (tenho [algo] que/para fazer). O outro pode ser obtido em função similar à construção com o elemento *de*, utilizado no exemplo acima de Cunha e Cintra. Neste uso, porém, o item *que* cumpre a função do item *de*, e une-se ao verbo *ter* para indicar obrigação, dever, necessidade. Tomando o mesmo exemplo de Cunha e Cintra, a substituição dos

itens citados pode cumprir a referida função: “Tenho que fazer exercícios”. Há que se considerar, no entanto, que esta forma ainda é condenada por alguns dicionários e gramáticos normativistas.

É possível ainda indicar esta função com a utilização da preposição *a* no lugar dos itens *de* ou *que*. Esta forma, assim como a construção com o item *que*, recebe algumas críticas. O Dicionário de usos do Português do Brasil (BORBA, 2002) afirma que o verbo “*ter que/de/a + verbo infinitivo: indica obrigatoriedade*”. E exemplifica: “*O Estado não tinha que se meter nisso; O avô teve de chamá-lo às falas; A palavra que tenho a cumprir é comigo mesmo*”. Já o dicionário Houaiss afirma que:

a) o verbo *ter* é empregado com o infinitivo do verbo principal antecedido da *prep. de* para exprimir tanto a ‘obrigatoriedade’ como o ‘firme propósito’ de realizar o fato expresso para o verbo principal <*tenho de fazer exercícios*> b) modernamente, tem-se us. o snt. *ter que + infinitivo*, no qual esse *que* tem valor como que prepositivo, em lugar do castiço *ter de + infinitivo* c) alguns gramáticos recriminam o emprego da *prep. a* com o verbo *ter* em frases como *ter a fazer, ter a ouvir*, preferindo em seu lugar *ter para fazer, ter por fazer, ter que fazer* (HOUAISS E VILLAR, 2001 – grifos na fonte).

Havendo ou não crítica por parte de tradicionalistas, as formas são utilizadas no português brasileiro. Com base nestes registros, tem-se uma variável na função de obrigação com três variantes possíveis:

Variável	Variantes
Função: obrigação/necessidade	Ter de + verbo principal infinitivo
	Ter que + verbo principal infinitivo
	Ter a + verbo principal infinitivo

Quadro 2: Variantes e variáveis da construção *Ter + X + verbo infinitivo*: obrigação/necessidade

Vê-se, então, a tripla possibilidade de marcação desta função. Deve ser ressaltado, porém, o tratamento dispensado às formas, sendo o uso com a preposição *de* indistintamente aceito, enquanto as construções com os itens *que* e *a* recebem algumas críticas. Se mais detidamente analisadas as afirmações de Houaiss acerca do verbo *ter*, será possível detectar que não houve distinção entre oração simples ou complexa para tratamento das formas, pois o autor, ao suscitar o tratamento gramatical, coloca no mesmo bloco de descrição fenômenos como *ter de/que/a + infinitivo*, que constituem apenas uma construção verbal, em que há somente um sujeito; e *ter que/a/para/por + infinitivo* envolvendo dois verbos em orações distintas na construção sintática, em que um dos verbos rege a oração matriz e o outro, a subordinada.

A utilização do verbo *ver* na posição do infinitivo pode trazer novo sentido à análise: “Nada tenho que/a fazer” ou “Nada tenho que/a ver”. Essa substituição acrescenta às interpretações anteriores a possibilidade de apontar o exemplo como indicativo de outro sentido, ficando a frase com três interpretações diversas, fato que escapa à análise tradicional e dá início à próxima função.

2.3 A forma *ter que/a ver*: função relacional ⁴

Ocorre ainda outro uso para a construção *ter que/a + verbo infinitivo ver*. Há, entretanto, restrição de uso do verbo infinitivo, que para exercer tal função deve necessariamente ser o verbo *ver*, conforme segue:

⁴ Por falta de terminologia padrão, adota-se aqui a expressão “função relacional” para descrever essa funcionalidade.

3) “Outra resposta *tem que ver* com um raciocínio de outra natureza” (p. 10) – (www.crisluc.arq.br/Gram%20E%20tica%20do%20texto%20jornal%20Edstico.pdf – acesso 03/2010).

4) “[...] requebrar *nada tem a ver* com quebrar” (Luciana Garcia Ruiz, 2001, p. 6. Dissertação de Mestrado – UNICAMP).

Se analisadas de acordo com as duas primeiras funções, as construções *tem que ver* / *tem a ver* dos exemplos (3) e (4) não encontram significação. Não denotam obrigação nem trazem orações subordinadas introduzidas pelos itens *que* ou *a*, pois os períodos das orações são simples. Emerge, então, outro significado e a forma *ter que ver* / *ter a ver* passa a desempenhar, em contextos específicos, a função de relacionar fatos, coisas etc. Importante para este sentido é a presença da preposição *com* após a construção, que tem a função de fortalecer a associação dos elementos a que faz referência. Construções que podem parafrasear a expressão sem alteração do significado são: *está relacionada/tem relação*, em lugar de *ter que ver* / *ter a ver*:

3.a) “Outra resposta *está relacionada/tem relação* com um raciocínio de outra natureza”

4.a) “[...] requebrar *não tem relação* com quebrar”

Alguns dicionários e gramáticas fazem referência a esse tipo de construção, dentre os quais podem ser citados o Grande Dicionário Houaiss (op. cit.), o Dicionário de usos do Português do Brasil (Borba, 2002) e o Dicionário Didático de Português (BIDERMAN, 1998). Dentre os registros analisados, cumpre destacar Houaiss e Villar, que é o único a expor as duas construções, haja vista que os outros compêndios citam apenas a construção com o item *a*, deixando de fazê-lo nesta funcionalidade para construções com *que*. No dicionário Houaiss, entretanto, encontra-se na seção de acepções do verbo *ter* o registro de ambas as formas: “*t. a ver com*

1 ter relação com; dizer respeito a; ligar-se a <cinema tem a ver comigo> <uma coisa não tem nada a ver com a outra> <que tem isso a ver conosco?> [...] t. que ver 1 ter relação com; reportar-se; ligar-se; ter a ver” (grifos na fonte).

Com esta função em construção estrutural idêntica aos dois fenômenos anteriores, emergem duas formas variantes para a variável aqui denominada *função relacional*. De acordo com o esquema de descrição utilizado, tem-se o seguinte:

Variável	Variantes
Função relacional	Ter que + ver
	Ter a + ver

Quadro 3: Variantes e variáveis da construção *Ter que ver / ter a ver*: função relacional

2.4 A forma *ter a ver*: adjetivação

A última forma a ser considerada na exposição dos padrões funcionais é a construção *ter a ver* que expressa subjetivação, formação em que ocorre a cristalização da construção *a ver*. Essa funcionalidade, em desacordo com as outras três aludidas, não traz alternância de elemento de ligação entre os itens *ter* e *ver*, que são majoritariamente unidos pela preposição *a*. Essa função está bastante presente na oralidade, e apesar de ter composição rigorosamente igual à construção que estabelece a função relacional, muitas vezes aparece desacompanhada da preposição *com*, pois não trata de relacionar elementos, mas de emitir algum tipo de juízo acerca do que é referido. As ocorrências (5) e (6) contêm esta funcionalidade:

5) “e:: ainda falou assim ‘olha o que/’ começou com um assunto que não *tinha nada a ver*... perguntou... que baile ela freqüentava... falou que freqüentava o Bonsucesso... querendo amedrontar... né?” (*Corpus Discurso e Gramática*, Rio de Janeiro 1. Parte oral: Narrativa Recontada. Informante 15: Flávia Regina; sexo: feminino; idade: 18 anos).

A ocorrência demonstra que há uma subjetivação na construção, indica que é a opinião do falante acerca de algo. No exemplo (5), o informante emite sua opinião sobre o termo *assunto*. O exemplo sugere a cristalização da combinação *a ver*, que passa a ser usada sem o verbo *ter*, assim como atesta o próximo caso:

- 6) “o Olhar Leigo selecionou as cenas mais *nada a ver* do cinema e TV” (<http://olharleigo.com/top-5/112> – acesso 05/2010).

Estas formas de utilização são baseadas em opiniões, são situações subjetivas. No caso (6), as cenas *nada a ver* foram escolhidas e classificadas pelo *Olhar Leigo*, que atribui qualificação ao emitir seu ponto de vista. A essa função é possível associar o registro do Dicionário Aurélio, em que há a ocorrência de: “*Não ter nada a ver: Bras. Não ter valor; não corresponder à realidade: Os seus argumentos não têm nada a ver*” (grifos na fonte). Essa designação é a que mais se aproxima das amostras deste tópico, visto que o exemplo do dicionário estabelece um valor, uma qualificação para o termo referido pela construção.

Cabe ainda uma importante ressalva, pois a desvinculação da construção *a ver* sem estar envolvido o verbo *ter* – como no exemplo (6) – surge em contextos específicos de uso, tendo em vista que a utilização de um verbo infinitivo antecedido da preposição *a*, em combinação com outros verbos, principalmente com o verbo *estar*, indica ação durativa, semelhantemente a formas no gerúndio. Assim é que não se devem confundir construções durativas com as ocorrências aqui suscitadas, que apresentam, no uso qualitativo, o verbo *ter* ou ausência de marcação verbal. Este tipo de combinação estabelece, pois, o último padrão funcional aqui elencado. Sua esquematização se dá da seguinte forma:

Variável	Variantes
Função relacional	Ter a + ver
	a + ver

Quadro 4: Variantes e variáveis da construção *Ter a ver [a ver]*: adjetivação

Essas considerações acerca das construções que envolvem o verbo *ter* + *X* + *verbo infinitivo* se prestam à exposição dos princípios de Hopper (1991), para se captar o estágio de gramaticalização de fenômenos cuja estrutura é em muitos casos a mesma, mas, por vezes, adquire significado diferentes.

3. Os princípios de hopper (1991)

Os princípios de Hopper (op. cit.) permitem o reconhecimento de fenômenos em mudança que ainda não atingiram estágios avançados de gramaticalização. Ao afirmar que a gramática de uma língua é sempre emergente, Hopper propõe que os variados graus de fenômenos podem ser captados por meio de cinco princípios, quais sejam: estratificação, divergência, especialização, persistência e descategorização. Desse modo, com amparo desses princípios, serão analisados os fenômenos expostos nos padrões funcionais.

3.1.1 Estratificação

Segundo o princípio da *estratificação* (*layering*), novas camadas de uso estão sempre emergindo e coexistem com as formas antigas. Ou seja, ao surgirem novos usos para uma mesma forma, a substituição do uso anterior não necessariamente deve ocorrer, pois as formas podem coexistir. Este princípio prevê, pois, a convivência das formas, podendo caracterizar-se a convivência entre elas como um período de transição.

Para relacionar fatos, coisas, pessoas etc., a língua portuguesa oferece algumas opções: o próprio verbo *relacionar* é bastante significativo e constitui a versão mais tradicional para codificação desta função, tal qual ocorre em construções tradicionais como “isto não *tem relação* / *está relacionado* com aquilo”. Este uso, contudo, não é exclusivo, porque as formas emergentes, *ter que ver* e *ter a ver* passaram também a exercer esta função. Tem-se, portanto, que duas formas concorrem na codificação da mesma função, sendo a construção com o item *que* um pouco mais tradicional. Os exemplos atestam a coexistência das formas:

7) “Eliseu disse ao rei de Israel: ‘*Nada tenho que ver* com você. Vá consultar os profetas de seu pai e de sua mãe’. (II Livro dos Reis, cap. 3, vers. 13 – Bíblia Nova Versão Internacional – NVI).

8) “O texto *tem a ver* com *Hermenêutica e tradição*” (Alberto Antonio Santiago, 2009, p. 6. Dissertação de Mestrado – PUCSP).

As duas formas para caracterizar a mesma função apresentam significado idêntico: ambas preveem que um termo já dado possui – ou não – relação com um elemento posterior, fortalecendo, nestes contextos de uso, a função relacional (preposicional) das construções.

3.1.2 Divergência

A *divergência* diferencia-se do princípio anterior por prever que um item/construção pode se gramaticalizar em alguns contextos e permanecer autônomo em outros, ao passo que a *estratificação* indica que formas diversas podem exercer a mesma função. Um exemplo clássico é o uso do verbo *ir*, com sentido pleno e como verbo auxiliar, caso em que a emergência do referido verbo para marcar futuramente, em determinados casos, não afeta o seu uso com sentido

pleno em outros contextos. Para a construção em análise, a evidência de atuação deste princípio é bastante saliente, principalmente para a forma em que a combinação *ter que* é usada com a função de obrigatoriedade, como segue:

9) “... ele *tem que ver* a árvore todo dia ...” (<http://www.ramuda.org/arquivos/EntrevistaRicardoMartucci.pdf> – acesso 05/2010).

10) “Esse post ficou perfeito. Já *tenho* a lista dos próximos filmes *a ver*” (<http://livroseafins.com/filmes-escritores-livros-cinema/> – acesso 05/2010).

11) “Não, você *não tem que ver nada*, esse é o problema” (<http://canudoscoloridos.blogspot.com/> – acesso 06/2010).

Os exemplos (9), (10) e (11) demonstram que as formas *ter que ver* / *ter a ver* podem apresentar usos diferentes da função relacional, uma vez que ainda existem construções com os elementos *ter que ver* / *ter a ver* que expressam atividade de visão, fato que ratifica a força de atuação do princípio da *divergência*, pois as construções que se gramaticalizam num contexto deixam de fazê-lo noutra.

3.1.3 Persistência

A *persistência* é o princípio pelo qual se verifica a possibilidade de traços oriundos da forma-fonte permanecerem na forma em gramaticalização, o que pode desencadear restrições de uso. Neste princípio, cabem considerações a respeito da restrição observada na função de subjetivação. A categoria gramatical dos adjetivos prevê flexão de gênero, número e grau, cuja concordância deve seguir o item qualificado. Considerando que os itens que compõem a construção *a ver* (*nada a ver*, *tudo a ver*) são de categorias distintas de adjetivos, não há possibilidade de flexão da forma, que nesta função torna-se invariável:

13) “Post *nada a ver*... porque às vezes falar de mídia cansa e me dá vontade de falar de coisas *nada a ver*” (<http://www.amidialista.com.br/2009/11/post-nada-ver.html> – acesso 06/2010).

Observa-se, assim, que os substantivos qualificados pela construção *nada a ver* são, no primeiro caso, masculino e singular (*post*)⁵ e, no segundo, feminino e plural (*coisas*). Esse fato, porém, não é determinante para modificar a forma qualificadora, que é idêntica para cumprir a adjetivação dos dois termos, independentemente de o elemento modificado ser masculino e singular ou feminino e plural.

3.1.4 Especialização

Entende-se por *especialização* o estreitamento de escolha que privilegia uma das formas existentes num mesmo domínio funcional. Formas diferentes para codificar a mesma função coexistem, uma delas, no entanto, tende a se especializar. O que atesta isso é a frequência de uso da forma mais gramaticalizada frente às formas concorrentes. Em razão de delimitação, foi definida, neste trabalho, um modo alternativo de medição de frequência, para que fosse contornada a dificuldade de mensurar a quantidade de utilização das formas para descrição das funções, em razão da falta de um *corpus*.

Assim, para um recorte mensurável, trabalhou-se com teses e dissertações de mestrado, consultadas na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”. Privilegiou-se a busca textual dos termos, para verificação da inclusão das formas na língua padrão, a fim de se constatar que construção encontra-se especializada em comparação com sua forma concorrente. Vale ressaltar ainda que a comparação se deu entre as formas “tem relação”, “tem a ver” e “tem que ver” proponentes de função relacional.

Em face da alternativa encontrada para cálculo de frequência de uso, procedeu-se à pesquisa na referida base de dados, com cada um dos termos destacado entre aspas, modo de busca que refina a procura e oferece rigorosamente ocorrências do termo em destaque. Com tal modo de pesquisa, foram obtidos 140 resultados para a forma “tem relação”, 49 registros para a forma “tem a ver”, e apenas 01 ocorrência da forma “tem que ver”. É interessante observar que o resultado obtido refere-se à quantidade de trabalhos disponibilizados na biblioteca digital que abrigam as expressões, e não à quantidade de ocorrências das formas dentro desses trabalhos, pois há trabalhos em que as expressões ocorrem inúmeras vezes. Não foram realizadas buscas com o verbo *ter* flexionado, como, por exemplo, *teve/tinha/teria + a ver / que + ver*.

Os resultados obtidos com as formas comprovam claramente a preferência pela forma “ter a ver” no lugar da forma “ter que ver” para codificação da função relacional nos gêneros textuais “Tese de Doutorado” e “Dissertação de Mestrado”. Nenhuma das formas, no entanto, supera a forma “tem relação”, que é mais tradicional em textos considerados cultos. Outro ponto que favorece a especialização da forma “ter a ver” para a função relacional em comparação com “ter que ver” é a alta frequência da forma composta pelo verbo *ter que + verbo infinitivo* para expressar obrigação/necessidade. Em pesquisa, na mesma base de dados, com o objetivo de medir a utilização dessa construção em textos formais cultos, o resultado ultrapassou a marca de duzentos trabalhos.

Importa salientar que não houve ocorrência da função de adjetivação nestes gêneros, atestando que as formas *nada a ver* e *tudo a ver* para qualificação não ultrapassaram a barreira da oralidade e dos textos informais, pois não foram encontradas nas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado pesquisados.

Assim, a forma *ter que ver* que codifica função relacional é suplantada, nos gêneros textuais que nortearam a quantificação, por

sua concorrente *ter a ver*, em função de possuir esta, em sua estrutura, um modelo de construção altamente recorrente e cristalizado em outra função, que possui organização idêntica à sua, apenas com a diferença do verbo que denota ação, fato que gera ambiguidade e enfraquece a sua força.

3.1.5 Descategorização

A *descategorização* é responsável pela observação da mudança categorial do item/construção em gramaticalização. Nesse percurso, o elemento perde alguns marcadores que o definiam como item autônomo, lexical ou menos gramatical, e é associado a funções menos independentes, em usos mais gramaticais. Há deslizamentos ocorridos com o verbo *ver*, que parte da categoria *atividade* e atinge a categoria *qualidade*, a qual encontra-se no extremo do *continuum*, como se observa nos exemplos:

14) “Você acha que já viu o site mais bonito da Internet? Pois eu digo que não... Visite as páginas da amiga Lisiê e depois você me conta, certo???” Eu passei horas lendo os textos e poesias e ainda *tenho muito que ver...*” (<http://www.npdbrasil.com.br/portugues/linksfavor.htm> – acesso 06/2010).

15) “Bandas famosas cantando músicas *nada a ver*” (<http://www.pitocadearroz.com/> – acesso 06/2010).

De acordo com as ocorrências [14] e [15], depreende-se a descategorização, uma vez que há dois usos totalmente distintos do verbo *ver*. Se considerados todos os quatro padrões funcionais, é possível propor a apresentação das seguintes estruturas e, com base no *continuum* de Heine et al. (1991), o seguinte *cline*:

A) *verbo pleno* > *perífrase verbal modalizada* > *locução prepositiva* > *locução adjetiva*

B) *atividade* > *qualidade*

Nessas transições, o item *ver* perde gradualmente traços lexicais, não denotando mais atividade e perdendo liberdade sintática em seu contexto, destituindo-se também de valores semânticos originais. A atestação da mudança categorial encerra a aplicação dos princípios de Hopper, com a comprovação de que há deslizamento funcional no fenômeno, que parte de um verbo lexical pleno (oração complexa) e chega ao extremo do *continuum* unidirecional de gramaticalização (adjetivação), atingindo a categoria *qualidade*.

4. Considerações finais

Diante dos argumentos e dados da língua apresentados, é possível constatar que há um processo de gramaticalização em andamento. Os padrões funcionais desempenham funções diversas, indicativo comum a formas em gramaticalização. Como a língua é um organismo vivo, que serve à comunicação de quem dela se utiliza, as amplas possibilidades de uso são lançadas; algumas preferências, contudo, vão ganhando espaço entre os falantes, e é o que inevitavelmente acontece com os casos aqui apresentados.

A oração de finalidade, em período composto, segue com sua configuração na qual o *que* é pronome relativo. A alternância com o item *para* não sofre alteração, e é a forma mais básica para esta função. A forma com a preposição *a* também é comum para esta função, mas no caso da construção *ter a ver* deixa-se alterar. Não ocorrem, por exemplo, registros de *ter para ver* indicando relação. Pode ser ainda percebido que a forma *ter que* + *verbo infinitivo* está sendo preferida para designação de obrigação, necessidade. Nesta função, quando o verbo infinitivo é *ver*, este compõe a perífrase verbal, da qual é verbo principal.

Pode também a expressão *ter que*, quando combinada com o verbo infinitivo *ver*, apresentar a função relacional; entretanto, esta construção, por vezes, apresenta resquícios de ambiguidade, que em determinados casos é desfeita apenas pelo contexto, motivo que tem feito esta função perder força na concorrência com a forma *ter a ver*. Esta construção (*ter a ver*), por sua vez, acompanhada da preposição *com* e constituindo junto a esta uma locução prepositiva, está sendo preferida para designar a função relacional. Por fim, existem ainda as construções qualitativas. Nesta funcionalidade, o verbo *ter* já não é obrigatório e a forma *a ver* – geralmente acompanhada: *tudo a ver*, *nada a ver* – passa a conter um valor qualificativo. Esta construção ocupa a categoria *qualidade* nos *continuum* de gramaticalização apresentados.

Assim, a clareza interpretativa faz com que cada forma se especialize na codificação de uma função. E a produtiva forma *ter a ver* – ou somente *a ver* – segue um rumo de destino imprevisível. O máximo possível, no momento, é investigar diacronicamente se a sua existência remonta à língua portuguesa de outras épocas, a fim de que o percurso histórico de gramaticalização dessa construção, se possível, seja traçado. Empreendimento este que é assunto para investigação de maior complexidade.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, N. M. De; *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* – 45. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário Didático de Português* – 2º ed. – São Paulo: Ática, 2002.
- BORBA, F. S. *Dicionário de usos do Português do Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* – 3º ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

ANDRÉ DE GODOY BUENO

CUNHA, C. e CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* – 3º ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; e CASSEB-GALVÃO, V. C. (orgs.). *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA-HERNANDES, M. C. *Estudos sobre gramaticalização: objetos, métodos e problemas*, 2008.

LIMA-HERNANDES, M. C. *Mudança gramatical: caminhos a percorrer*. In: LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 87-104.

LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010.

MARTELOTTA, M. E. *Categorias cognitivas e unidirecionalidade*. In: LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 51-64.

MUDANÇAS SINTÁTICAS NO PORTUGUÊS DO BRASIL: O *OUTPUT* LINGUÍSTICO E A ATUAÇÃO DO CONTEXTO DISCURSIVO-PRAGMÁTICO.

*Maria Célia Lima-Hernandes*¹

Introdução

Numa escola de São Paulo, duas professoras de português dão suas aulas normalmente. Numa sala de quinto ano, a professora ensina *adjetivos*. Um aluno lhe pergunta por que os adjetivos são tão diferentes entre si, chamando a atenção para os exemplos do texto analisado pela professora. Nele, encontram-se os adjetivos, *contente, feliz e fiel*. Em outra sala, de sétimo ano, a professora ensina *tipos de predicado* e, embora todos os alunos demonstrem compreender a diferença entre predicado verbal, nominal e verbo-nominal, ao fazer um exercício de *feedback*, erram sistematicamente os casos de predicado verbo-nominal. São situações de ensino da língua portuguesa em que o docente se depara com questões que pedem uma explanação mais ampla dos fenômenos linguísticos.

¹ Professora Doutora da USP-FFLCH – mceliah@usp.br

Dois problemas concorrem para que situações como essas possam gerar uma aula monótona e desinteressada: (i) o material didático não propicia uma abordagem que lide com as classes de palavras em sua dinamicidade, não exigindo, assim, o envolvimento real do aluno nas atividades propostas; (ii) a formação do professor não lhe permite romper com o modelo tradicionalmente adotado, ainda que seja para atender a curiosidade do aluno e, assim, tornar sua aula muito mais instigante. Ambos os exemplos estarão implicados nas discussões aqui tecidas, mas não serão o foco central da questão, já que conduzem a uma única questão de base: o diálogo entre escola e academia, via divulgação da pesquisa científica.

Do ponto de vista linguístico, ambos os objetivos sob questão têm em sua base de explicação a mudança linguística, porque envolvem situações de contato com itens em sua heterogeneidade categorial. Esses exemplos podem ajudar a dar nova dimensão de abordagem ao ensino de língua portuguesa na escola básica, pois, ao mesmo tempo em que permitem discutir a mudança linguística, abrem o espaço de discussão para o tratamento pedagógico da sintaxe do português. São questões relevantes, aqui, o *output* linguístico (sintaxe codificada para o uso) e a atuação do contexto discursivo-pragmático, portanto.

Ferramentas funcionalistas a serviço da formação do professor de português e sua aplicação nas aulas de sintaxe

Parto do pressuposto de que a língua é um produto de interação em que atuam aspectos sociais e cognitivos para a intercompreensão. Segundo Clark (2000:76), “a linguagem é fundamentalmente usada com propósitos sociais” e, nesse sentido, enquanto pessoas interagem comunicam fatos e ideias, mas também imprimem nessas informações suas crenças, avaliações da informação e intenções em relação ao interlocutor.

Enquanto se ensina sintaxe do português, utiliza-se língua para falar de língua; ocorre que nem sempre a língua utilizada é a língua ensinada ‘literalmente’. O professor cria, assim, um espaço de atenção conjunta para se comunicar de modo que o foco de atenção se mantenha sobre o que se fala, isolando a reflexão sobre a forma como se fala. Nessas ações conjuntas em sala de aula, manifestam-se momentos de coordenação, cooperação e atenção. Essa é a razão por que o papel do interlocutor tem sido considerado tão importante. Mais do que receptor, ele é o intérprete do significado gerado pelo falante.

Numa conversa face-a-face, como costuma ser o cenário da sala de aula, espera-se que todos os elementos de comunicação estejam prontos para a intercompreensão, mas essa habilidade aprendida como ferramenta para compreender o gênero discursivo “aula” nem sempre está disponível para outras situações comunicativas, daí o papel do professor de sintaxe: trazer para um grau de consciência maior as formas de codificações sintáticas em face da cena comunicativa. Só assim, o exercício de ler intenções pode ser favorecido. Assim como estudar cognição em seres individualmente não favorece uma resposta de situações interativas (Tomasello, 2003[2000]), estudar atômica e isoladamente itens na sintaxe pode opacizar leituras e interpretações linguísticas.

Um dos mecanismos funcionalistas a serviço das aulas de sintaxe é o princípio da marcação aplicado na correlação estrutura-cognição. Saber que a complexidade estrutural pode ser pista para compreender os usos, já que uma estrutura de maior complexidade estrutural tende a ser menos marcada do que a menos complexa assim como saber que um uso de complexidade cognitiva maior exigirá maior esforço mental, maior demanda de atenção e maior tempo de processamento são conhecimentos que abreviam o trabalho do professor na elaboração da sequência didática para o conteúdo a ser trabalhado.

Ensinar **adjetivos** e colocá-los todos numa mesma caixinha como se prototipicamente fosse propriedade compartilhada entre os três tipos citados em aula (contente, feliz e fiel) é considerar a língua um grande armário repleto de compartimentos isolados.

Uma discussão suscitada da questão elaborada pelo aluno do quinto ano diz respeito ao estranhamento de que adjetivos possam ser tão diferentes formalmente, ainda que, nos casos exemplificados, muito próximos funcionalmente.

A forma **-nte** representa o particípio presente latino, empregado no português arcaico ainda como um verbo no particípio presente (Exemplo: **Tem~ete** o dia de mia morte...fiz mia mãda [testamento de D.affonso, 1309, *apud* Dias, 1959]). Isso faz com que esse mais recente adjetivo da língua portuguesa ainda mantenha seus traços de dinamicidade aspectual típica de verbos (conforme dita o *princípio de persistência*, proposto por Hopper, 1991). *Contente, doente e ardente* indicam, além da qualificação do ser, também um processo em andamento, mas provavelmente não-definitivo na linha do tempo, daí a possibilidade de qualificar um estado do indivíduo. Abordagem similar pode-se fazer, por exemplo, com os substantivos *pedinte, ouvinte e discente*.

Trata-se de um objeto de observação bastante instigante, que pode dar nova direção e profundidade à aula de sintaxe, à mesma medida do despertar de interesse por estudantes. Pode-se encaminhar a discussão para a transição entre classes de palavras e reconhecer que elas não são historicamente estanques. Prova disso é a existência das preposições *durante, mediante* e dos articuladores discursivo-textuais *não obstante e não embargante*. Esses casos denotam maior formalidade no uso, mas especialmente o último, embora raro, ainda mantém exemplos sobreviventes em áreas mais tradicionais, como a do Direito):

(1) Quando algum caso for trazido em practica e tal que por direito se deva guardar, seja por elles julgado, **não embargante** que as leis imperiaes do dito caso disponham em outra maneira (Cód.man., *apud* Dias, p. 245)

Os textos incluídos nos livros didáticos, organizados pelos gêneros discursivos, nos moldes exatos da proposta do Plano Curricular Nacional (PCN), certamente podem se converter em ferramentas importantes e potencializadoras dessas discussões em sala de aula, à medida do interesse revelado no espaço conjunto de atenção criado pelos interlocutores [alunos-professor].

Essas mudanças não podem ser claramente compreendidas se o ensino de sintaxe continuar equivalendo a análises intermináveis de casos típicos das dez funções sintáticas. Deve-se, antes, rever o conceito de sintaxe numa perspectiva do uso: a sintaxe como codificação de informações num encadeamento funcional e com efeitos discursivos relevantes.

Nessa perspectiva, pode-se tratar da mudança sofrida pelo particípio presente *contente* como uma mudança tão séria para a língua portuguesa ao ponto de ter afetado a existência desse tipo de particípio nos livros e gramáticas, mas nem por isso configurou-se como um fato abrupto. Essa mudança, ao longo dos anos, sumiu do foco de atenção dos usuários persistindo como fato relevante apenas para os professores de português. Hoje, nem mesmo muitos dos professores reconhecem o ocorrido. Um esquecimento histórico promoveu-se com efeitos drásticos na forma como esses professores tratam o tema em sala de aula. Lidar com listas homogêneas, ainda que a forma grite por uma explanação mais detida, é a atitude comum. O fato é que, numa simples olhada para dados, reconhece-se a existência desse mesmo tipo de item em classes, como a do substantivo, do adjetivo e até mesmo da famosa “classe fechada” da conjunção (em alguns casos, elemento coesivo textual).

Esse tipo de mudança não ocorre de forma política, se não pelo uso cotidiano. Em outras palavras, esse tipo de mudança implementa-se via encadeamento sintático, na boca dos falantes, nas situações comunicativas, nos espaços conjuntos de atenção rotinizados na comunidade linguística.

É reconhecendo essa dinamicidade da gramática e o papel preponderante da sintaxe, *locus* da língua em uso, que Dik (1997), em sua proposta de interação verbal, incorpora a bagagem pragmática dos interlocutores como força atuante na intercompreensão e, quando faz isso, o faz para tratar de sintaxe funcional.

Tratar dos adjetivos pressupõe lidar com as ‘inconsistências’ de uma classe ensinada como coesa e romper os diques que impedem que a fluidez entre as classes – ou entre itens de uma mesma classe – se manifeste. Lidar com os adjetivos *feliz*, *contente* e *fiel* pressupõe um trabalho com *ordem* e *regência*, o que exigirá do professor o exercício de desapego à sintaxe pura.

O professor poderá, por exemplo, chamar a atenção para o fato de que um emprego intransitivo do adjetivo *fiel*, como num adesivo colado no vidro traseiro de um carro, produzirá uma interpretação condicionada pelo conhecimento discursivo-pragmático e social do leitor. A leitura poderá ser dirigida para o campo da religião e o resultado será a leitura de que provavelmente o dono do carro seja evangélico. Nesse caso, a sintaxe contará menos, pois o contexto discursivo-pragmático e uma única palavra pode gerar esse efeito interpretativo. Portanto, reconhecer que, se deve adotar um modelo teórico ou abordagem para lidar com a língua como objeto de estudo ou ensino é uma tarefa prévia que deve ser cumprida pelo professor antes de entrar em sala de aula. No caso do ensino da língua para a compreensão dos usos, a abordagem funcionalista é a indicada porque permite agregar outros componentes linguísticos na análise.

Gonçalves (2008), baseado em Hopper & Traugott (1993), ilustra bem esse caso, contudo voltado para o campo da pesquisa

linguística funcionalista. Observemos os seguintes exemplos de usos do verbo *parecer*:

- (2) E quanto mais lia, tanto ele me **parecia** melhor (15, CP, p. 215)
- (3) Ora **parece** que meu filho serviu mau senhor (13, DG, p.57)
- (4) ...vindo tão embebidos de suas danças, tendo **parece** alguma notícia do que se passava.

É possível verificar que as funções assumidas pelo verbo *parecer* em cada um dos exemplos são diferentes. Em (2), tem-se um verbo-suporte de predicação; em (3), uma construção encaixadora de proposição; e em (4), um satélite atitudinal. Evidencia-se, assim, que verbos podem ser objetos interessantes para discussões mais aprofundadas, especialmente se forem estudados no corpo do próprio texto, em que a intencionalidade vai se reiterando. Ao mesmo tempo, depreende-se desses usos que uma mesma forma pode assumir funções mais ou menos gramaticais. Ao reconhecer que o exemplo (4) apresenta um verbo que perde algumas de suas propriedades características (como a concordância com o sujeito) e ganha outras (como a necessidade de se intercalar por pausas mais marcadas), constata-se que se trata de unidade funcional mais complexa justamente porque embute algum componente mais abstrato em seu significado. Isso propicia que o professor possa lidar com itens mais ou menos complexos estruturalmente – ou ainda cognitivamente – num crescente das dificuldades ou das necessidades pedagógicas explorando mais habilmente o material didático disponível.

A segunda Ilustração apresentada permitiu relatar o caso de uma aula de sétimo ano em que uma professora surpreende-se com a incompreensão generalizada da classe sobre o que era um predicado verbo-nominal (por exemplo: As pessoas **chegam temerosas** de parar o carro em frente ao prédio).

Existem situações de conhecimento compartilhado que favorecem a elisão de informações do encadeamento sintático. Supondo

que o outro já saiba parte do que vou dizer, prefiro explicitar somente o que meu interlocutor ainda não saiba. Castilho (2004) vale-se do princípio da desativação (princípio do silêncio) para lidar com esses usos que podem gerar estruturas novas na língua. Esse princípio será mobilizado para entendermos o que causa esse “erro” sistemático dos alunos do sétimo ano.

Um primeiro fato que surge é a incompreensão (ou inconsistência) na informação de que há dois predicados nessa estrutura. Se um verbo equivale a um predicado, como ter dois verbos e um predicado apenas? O segundo diz respeito ao fato de que um verbo de estado (que, em tese, geraria um predicado nominal) deveria ser considerado para a análise estrutural quando, na verdade, ele está elíptico. Trata-se, na verdade, de informações que são elididas do encadeamento por não afetarem o resultado comunicativo ou seriam duas orações primitivamente que teriam sofrido dessentencialização? Neste último caso, o que a escola deve considerar como alvo de estudo: o processo ou o produto linguístico?

Por defender que o processo deve também integrar as discussões da sala de aula, recorro à análise das orações correlativas do português.

A conexão de orações por correlação: conhecimento gramatical e inovação funcional.

Quando olhamos para a língua em uso a consideramos como um objeto a ser alvo de discussão em sala de aula, então podemos nos perguntar como alunos brasileiros estão lidando com a correlação como estratégia de conexão de orações? Uma questão desse tipo provoca uma reflexão sobre a atuação do conhecimento gramatical formal.

É o que proponho nesta seção, analisar e discutir as soluções não-normatizadas que os alunos encontram durante a produção de

texto num contexto de alta pressão pela normatividade, como é o caso dos exames vestibulares para ingresso em duas escolas superiores bastante concorridas em São Paulo, a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC).

Dado que a extensão de padrões de uso de pares correlativos revela-se ampla, um recorte metodológico foi estabelecido para refinar esta análise: privilegio apenas os pares correlativos que incluem, na segunda parte do par, a palavra *mas*.

A relevância de uma discussão dessa natureza reside em três faces de um mesmo fenômeno: i. cognitiva; ii. sintática; e iii. pedagógica. Sob o ponto de vista cognitivo, nota-se um processamento mental tal que fica impedida a realização de uma ideia sem que se projete a segunda. Sob o ponto de vista sintático, nota-se a aproximação de segmentos que compõem uma nova combinação que as atrai e as repele ao mesmo tempo pelo contraste. Sob o ponto de vista pedagógico, um choque entre o normativo e os empregos de fato realizados como forma de solução para a construção de uma argumentação mais consistente.

O problema assume uma proporção maior ainda se o observamos do ponto de vista do professor (no caso, a banca que corrige a redação de vestibular). Este não percebe que há ali um emprego não-normatizado e acaba por avaliar a prova com notas suficientes para aprovar o candidato e incluir a redação como exemplo entre as “melhores redações”.

Deve-se agregar a essa discussão o fato de que esse aluno, autor da redação, procura durante sua prova escrita demonstrar seu domínio da norma culta, já que a redação é uma prova eliminatória e que a concorrência nunca é pequena. Ele tem consciência de que sua vida profissional depende de demonstrar a adesão à norma culta.

Portanto, uma pergunta interessante é saber qual o real peso do ensino da gramática na escola no momento em que o aluno é avaliado quanto ao domínio da língua. Muitas vezes, o que o aluno

acredita ser o português culto nem de perto se aproxima do que veiculam o livro didático e a gramática.

Na dissertação de mestrado de Sartin (2008), é possível observar como esse fenômeno da discrepância entre normatividade e uso se dá quando a autora aplica testes de reconhecimento da função da estrutura *para + infinitivo*. Muitos docentes responderam categoricamente ser oração subordinada adverbial final e uma massa de docentes sequer conseguiu identificar função possível naquelas estruturas. Respostas, como *coordenada concessiva*, *preposição de movimento*, dentre outras estranhas respostas, puderam ser encontradas. Numa análise superficial dessas respostas, podemos dizer que somente as respostas dos professores do primeiro grupo refletem a normatividade.

Retomando o foco de discussão neste texto, constituí uma amostra aleatória de redações solicitadas em exames vestibulares, as quais determinariam ou não o ingresso do aluno em cursos universitários muito concorridos. Essa amostra reflete o subconjunto das melhores provas, o que permitirá refletir sobre a percepção da “inovação” e “erro” à luz do julgamento da banca examinadora.

Lidar com a forma como as pessoas organizam sua fala e sua escrita equivale, em grande medida, a lidar com a forma como as pessoas organizam e organizaram suas mentes ao longo dos tempos. A esse respeito manifestam-se alguns funcionalistas, dentre os quais destaco Dik (1981:6):

quando a língua é separada do contexto social natural em que é usada e adquirida, qualquer forma de aprendizado torna-se um mistério que não se pode compreender senão assumindo-se que a língua esteve aí presente o tempo todo, na forma de uma estrutura geneticamente pré-programada da mente humana (Dik, 1981:6)

A discussão que segue será encaminhada de modo a relacionar os seguintes pontos: a correlação como processo de combinação

de orações, as decisões de alunos na construção de sequências correlativas e, como consequência, o que essas decisões podem implicar para professores de português num contexto de avaliação.

Os manuais apresentam a combinação de orações organizada em dois grandes processos: coordenação e subordinação. O critério subjacente para sua distinção é invariavelmente apontado como o da dependência sintática.

A linguística refuta essa bipartição, mas assume o critério da dependência como legítimo. Hopper & Traugott (1993:170) propõem a combinação de dois critérios para o estabelecimento de um *continuum* de orações: dependência e encaixamento. Dividem, então, os processos de combinação oracional em três tipos: parataxe, hipotaxe e subordinação.

Parataxe evidencia independência entre as orações que compõem a sequência; *hipotaxe* expressa a interdependência entre as orações combinadas, havendo uma oração-núcleo e uma ou mais orações com relativa dependência; e *subordinação* apresenta o máximo grau de dependência porque a oração subordinada funciona como constituinte da oração-matriz.

Poderíamos incluir o processo de correlação no mesmo ponto do *continuum* em que está a hipotaxe, pois há entre as duas sentenças uma conexão sintática por interdependência. Ocorre que essa interdependência não é tão lassa como aquela demonstrada, por exemplo, pela hipotática prototipicamente temporal, cuja demanda pela noção de tempo não é premente. Dando continuidade à discussão, busco esteio nas explicações de Lima-Hernandes & Dias (2011) e faço uma transposição para casos que envolvem a conjunção coordenativa prototípica *mas*.

Segundo essas autoras, em sua acepção mais estrita, a correlação deve ser considerada um processo de raiz pragmática e cognitiva, portanto uma estratégia discursiva.

é um processo de ligação entre duas porções informativas conectadas extrinsecamente por dois elementos: um elemento morfossintático (conjunção subordinativa) e um elemento psicológico que funciona como gatilho de uma segunda porção informativa num molde previamente projetado (Lima-Hernandes & Dias, 2011, s/p.).

Seu caráter sintático seria uma pista para captação do processo de organização informacional com base em projeções mentais feitas pelo falante tendo em vista a bagagem pragmática de seu interlocutor e seus objetivos. A sintaxe seria, assim, o *locus* ideal para a recolha de pistas discursivas.

Nesse sentido, pistas do que o falante considerou importante, do que quis deixar em segundo plano, do que não disse, inclusive, estariam disponíveis na cena interacional. Então, se o falante estabelece a ligação entre porções informativas por meio do processo de correlação, ele está focalizando e dando relevo ao que considera mais proeminente para seus objetivos comunicativos. No entanto, ele faz isso levando em consideração os canais de recepção, ou seja, projeta sua suposição sobre o que o interlocutor captará e sobre o modo como reagirá.

Sendo assim, embora no texto meu objetivo seja tratar do tema numa simplicidade expositiva, a correlação enquanto processo revela-se complexa na medida exata de seus efeitos, é o que demonstra também Módolo (2011) com a dinâmica empreendida pela locução *de modo que* em três fases a partir de uma forte correlação com a palavra *tal*. Ao mesmo tempo em que estabelece a ligadura sintática entre duas orações, também sinaliza o cuidado do falante durante a tradução de seus objetivos comunicativos em aparato sintático; mas não é só isso, também sinaliza o cuidado com a atenção de seu interlocutor, dando relevo a determinada porção informativa.

São operações superpostas e simultâneas que devem ser codificadas sintaticamente de modo econômico tendo em vista o aparato mental do outro que escuta e reage. As funções discursivas de foco e

relevo são, então, mobilizadas para que o falante diga algo relevante, seja econômico, objetivo, claro e compreensível.

Ainda que seja um processo complexo e econômico selecionado pelo falante, ele não tem liberdade total de seleção dos itens que estabelecerão a correlação sintática. Ainda recorrendo a Lima-Hernandes & Dias (2011), o emprego de uma das porções exige que o seu par seja também exibido na sequência comunicativa (exemplificam com *não só... mas também*, *tanto...que* e *tão...que*), mas é possível a alteração de um dos itens dos pares em alguns casos para o propósito específico de ser expressivo.

A preocupação dessas autoras, na verdade, é evidenciar que a correlação é uma resposta a processos discursivos, como focalização e relevo informacional, sem perder de vista a cena da interlocução. Justamente por isso, não se deve ignorar que, dada a história do ensino de língua portuguesa que prioriza padrões específicos de uso, o cuidado na seleção da estratégia de correlação deve existir a depender da situação comunicativa.

Resultados de pesquisas científicas (Labov, 2001² e Androutsopoulos, 1999,³ a título de ilustração) mostram que a propagação de uma inovação depende sempre de valores associados. Labov, por exemplo, é categórico ao afirmar que todas as comunidades estigmatizam novas formas linguísticas, ainda que em extensão diferente. Lima-Hernandes (2005) também se fez essa pergunta com relação ao emprego da palavra *tipo* e notou que a estigmatização existe, sim, mas ela só atinge os padrões funcionais discursivos (como marcadores conversacionais), e que padrões funcionais mais grama-

² “As comunidades diferem na extensão com que estigmatizam as novas formas da língua, mas eu nunca encontrei ninguém que as recebesse com aplausos” (Labov, 2001:6).

³ “A gramática (..) é aberta, fortemente susceptível à mudança e intensamente afetada pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia, respondendo a pressões diversas - cognitivas, comunicativas, estruturais e sociais, que continuamente interagem e se confrontam”. (Androutsopoulos, 1999:116)

ticais (como preposições) são empregados inclusive por falantes cultos em artigos científicos. Seria de fato o grau de gramaticalização mais alto livre de estigmas e de preconceitos linguísticos?

Tendo em vista que os pares correlativos foram ecoados como modelares por alguns séculos nas gramáticas e, conseqüentemente, nos livros escolares, os usuários que não estabelecem essa correlação de um modo ‘apropriado’ (ou *correto*, para manter o rótulo tradicional) nos casos de regra categórica (em que não se aceita a alteração dos elementos dos pares correlativos) certamente seriam alvos de estigmatização ou, a depender do contexto discursivo, sofreriam sanções.

No trabalho diário com *corpora* variados de língua portuguesa, pude notar que correlações inovadoras também vão se sedimentando na gramática. Aqui, restringir-me-ei ao gênero “redação vestibular”, por ser um contexto de produção em que a normatividade exerce uma pressão mais forte sobre o produtor do texto. Dado o amplo número de casos de correlação, optei neste trabalho por focalizar trechos em que a conjunção adversativa prototípica fosse empregada para estabelecer esse tipo de ligação.

A justificativa para essa escolha repousa no fato de que o item *mas* encontra-se indexado no conjunto das conjunções coordenativas adversativas e, por aparecer em processos correlativos, poderia ser uma evidência para a validade da hipótese parataxe. Se essa validação se concretizar, poderemos ter encontrado pistas sobre o papel da correlação no *continuum* de Hopper & Traugott (1993): a correlação seria uma estratégia necessária para que uma estrutura paratática se gramaticalizasse num maior grau.

Gatilhos sintáticos de mudança: a conjunção *mas*

Muitos foram os linguistas que se detiveram no estudo da conjunção coordenativa *mas*, que passa de advérbio intensificador a conjunção contrastiva. Castilho (1997) esclarece que paralelamente ao

sentido de intensificador havia ainda um sentido inclusivo (por exemplo: minha filha está pra casar **mais** o filho do Manuel cargueiro). Essa dupla funcionalidade teria favorecido a gramaticalização de uma conjunção de contraste, graças à proximidade da negação, que, por metonímia, deflagraria essa mudança. Castilho está nessa explicação apontando uma causa sintática como gatilho para a reanálise que faz *mas* ser interpretado como um conector de contraste (Rocha, 2001).

Buscando um contexto propício para que esse contraste emergisse entre orações, notei que seria aquele em que o período já trouxesse a aproximação de duas ideias contrastivas, como em “Fulano não vai mais, eu vou”. Há, claramente, o contraste de polaridades engatilhando a mudança da fronteira sintática.

Vejamos o seguinte dado recolhido de redações vestibulares:

(5) ... a honra praticamente **não** existe **mais, somente** o interesse por riqueza, beleza e vaidade (Fuvest).

O advérbio *mas* apresenta-se próximo a um item de polaridade negativa, mas, na sequência seguinte, está um item inclusivo. A primeira oração e a segunda contrastam pela polaridade, independentemente da presença do advérbio intensificador *mas*. Parece plausível afirmar que o advérbio poderia ter sofrido uma mudança de fronteira sintática, passando a ser reanalisado como membro da segunda oração e não da primeira. Iniciando a segunda oração, que contrasta em polaridade, ele passaria a sinalizar esse mesmo contraste.

Mas sua história não se conclui aí. Esse item segue assumindo funções discursivo-conversacionais cada vez mais complexas. Observemos os seguintes padrões funcionais identificados em estruturas correlativas e perguntemo-nos se seriam padrões derivados da rota de intensificação ou da rota de ligadura entre ideias contrastantes.

a) não que ... mas – na primeira oração, tem-se uma avaliação do falante a qual lassamente se liga à linha de desenvolvimento anterior. Essa ligação frouxa faz parecer que se trata de uma digressão, ou mesmo de um momento de avaliação. Somente a segunda porção informativa estabelece uma relação mais justa com o que foi dito previamente. Dado esse caráter digressivo, é possível aventar o apagamento da sequência “quero dizer” entre os itens *não* e *que*, como apresentado no exemplo (2a). Estruturalmente identificamos dupla negação (polaridade positiva) seguida de afirmação. São, em suma, duas declarativas sequenciadas. Não há contraste, há focalização. Duas orações declarativas com ênfase na segunda. É o *mas* um focalizador, portanto. O verbo *dicendi* é condição *sine qua non* na primeira oração.

(6) hoje em dia com meus filhos, parece que é automática a busca da melhor formação, **não que** isso já **não** acontecesse, **mas** ficou mais fácil. (FATEC)

(6a) ... formação, **não quero dizer que** isso já não acontecesse, **mas** ficou mais fácil.

(7) Com o avanço tecnológico, livros e revistas técnicos perdem seu lugar para sites na internet. **Não que** eles **não** sejam mais usados, **mas** é que facilidade de encontrar respostas faz aumentar o interesse dos jovens. (FATEC)

(8) **Não que** todos os brasileiros sejam desonestos, **mas** devemos estar atentos. (FUVEST)

(9) Poderia estar começando este texto com a importância da família e de sociedade para a formação do caráter dos cidadãos. **Não que** esses segmentos não influenciam a sua formação, **mas** o que realmente conta são as atitudes tomadas no decorrer da sua vida. (FUVEST)

(10) Não podemos passar a vida sem ter entrado em uma faculdade, ter se casado, ter filhos, trabalhar no que gosta, etc... **Não que** seja uma regra, **mas** simplesmente para que não nos sintamos frustrados. (FATEC)

(11) Não procuram empregos, não procuram se interessar, ou quando se interessam, esquecem dos objetivos para construir aos poucos, **não que** seja errado sonhar com um futuro bom, **mas**, se por algum segundo se esquecerem de agora, amanhã não será nada. (FUVEST)

Dois casos encabeçados por *não que* assumiram codificação diversa na combinação de orações. São exemplos que não são seguidos pela conjunção adversativa *mas*.

(12) Os idosos têm mais bagagem de experiência de vida do que um jovem que passa a maior tempo on line. **Não que** a internet **não** seja uma ferramenta de conhecimento. (FATEC)

(13) Outro fato importante é a proibição de menores ao volante, **não que** seja contra aqueles que são responsáveis, **e sim** daqueles que usam o carro para disputar os famosos rachas em vias públicas. (FATEC)

b) não... mas – duas orações ligadas por correlação que dão maior grau de destaque à oração adversativa. A oração adversativa assume um estatuto de polaridade positiva na codificação do encaideamento sintático. Há contraste implicado entre dois predicativos de natureza diversa, ou seja, não está implicada a desconsideração da primeira informação. Trata-se de uma fonte de conhecimento não única, mas mais usada.

(14) De certa forma o livro é uma fonte de conhecimento, **não** é a única, **mas** é uma das mais usadas em toda a esfera de ensino. (FUVEST)⁴

c) não... mas sim – manifesta-se de modo similar ao do padrão descrito anteriormente, mas aqui temos um caso explícito de contraste por meio da exposição clara de advérbios em correlação. Também o item tipicamente adversativo enfatiza a informação de polaridade positiva desse contraste estabelecido.

⁴ é uma fonte de conhecimento não única, mas mais usada. Nível do adjunto adnominal.

- (15) ... é o primeiro passo **não** para mostrar que somos ignorantes, **mas sim** expor que estamos com a mente aberta. (FATEC)
- (16) Por sabermos mais que as pessoas **não** têm que humilhar alguém, **mas sim** passar nossos conhecimentos. (FATEC)
- (17) Hoje em dia **não** aprendemos só através dos livros, **mas sim** também pela internet. (FUVEST)
- (18) **Não** digo que é totalmente ruim a existência desses jogos, **mas sim** que deveria ser controlado. (FATEC)⁵
- (19) Também quero expor um último ponto, **não** julgar a pessoa pelos erros, **mas sim** pelas suas qualidades . (FUVEST)⁶

d) nada contra... mas – como nos casos anteriores, tem-se um item de polaridade negativa correlacionando-se com a conjunção *mas*, que parece assumir novamente a polaridade positiva. A oração introduzida por *mas* sinaliza o principal argumento para ser contra.

- (20) Com cliques conheci outras culturas - Europa, Ásia, América - sem falar que é possível viajar através do telescópio virtual do google (...) sem falar nas plugadas nos orkut da vida, msn. **Nada contra, mas nada** melhor do que o bom e velho futebol. (FATEC)
- (21) A ciência se multiplica em níveis surpreendentes graças à capacidade de armazenar o conhecimento. **Nada contra** o velho e bom livro, **mas** sou um internauta plugado na 'net'. (FUVEST)

e) tudo bem que não ... mas – como nos casos anteriores a oposição é puramente um recurso argumentativo, uma estratégia discursiva adotada pelo falante. O contraste é explicitado, mas o item *mas* permanece encabeçando a oração de polaridade positiva.

- (22) Se a maioria das pessoas fosse sedentária, não haveria mundo para se viver, não haveria fábricas, carros e nem roupas. **Tudo bem que não** haveria poluição também, **mas** haveria muita sujeira. (FUVEST)

⁵ Este exemplo pertence ao grupo 1.

Todos esses casos arrolados como ilustração permitem lançar mão de ferramentas funcionalistas para uma explanação e distanciam-se das generalizações calcadas em classes forçosamente homogêneas. A sintaxe é, assim, o *locus* da mudança porque é nela que o falante imprime feições, intenções, às vezes sobrepondo fato-intenção num mesmo espaço de codificação sintática. Portanto, a sintaxe deve ser estudada como um processo dinâmico e como instância em que jazem as pistas de um processamento mental prévio.

Recolhendo pistas para uma possível conclusão

Inicialmente, com os dois exemplos de aula de sintaxe, levantei dois problemas que concorreriam para que situações-problema pudessem ser geradas na aula de português. O primeiro deles foi o material didático e o segundo, a formação do professor. Ambos foram situados como detentores da mesma base: o diálogo entre escola básica e universidade, via divulgação da pesquisa científica.

Um atalho que pode aproximar esses dois campos de atuação é justamente a contribuição funcionalista. Duas ações podem ser projetadas: que professores submetam-se a cursos de atualização e de reflexã; e que se disponham a produzir materiais didáticos em sintonia com os avanços científicos.

Os exemplos que selecionei para discutir a questão revelaram a dinâmica da língua, porque ambos os objetos sob análise passaram por mudança: o primeiro, o particípio presente, mudou de classe gramatical; o segundo, o predicado verbo-nominal, passou por mudança estrutural. Se um pode causar curiosidade ao aluno atento à língua, o outro quase sempre provoca estranhamento e incompreensão. São exemplos isolados do conjunto de fatos linguísticos que remanescem sem o tratamento devido e justo para o fim a que se destina: refletir sobre língua e seus usos.

Na segunda parte do texto, enfatizei que a dinâmica da língua não pode ser detida pela normatividade escolar. E essa normatividade ecoa um modelo não-fechado que acaba sendo estendido a muitas instâncias do uso.

Do ponto de vista do professor, noto que a correlação não-normativa não é estigmatizada; ao contrário, parece ser percebida como estratégia argumentativa refinada, daí a alta avaliação conquistada pelos autores desses textos.

Do ponto de vista da escola e de seu ensino normativista, o peso da tradição parece ser menor em recursos sintáticos mais elaborados, como é o caso da correlação que pressupõe uma combinação específica de duas informações combinadas pelos operadores em sintonia. O livro didático e toda a normatividade veiculada na escola, nessa perspectiva, parecem ser tidos como um exemplo de como se podem resolver problemas muito mais do que um modelo a ser seguido cegamente.

Do ponto de vista linguístico, abre-se um caminho interessante de investigação por envolver não apenas a combinação de orações, tema parcamente tratado nos livros didáticos, mas também um processamento cognitivo bastante refinado a serviço da argumentação.

Urge, assim, que se olhe para o *output* linguístico como alvo da atuação do contexto discursivo-pragmático e que se permita ao aprendiz a vivência da experiência de categorizar, de modo fluido, também na escola.

Referências bibliográficas

ANDROUTSOPOULOS, J.K. Grammaticalization in young people's language. The case of German. [1999]. In: <http://www.rzusu.uni-heidelberg.de/~iandrout/papers/gramm.html>, consultado em 08.06.2000.

CASSEB-GALVÃO, Vânia e LIMA-HERNANDES, M.C. In: BELINE, Ronald. *Passando a palavra: uma homenagem a Maria Luiza Braga*. São Paulo: Paulistana, 2008,

CLARK, Herbert H. o uso da linguagem. In: Garcez, Pedro M. (org). *Cadernos de tradução* (9). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2000 pp.55-80 Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e de Pedro Garcez.

DIAS, Epiphânio. *Sintaxe histórica portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Ed., 1959.

DIK, Simon. *Functional Grammar*. Dordrech: Foris, 1981.

GONÇALVES, Sebastião Carlos. Gramaticalização de orações matrizes com predicados de atitude proposicional. In: BELINE, Ronald. *Passando a palavra: uma homenagem a Maria Luiza Braga*. São Paulo: Paulistana, 2008, pp.11-36.

LABOV, William. 2001. *Principles of Linguistic Change*, vol III: Social Factors. Malden and Oxford: Blackwell.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *A interface sociolinguística/ gramaticalização - estratificação de usos de tipo, feito, igual e como sincronia e diacronia*. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia & DIAS, Nilza Barrozo. Flexão como processo de expressão de relações e valores. ALVES, Ieda & RODRIGUES, Angela C.S. *Gramática do Português Falado – Morfologi*. São Paulo, s/e. 2011 (volume em organização).

MODOLO, Marcelo. Gramaticalização e semanticização da perífrase conjuncional de modo que. In: ALMEIDA, Manoel M.S. & LIMA-HERNANDES, Maria Célia (orgs). *História do português de São Paulo – volume IV*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2011 (no prelo)

ROCHA, Ana Paula. Gramaticalização da conjunção mas: reflexões a partir do Sweetser (1991). *Domínios de lingu@gem. Revista Eletrônica de Linguística*. Ano I, número 2, 2000.

TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003[2000].



BREVES NOTICIAS SOBRE EL PORTUGUÉS DE URUGUAY

Luis E. Behares¹

1. Propósito

En el amplio espectro de las variedades de portugués que se hablan hoy en el mundo, el Portugués de Uruguay ocupa un lugar marginal en los repertorios académicos. Por su condición de lengua minoritaria en un país de lengua española mayoritaria, por su existencia en los lindes fronterizos de este país con el gigante Brasil, por los factores históricos (y las interpretaciones historiográficas desavisadas), por la magnitud de los rasgos derivados del contacto entre el portugués y el español que se le atribuyen, por los efectos descriptivos de ciertas tradiciones teóricas de la lingüística y de la sociolingüística, por las posiciones políticas vinculadas a las identi-

¹ Prof. Titular y Director, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Universidad de la República, Montevideo – Uruguay. lbeharesc@yahoo.com

LUIS E. BEHARES

dades nacionales y otros factores no menos insistentes, las hablas que hoy responden a este nombre han sido tratadas generalmente como una suerte de interlengua, un dialecto de contacto, o un continuo informe creado y recreado en la interacción por hablantes incultos del portugués y el español en el área fronteriza entre ambos países.

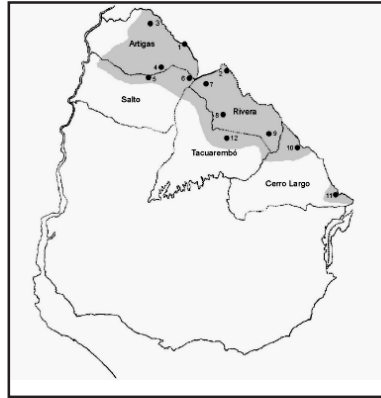
Sin embargo, es posible en el presente demostrar que se trata de una variedad de portugués, que muestra los rasgos propios de un vernacular históricamente constituido sobre las bases del portugués que se asentó en la zona desde el siglo XVII, aun cuando progresivamente aislado de los centros estandarizadores del portugués general del Brasil y afectado en sus repertorios léxicos, fonológicos y morfosintácticos por el español con el que coexiste en condiciones muy particulares.

En este trabajo intentaremos justificar el punto de vista sostenido en el párrafo que antecede.

2. Distribución actual del Portugués de Uruguay

El Portugués de Uruguay es una variedad actualmente hablada en el noreste del Uruguay, en el área fronteriza al Brasil (ver MAPA 1). En los hechos, la frontera uruguayo-brasileña es altamente permeable y, en varios sentidos, difusa, ya que está establecida mediante una “línea” no visible y en su mayoría terrestre. Durante el siglo XIX hasta 1862 la República Oriental del Uruguay (nacida en 1830) y el Imperio de Brasil (constituido en 1822) no habían logrado acordar sus límites fronterizos; lo hicieron a partir de esa fecha en un proceso tortuoso que se extiende hasta 1913 y aún después.

BREVES NOTICIAS SOBRE EL PORTUGUÉS DE URUGUAY



Localidades señaladas: 1. Artigas, 2. Rivera, 3. Bernabé Rivera, 4. Sequeira, 5. Colonia Lavalleja, 6. Masoller, 7. Tranqueras, 8. Minas de Corrales, 9. Vichadero, 10. Aceguá-Noblía, 11. Río Branco, 12. Ansina.

MAPA 1: Distribución actual del Portugués de Uruguay (tomado de Behares 2007).

Las zonas fronterizas de ambos países eran territorios de litigio desde la época colonial. Debe tenerse en cuenta que fueron “periféricas” a ambas naciones: por la distancia de los centros de población y ejercicio del poder para los portugueses y luego brasileños; porque en la etapa colonial española esa región correspondía a la jefatura de Buenos Aires (que escasamente se ocupó de ella) y porque una vez constituida la República Oriental del Uruguay independiente era difícil de abarcar por un estado incipiente y débil.

Se trató, hasta muy recientemente, de una zona preponderantemente rural, dedicada a la ganadería más extensiva que pueda imaginarse. Los ríos que la integran, el Cuareim y el Yaguarón dejan una zona entre ambos que puede considerarse como una gran puerta sin obstáculos orográficos importantes, por donde ganados, ejércitos y personas se deslizaron naturalmente de un lado al otro de las supuestas “fronteras” establecidas desde los siglos XVII al XX (ver MAPA 2).



MAPA 2: mapa físico del Uruguay, con la frontera “seca” entre Brasil y Uruguay

La existencia de un Portugués de Uruguay se deriva en gran parte de estas condiciones histórico-geográficas. En un tiempo más o menos virtual (que podríamos situar en los entornos de 1862) el portugués se extendía en todo el norte del Uruguay, según diversos documentos de época relativamente confiables, en la zona delimitada por el Río Negro, que atraviesa todo el país. En la actualidad, ha quedado restringido al área señalada en el MAPA 1, como resultado de la progresiva imposición del español. Las condiciones actuales del Portugués de Uruguay en la región ya establecida, y enunciadas en la forma más inmediatamente factual, es la siguiente:

1. Existe una variedad preponderantemente ágrafa, aunque paulatinamente iniciándose en un proceso de escritura, que es lengua materna de un conjunto considerable de la población fronteriza. Esta variedad de portugués, transmitida en las familias desde el siglo XVIII, convive con el Español que se ha venido enseñando en las escuelas desde 1877 en situación clásicamente llamada de “bilingüismo con diglosia” (Elizaincín, 1973, siguiendo la clasificación de Ferguson, 1959). Esta variedad se asienta principalmente en los sectores socialmente más bajos de la población (Behares, 1985), resulta más característica de los ámbitos rurales y de pequeñas poblaciones, y tiene el carácter de una lengua restringida a los usos domésticos.

2. Existe una variedad del Portugués de Uruguay que suele presentarse como segunda lengua de hispanohablantes de las clases medias de la población, principalmente en las ciudades de mayor porte (Rivera, Artigas). Se produce por aprendizaje temprano de la variedad anotada en 1 (Behares, 1984) y presenta, probablemente menor uniformidad frente a las incorporaciones del español y del portugués brasileño fronterizo. Este último fenómeno ha sido también descrito como un proceso de estandarización o urbanización hacia el portugués general brasileño (Carvalho 2003a).

3. Dado el carácter bilingüe de la región, y principalmente en las ciudades mayores (Rivera, pero probablemente también Artigas, Rio

LUIS E. BEHARES

Branco, y sin dudas en el Chuy), se observa también un fenómeno de confluencia entre el español y el portugués. Este fenómeno puede considerarse independiente del Portugués de Uruguay, y tiene los rasgos de extremada contingencia y marcada ocasionalidad, ya que está ligado a los contactos entre uruguayos y brasileños que tienen la necesidad de interactuar en lo comercial, principalmente. Como veremos más tarde, la confusión entre estas prácticas muy híbridas y el Portugués de Uruguay ha alcanzado a algunas formulaciones interpretativas en el campo académico. Es popularmente llamado “portuñol”.²

Como vemos, la existencia del Portugués de Uruguay tiene su explicación fundamental en los procesos etno- y socio-históricos de la región, por lo cual resulta importante que hagamos una breve y sucinta reseña histórica.

3. Breve reseña histórica³

La región comprendida entre el Río Negro en Uruguay y el Río Uruguay en territorio brasileño se comenzó a poblar en el siglo XVII. Entre 1611 y 1617 se produjo la introducción de ganados

² Tradicionalmente los hablantes de *Portugués de Uruguay* se refieren a su habla como “brasileiro” (Behares 1985). En la ciudad de Rivera desde 1992 se ha venido usando por los sectores “lingüísticamente esclarecidos” la lexicalización de la sigla “DPU”, *Dialectos portugueses de Uruguay*, (que se pronuncia “depeú”). Esta denominación figura, por ejemplo, en publicaciones periodísticas regionales y en el uso de docentes y actores sociales, inclusive en la declaración municipal riverense de “Patrimonio Intangible” para estas hablas. El término “portuñol” se ha usado principalmente en los ámbitos periodísticos (siempre en tono despectivo) para las conmixciones entre el Español y el Portugués, en espejo con los términos semejantes de otros lugares, como “espanglish”. Actualmente también es muy usado en las ciudades de Rivera y Artigas para referirse, sin mayor precisión, a los tres tipos de variedades que señalamos, sin discriminar sus diferencias, y partiendo de la idea de que se trata de variedades de contacto reciente, producto del principio de “menor esfuerzo”.

³ Resumo aquí la información ya presentada, con mayor detenimiento, en Behares (2003 y 2007).

vacunos por el oeste de la Banda Oriental, dando inicio a la denominada “Vaquería del Mar”. La región se llenó en poco tiempo de ganados “cimarrones” (es decir: “salvajes”) en un territorio poblado por indígenas y más tarde “faeneros” (literalmente, cazadores de ganado) principalmente de origen portugués.

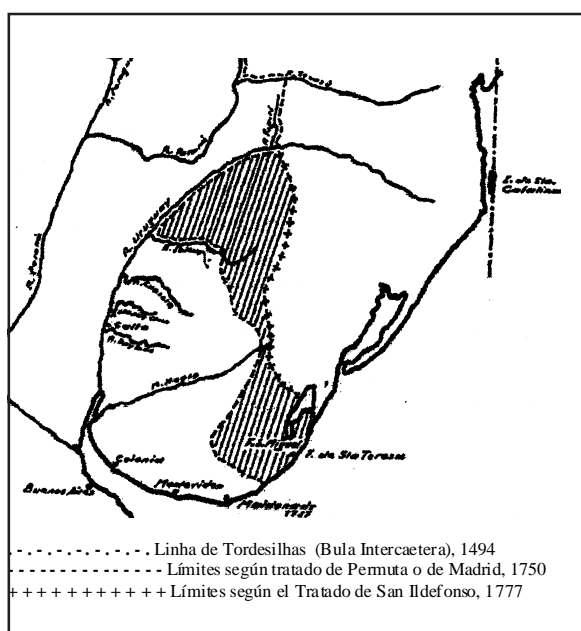
Entre 1626 y 1640 se consigna la fundación de las Misiones Jesuíticas en el área señalada, como parte del dominio progresivo de un área mayor (que abarcó vastas regiones de lo que hoy son Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina) con indios tapes, diversas etnias del tronco tupí y, principalmente, guaraníes. Más allá de los énfasis “acristianadores” de la compañía de Jesús, su dominio progresivo de la región los puso al frente de una sociedad regida como una “teocracia” y con una economía rural próspera. En 1660 se fundó la estancia misionera de Yapeyú, que tuvo como límites el Río Uruguay, el Ibirapitá y el Queguay, y que alcanzó a reunir 400.000 vacas. Como se sabe, la lengua de esta “república teocrática jesuítica” fue el guaraní jesuítico, diferente al original, pero poderoso gracias a los esfuerzos estandarizadores de los Jesuitas.

Ante el fuerte dominio de los Jesuitas en la región, las coronas portuguesa y española, que consideraban ambas estos territorios como su propiedad, comenzaron a generar también estrategias de dominio. En el caso portugués, ya entre 1658 y 1675 se registró el establecimiento del “imperio terrateniente” portugués de Rio Grande de São Pedro, a través de la figura del ya legendario Correa de Sá. En conjunto con la acción “faenera” de los “bandeirantes”, este emprendimiento ganadero, situado al este de la región, hizo presente la cultura y la lengua portuguesa muy tempranamente. En los hechos, empezó a coexistir poblacionalmente con los guaraníes acristianados y su lengua. Esta realidad sociolingüística del siglo XVII puede considerarse la originaria de la región, al norte y al sur de lo que hoy es la línea fronteriza entre Brasil y Uruguay.

Las primeras presencias españolas en la región se registran recién en el siglo XVIII. En efecto, en 1711 el Virrey español desde Buenos Aires (de quien dependía para los españoles esta región) aprueba el ingreso de faeneros porteños en la Banda Oriental. Esta “Banda” estaba entonces en litigio real con los portugueses, quienes ya habían fundado en 1680 la Colonia del Sacramento, al sur de la Banda, frente a la propia Buenos Aires. Este hecho provocó intensas controversias entre Buenos Aires y Rio de Janeiro, pero principalmente en la Península Ibérica. Por exigencia formal y perentoria del Rey de España, ante las reticencias del Gobernador de Buenos Aires Bruno Maurizio de Zabala, debió fundarse entre 1724 y 1726 la ciudad de San Felipe y Santiago de Montevideo, para que el territorio al sur del Río Negro pudiera mantenerse en posesión de España. Para esto, se instrumentó un reparto de tierras en esa región de la Banda Oriental, con lo que se inició el proceso de propiedad de la tierra bajo la administración española. En 1750, por el llamado “Tratado de Madrid” o “de Permuta” desde la Península Ibérica, se acuerda modificar la entonces vigente “Linha de Tordesilhas” (establecida por una Bula Papal en 1494) que había dejado todos estos territorios (y gran parte de Brasil) en poder de España (ver MAPA 3). Por la nueva línea trazada, parte del territorio fronterizo y de las Misiones pasa a poder de Portugal, con devolución de la Colonia del Sacramento a los españoles.

Mutatis mutandis, la región al norte del Río Negro estaba y estaría todavía mucho tiempo bajo administración portuguesa. Entre 1725 y 1740 se completó la colonización de Rio Grande de São Pedro (actual ciudad de Rio Grande) con pobladores lagunistas y azorianos, aunque esos territorios fueran todavía formalmente españoles. Entre 1751 y 1757, ya en territorio portugués legítimamente admitido, se produce la fundación de Rio Pardo, ideado como centro expansionista hacia la campaña. No obstante, a mediados del siglo XVIII la región entre el río Negro y “a boca do

monte” (en el área de la actual Santa Maria) era todavía “tierra de nadie”, intensamente recorrida pero no poseída por nadie, con excepción de los Jesuitas y sus “guaraníes acristianados”.



MAPA 3: Demarcaciones entre las posesiones españolas y portuguesas en la época colonial (tomado de Morales Padrón, 1975, p. 967)

Los Jesuitas eran un severo problema para ambas coronas. Sin entrar en detalles, recordemos que entre 1753 y 1756 se produjo la llamada “Guerra jesuítica”, con la cual los portugueses consiguieron controlar el territorio, con ausencia del poder de los padres de la Compañía de Jesús, quienes fueron expulsados poco después de todos los territorios de España y Portugal (1767). Desde estas fechas, portugueses y españoles comenzaron a “hacer frontera”, a veces respetando la línea del tratado de Madrid y otras violándola. Los españoles fundaron centros poblados al sur y al norte del Río Negro

LUIS E. BEHARES

en el período 1755-1772: Maldonado (1755-1757), Salto (1757), Paysandú (1772), Guardia Nueva del Cerro Largo (actual Melo, 1791-1795). En estas poblaciones se observaba una presencia importante de los guaraníes acristianados, ahora diseminados por el extenso territorio de la Banda Oriental y lo que hoy es el Estado de Rio Grande do Sul. Llevaban consigo las habilidades hortícolas aprendidas en las Misiones, su lengua étnica guaraní, y gracias a los mestizajes y convivencia con los portugueses también la lengua que comenzaban a adoptar, el portugués, en probables condiciones de criollización.

En 1777-1778 se firmó el Tratado de San Ildefonso, que vuelve a modificar la línea divisoria (ver MAPA 3). Ahora ésta retrocedió en el oeste, dejando todo el antiguo territorio de las Misiones en poder de España. El Rey de España instruyó a los Virreyes del Río de la Plata (con sede en Buenos Aires) a realizar tareas de demarcación de límites, y así se hizo entre 1784 y 1797 por una “comisión” integrada por el español Azara y el portugués Saldanha. De ambos lados se establecieron unidades militares y poblaciones civiles para “hacer la frontera”, muchas veces enfrentadas las unas a las otras. Para controlar esas fronteras, se creó en la Banda Oriental en 1797 el “Cuerpo de Blandengues”, que habría de integrar José Gervasio Artigas (quien ya había participado de las tareas de demarcación con Azara), posteriormente el líder de la revolución independentista con respecto a España.

Al cerrarse la etapa colonial, la región presentaba ya los rasgos étnico-culturales y lingüísticos que la caracterizarían como diferente. En gran medida, estaba muy poco poblada, principalmente porque no había agrupamientos urbanos de importancia, sino sólo pequeños centros “urbanos” que portugueses y españoles habían creado con carácter militar. Por lo tanto, la región podría ser definida como de naturaleza preponderantemente rural y de muy baja densidad demográfica. Hemos señalado en trabajos anteriores

(Behares, 2001, 2003, 2007), con base en las investigaciones socio-históricas que allí se citan, que en los albores del siglo XIX podrían identificarse siete grupos poblacionales diferentes, que incluimos en el *CUADRO 1*.

Como se observa, el conjunto poblacional fronterizo a inicios del siglo XIX presentaba predominio de mestizos con base en los guaraníes misioneros, escasa presencia de españoles, un grupo mayor de portugueses y un importante número de negros esclavos. Esta base poblacional se reconcentraba en sí misma a causa del aislamiento y de las condiciones difíciles de vida para los colonos europeos. Los modos de organización social, adaptados a la vida rural muy laxamente estructurada, confieren también rasgos característicos. Se trataba de un conglomerado poblacional bastante diferente al del sur de la Banda Oriental y al brasileño del centro-este, por corresponder a una sociedad rural escasamente ordenada por otros instrumentos que la convivencia y la defensa de las integridades, y detentaba un fuerte conservadurismo de las costumbres, propio de las sociedades ágrafas reguladas por la interacción cara a cara. La población fronteriza estaba muy dispersa en el espacio, tenía mínimas referencias de su subordinación a estados, reglamentos o circunscripciones nacionales y se asemejaba, por lo tanto, al “chimarronagem” del ganado que llenó esas regiones antes que el hombre mismo. Los tipos humanos, incluían fundamentalmente al camponês o paisano

Grupo	Características	Lenguas
1 - "Indios infieles"	A los cuales se hace referencia desde el siglo XVI hasta inicios del XIX, con poblaciones de <i>charrúas</i> y <i>minuanes</i> que preexistían a los europeos en los entornos de las "Serras de Santa Ana", y que fueron perseguidos y exterminados durante esos cuatro siglos, no sin que se produjera mestizaje con los guaraníes misioneros.	Originalmente utilizaban sus lenguas originarias (de las cuales no se tienen referencias exactas), pero seguramente acabaron adoptando los usos regionales entre el guaraní misionero y el portugués.
2 - Guaraníes Misioneros	Cuya presencia se señala en los siglos XVII, XVIII y XIX. Se trataba de los habitantes de las Misiones Jesuíticas entre 1626 e 1767, quienes al dejar de existir éstas se expandieron por la región. Una parte de ellos se transformó en "Gaudérios", otra se transformó en campesinos agricultores, pero la mayoría fueron mestizándose. Constituyen, según todo indica, el grupo étnico más nutrido hasta bien entrado el siglo XIX.	Perdiendo tempranamente su lengua guaraní y pasaron a hablar portugués (en muy probables condiciones de criollización).
3 - Portugueses	Que fueron ingresando durante el siglo XVII (principalmente al final) y en los inicios del XVIII; soldados, bandeirantes y "cazadores" de ganado, que generaron abundantes hijos en vientres guaraníes y tapes.	Ellos y sus hijos hablaban un portugués muy afectado por el guaraní.
4 - Españoles	O quizá mejor "criollos dependientes de la corona española", que se hicieron presentes en el siglo XVIII, y que eran sobre todo soldados y <i>fáneros</i> oriundos de Buenos Aires. Sus hijos, mestizos con los guaraníes, también se transformaron en " <i>gaúchos</i> " y campesinos.	Los originales hablaban el español común en Buenos Aires, pero sus descendientes seguramente debieron optar por la mezcla de guaraní y portugués que era el repertorio lingüístico habitual de la región.
5 - Portugueses de origen lagunista y azoriano	Traídos durante el siglo XVIII como colonos para poblar los territorios de las Misiones y alrededores en carácter de propietarios de minifundios, y que se expandieron por el norte del actual territorio uruguayo en los inicios del siglo XIX.	Como es obvio, debían hablar una variedad de portugués azoriano, que luego fue acomodándose a los usos de la región.
6 - Esclavos negros	Que fueron introducidos desde 1750 mayoritariamente por los portugueses, y que llegaron a constituir en 1824 ca. del 35% de los habitantes de la frontera.	Hablaban portugués o se incorporaron a su uso al integrarse a la población fronteriza.
7 - Antiguos habitantes del sur de la Banda Oriental	Llamados usualmente "criollos", llevados alrededor de 1800 para poblar Batoví, Melo y otras regiones del norte. Se los integró a los guaraníes misioneros y mestizos (ya que éstos predominaban).	Aunque originalmente hablaran español al estilo de Montevideo, debieron integrarse con los guaraníes, quienes mayoritariamente hablaban portugués.

CUADRO 1: El conjunto poblacional fronterizo al cerrarse el período colonial (ca. 1800).

mestizo (generalmente descendiente de portugueses o españoles en vientres guaraníes), al gaúcho o gaudério (resultado de múltiples

mestizajes y que detentaba una libertad sin limitaciones), al fazendeiro portugués (colono en su primera generación y más semejante al “bandeirante” en las siguientes) y al negro esclavo.

En términos culturales este conjunto poblacional presentaba, en nuestra interpretación sumaria, dos rasgos determinantes. El primero, la base cultural guaraní misionera, que subsistió en todos los componentes de la cotidianidad, amalgamando en ella las influencias portuguesas y afro-americanas, acriolladas por adaptación a las condiciones socio-económicas de la vida rural. El segundo, la lengua portuguesa, que se impuso a la base preponderante de guaraní misionero, no sin la presencia esporádica del español. En los alrededores de 1800 es posible suponer que el guaraní y el portugués coexistían como lenguas generales de comunicación, con procesos de mutua influencia. Sin sombra de dudas, el habla de la región acabó definiéndose en función del polo provisto por la lengua portuguesa.

Entre 1810 y 1816 se producen en el Virreinato del Río de la Plata las fracturas políticas que lo independizaron de España. A partir de la Junta de Mayo en Buenos Aires (1810) y el inicio de la revolución artiguista (1811), la Banda Oriental se introdujo en otros derroteros políticos. De hecho, desde el llamado Éxodo del Pueblo Oriental de 1812, motivado por las discordancias entre Artigas y la Junta bonaerense, comenzó a gestarse la tensión de identidad política de la Banda Oriental, claramente presente en las “Instrucciones del año XIII” (1813) y otros documentos que señalan el dominio Artiguista de la que pasó a denominarse “Provincia Oriental”. Este dominio perduró y se plenificó en el año 1816.

No obstante, en 1817 se produjeron las invasiones portuguesas al mando de Lecor. Las complejas relaciones de Artigas y de su gobierno con Buenos Aires y con la burguesía montevideana son agravadas con esta presencia militar portuguesa. En la campaña, Artigas y los portugueses sostuvieron una guerra que culminó con la

salida de Artigas para el Paraguay (1820), de donde nunca volvería, y el territorio de la Provincia Oriental quedó en manos de los portugueses. Por su parte, los montevidianos aceptaron tempranamente la dominación portuguesa, como lo muestran los hechos. Entre otros, el Cabildo firma con Lecor el “Tratado de la Farola” (1819), por el cual entrega a Portugal el territorio de las Misiones, al norte del Río Cuareim, a cambio de la construcción de un faro frente a la ciudad. Por iniciativa del Cabildo se celebró en Montevideo el “Congreso Cisplatino”, que propuso la creación de la “Provincia Cisplatina” como parte del Reino de Portugal, Brasil y Algarbe (1821), propuesta que no fue convalidada por el Rey Dom João en Rio de Janeiro. Con el establecimiento del Imperio de Brasil (1821), y el visto bueno del Emperador Dom Pedro I, se produjo la incorporación de la Provincia Cisplatina, como quedó consignado en la primera Constituição do Imperio do Brasil (1822). Miembros del Cabildo de Montevideo fueron designados para actuar como representantes de la Provincia en Rio de Janeiro.

La “dominación” portuguesa se asentó entre 1820 y 1828 (aunque en Montevideo comenzara ya en 1817) en el territorio de la otrora Banda Oriental. El influjo portugués se hizo sentir en varios aspectos de la vida rural y ciudadana. Se fundaron en el norte varias poblaciones, se refundaron otras, se introdujeron nuevos reglamentos, se apoyó la introducción de la “Educación Lancasteriana”, y otros procesos menos estudiados y conocidos. En el orden lingüístico, es interesante señalar que el Gobierno de Lecor no estableció ninguna restricción, en el sentido de imponer el portugués como lengua de la administración o de la enseñanza, o disposiciones semejantes. Sin embargo, once u ocho años de presencia portuguesa en el territorio deben haber contribuido con la ya fuerte y vital presencia del portugués en el repertorio del territorio geográfico de la Banda Oriental, que sin lugar a dudas podía definirse ya en aquellas épocas como plurilingüe.

La “dominación portuguesa” no prosperó por diversos factores, entre los cuales la tradición artiguista (probablemente presente entre los actores políticos y militares de la Banda Oriental, como Rivera, Lavalleja, Oribe y Joaquín Suárez), los intereses geopolíticos del gobierno argentino de Buenos Aires y los del Imperio desde Rio de Janeiro y la ingerencia imperialista-comercial de Inglaterra en la región. Entre 1825 (“Cruzada Libertadora” y Declaratoria de Independencia, fomentadas por Buenos Aires) y 1828 (cese de hostilidades y Convención Preliminar de Paz) una novel nación estaba en curso de constituirse, y se transformará a la “Banda Oriental”, a la “Provincia Oriental” o a la “Provincia Cisplatina” en la “República Oriental del Uruguay”. En efecto, el acuerdo propuesto por el diplomático británico Lord Ponsonby de crear un “estado tapón” o “cojín” que pacificara la región rioplatense, fue aceptado por las autoridades de la Argentina y del Brasil de la época, y abrazada con cierto entusiasmo por los actores políticos montevidianos, gracias a lo cual en 1830 se jura la Constitución de la República Oriental del Uruguay y se establecen los límites de este nuevo Estado, grosso modo semejantes a los actuales.

La paz en la región no se lograría tan fácilmente. Entre 1820 y 1852 se produjeron en territorio argentino incesantes luchas intestinas entre facciones políticas nacionales (Unitarios y Federales). En Rio Grande do Sul ocurrió entre 1836 y 1845 la revolución republicana de los “Farrapos”, que afectó importantemente a las áreas fronterizas con Uruguay. En territorio uruguayo se produjeron desde 1838 diversos alzamientos armados, entre los cuales se destacó la llamada “Guerra Grande” (1843-51), que incluyó la existencia de dos gobiernos y, en los hechos, de dos estados contrapuestos. Este clima político, tuvo diversas derivaciones sociales y económicas. En lo que respecta al área fronteriza entre Uruguay y Brasil es fácil observar dos fenómenos: por un lado su inconsistencia como ámbito de dominio de un estado o del otro, y el abandono de la región

norteña por parte de los gobiernos uruguayos de la Defensa o de la Unión. Hasta el año 1851, en que se firmó el Tratado de Límites con Brasil, conocido como Tratado de Lamas, la región fue claramente indefinida. Como lo establece una abundante documentación (ver detalle en Behares 2003), en el norte del Uruguay, principalmente en los departamentos del noreste, la lengua era el portugués, el comercio estaba organizado por los riograndenses y los controles sociales (policía, justicia) eran ejercidos por los brasileños.

La situación comenzó a cambiar a partir de 1852, fecha que se puede tomar como el inicio del proceso de “recolonización del noreste uruguayo” por los gobiernos de la República. En ese año, el Presidente Giró recorrió el interior del país, y de esta recorrida se adquirió una cierta conciencia política de las particularidades sociales de la región norteña. De ésta derivó el influjo poblacional, mediante la fundación de diversas ciudades para “hacer frontera”: San Eugenio del Cuareim (actual Artigas, 1852), San Servando (actual Rio Branco, 1853), Treinta y Tres (1853), Villa Ceballos (actual Rivera, 1862-1867). Sin embargo, el primer Censo Nacional de Población (realizado en 1862) arrojó cifras que algunos consideraron alarmantes: una población general de 200 mil habitantes, de los cuales 40 mil eran brasileños que poblaban el noreste.

¿Qué brasileños eran aquellos? Ese 20% de las personas que poblaban el territorio, agrupado en el norte relativamente acotado, se constituía obviamente por descendientes de los pobladores originales de la región, todos de habla portuguesa y con ciudadanía indefinida, porque hay que tener en cuenta que en aquellas épocas la ciudadanía, o condición de “súbdito de”, era esquivada, al no existir un sistema de empadronamiento riguroso (el Registro de Estado Civil uruguayo se establece en el primer Código Civil recién en 1879). En los hechos, no fueron expulsados, sino que se los “nacionalizó” por distintos medios durante el período de la “modernización”

Se entiende usualmente por “modernización” el período 1877-1894, aunque el proceso se inició antes y se continuó después. Se trató de un conjunto de cambios en lo económico, comercial, social, político y cultural, que posibilitaron la adaptación del país a los modelos de desarrollo europeos de la época. Entre los cambios ocurridos,⁴ es importante señalar por sus efectos en la “nacionalización” del noreste el Decreto-Ley “Reglamento de Instrucción Pública” (1877), que creó un sistema educativo básico fuertemente centralizado, con los requisitos de obligatoriedad, gratuidad y laicidad,⁵ que obligaba a utilizar exclusivamente la “Lengua Nacional” (no especificada en el documento, pero que se entendió siempre que era el Español) como lengua de instrucción. En un proceso que avanzó con cierta rapidez y universalidad, la Instrucción Pública en español permitió que en menos de cuarenta años se modificara la realidad lingüística fronteriza. Como hemos observado en otro trabajo (Behares 2007), a partir de 1920 la tradicional característica de un monolingüismo en portugués de la región noreste dejó lugar a una matriz diglósica, en la cual se ubica el español como variedad alta, prestigiosa y favorecida y el portugués como variedad baja, reprimida, desvalorizada y desfavorecida.

Desde 1878 los lusohablantes fueron aculturados a partir del modelo de los hispanohablantes del sur. La educación monolingüe en el sur determinó una sociedad monolingüe (por asimilación de los inmigrantes europeos que constituyeron un conjunto multitudinario y de orígenes muy diversos), en cambio en el noreste dio por resultado

⁴ Los cambios importantes pueden ser, entre otros, la creación de los Departamentos de Artigas, Rivera y Treinta y Tres (1884), con el fin de “mejor administrar” la región hasta entonces muy extensivamente organizada, las conexiones ferroviarias de Montevideo con las principales poblaciones fronterizas (1887-1894), y la firma de los últimos tratados de límites con Brasil (1909-1913) que son, casi sin variaciones, los actuales.

⁵ Por “laicidad” se entendió la ausencia de enseñanza de la religión en las escuelas públicas, pero también la prohibición de promocionar en éstas las definiciones políticas o ideológicas.

LUIS E. BEHARES

una sociedad bilingüe-diglósica. En el CUADRO 2 incluimos el proceso de constitución y evolución de la matriz diglósica en la región objeto de este trabajo. Como allí se observa, el Portugués de Uruguay resultó acorralado y con él amplios sectores socialmente minoritarios noresteños, mediante las acciones de políticas lingüísticas de desconocimiento y de represión. En términos de didáctica lingüística, esto se expresó mediante la enseñanza exclusiva en español (en la cual la competencia lingüística materna de los hablantes queda suspendida) y mediante la prohibición expresa de utilizar el Portugués de Uruguay, con los correspondientes “castigos” morales y escolares (en la evaluación y en el manejo disciplinario). Una enorme cantidad de papelería (circulars, recomendaciones, etc.) estableció durante todo el siglo XX estas prácticas, multiplicadas sistemáticamente en la orientación de los docentes y en la formulación interiorizada del modo unívoco de interpretar el fenómeno.

BREVES NOTICIAS SOBRE EL PORTUGUÉS DE URUGUAY

DIGLOSIA	VARIETADES	HABLANTES	USOS VALORES
"Clásica" ca. 1920	*A. Español "castizo" (lengua extrarregional)	Agentes educativos, sectores profesionales, religiosos, administración.	Para todos los fines públicos. Prestigio, en tanto proviene de la capital. Marca de superioridad social
	*B. Portugués Fronterizo	Población general, como lengua materna	Uso privado. No se le atribuye valor de "variedad lingüística". Marca de inferioridad social.
Autoritaria ca. 1975	*A. Español Uruguayo	Agentes educativos, sectores profesionales, religiosos, administración. Población alfabetizada y de clase media.	Para todos los fines públicos. Prestigio en tanto proviene de la capital. Marca de superioridad social. Ligada a la "identidad oriental".
	*B. Portugués Fronterizo	- Clases bajas con escasa alfabetización, como lengua materna. - Clases medias, como lengua de comunicación coloquial.	Uso privado. No se le atribuye valor de "variedad lingüística". Marca de inferioridad social. Rasgo antinacional. Prohibida. No genera adhesión en sus hablantes.
	*C. Portugués Estándar	Sectores cultos de la clase media. Televisión.	Necesaria en función de la convivencia, enemiga porque es la causa de la presencia de la "mistura".
"Nueva" ca. 1995	*A. Español Uruguayo	Agentes educativos, sectores profesionales, religiosos, administración. Población alfabetizada y de clase media.	Para todos los fines públicos. Prestigio en tanto proviene de la capital. Marca de superioridad social. Asociada a la "identidad oriental".
	*B. Portugués Fronterizo	- Clases bajas con escasa alfabetización, como lengua materna. - Clases medias, como lengua de comunicación coloquial.	Uso privado. No se le atribuye valor de "variedad lingüística", aunque ya se vincula con la "identidad regional". Marca de inferioridad social. Aceptada como "rasgo folklórico". No genera adhesión en sus hablantes de clases bajas, pero sí en muchos de la clase media.
	*C. Portugués Estándar	Sectores cultos de la clase media. Televisión	Valorizada en función de la integración.

CUADRO 2: Matrices diglósicas fronterizas (1920-1995), tomado de Behares (2007, pp. 120-123).

En la evolución de estas matrices desde 1960 jugó un papel nada desdeñable la academia. Entre 1955 y 1978 se produjo un proceso de documentación de la existencia del Portugués de Uruguay (llamado en los primeros tiempos "Dialecto Fronterizo"), producto de la investigación lingüística sistemática, con asiento en la Facultad de Humanidades y Ciencias (José Pedro Rona, Adolfo Elizaincín) y de investigadores provenientes de universidades extranjeras (principalmente Fritz Hensey, University of California at Austin). Con base en esta documentación, en 1967, Eloísa García Etchegoyen

LUIS E. BEHARES

de Lorenzo presentó un proyecto en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para ser aplicado en la zona fronteriza, para seguir aplicando en algunas de ellas la enseñanza monolingüe en español, en otras ir incorporándolo con metodología de segunda lengua y en otras aplicar un programa de educación bilingüe español-portugués. Algunos docentes fronterizos elaboraron informes en los cuales aportaron a la discusión del proyecto; sin embargo, éste fue aprobado en el Consejo, pero finalmente acabó siendo rechazado y nunca se instrumentó, a causa de la discusión provocada en el Parlamento, porque se entendió que vulneraba la “soberanía nacional”.

Ya en pleno período de los gobiernos fascistas, entre 1973 y 1984, se popularizó mediante la prédica de varios puristas (e. g. Adolfo Rodríguez Mallarini), la acción de comentaristas radiales y la interpretación antojadiza de la Academia Nacional de Letras la interpretación de la existencia de un “dialecto mezclado” en la Frontera, que se comenzó a llamar despectivamente “Portuñol”. Se lo entendió como un “problema a erradicar”, ya que afectaría a la “soberanía nacional” y sería un detrimento a la enseñanza de un correcto español, que para los agentes de los gobiernos fascistas forma parte de la “correcta forma de ser Orientales”. En 1973 la Ley General de Educación (“Ley Sanguinetti”) postulaba ya, ambiguamente, la identidad de la lengua materna de todo uruguayo con el español, y se legislaba para su cuidado. Pero fue en el período 1978-1984 en el que, desde el Ministerio de Educación y Cultura, presidido por el Ministro Daniel Darracq, delegado de los militares que ocupaba ilegalmente la función, arreciaron las acciones para impedir lo que se promocionaba como la “penetración lingüística brasileña”, para afianzar el correcto uso de la “lengua nacional” (Español) y para exterminar los “problemas del lenguaje” en la Frontera.⁶ Son también de este período las diversas disposiciones

⁶ Sobre este período informan con detalle Berrios y Asencio (2003) y Barrios y Pugliese (2004).

para castigar el uso de las “formas antinacionales de hablar” en la Frontera, en los organismos públicos, el ejército, las instituciones educativas y los órganos de prensa fronterizos.

En el período 1985-2000, una vez recuperado el sistema democrático, se hizo posible el progresivo reconocimiento del Portugués de Uruguay, y su condición de lengua materna de un abundante número de ciudadanos uruguayos noresteños. En este caso, la academia logró difundir, a pesar de sus puntos de vista encontrados en varios aspectos, la interpretación científicamente justificable. Así, en 1985 se instaló en el Departamento de Rivera el Programa Pedagógico Experimental de Lengua Escrita (PROPELER), entre 1985 y 1995 se llevaron adelante diversas acciones públicas y privadas de revalorización y cambio de actitudes frente al Portugués de Uruguay, entre 1999 y 2000 se incluyeron materiales en Portugués de Uruguay en los textos escolares publicados con financiación de la Administración Nacional de Educación Pública y entre 1999 y 2002 la Universidad de la República consiguió ofrecer una Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo y una Diplomatura en Estudios Fronterizos en Rivera.

Con los influjos académicos y sociales de fines del siglo XX, el Portugués de Uruguay fue objeto de consideración y, en cierta manera y sobre todo en el área riverense, de reconocimiento y valoración. De hecho, desde 2000 en adelante se observa el inicio notorio de procesos de escritura literaria en Portugués de Uruguay, que ya eran incipientes en la década de 1990. Este fenómeno, que altera la tradicional característica doméstica y ágrafa del Portugués de Uruguay, ha implicado el surgimiento de movimientos sociales y culturales de reconocimiento, que permitieron en 2000 la declaración de “Patrimonio intangible” por la Junta Departamental de Rivera. En 2003 el Consejo de Educación Primaria dio inicio al Programa de Inmersión Dual Español-Portugués en las Escuelas fronterizas de tiempo completo, que introduce un punto de vista según el cual

LUIS E. BEHARES

la enseñanza parte de conceptualizar al alumnado como hablante de portugués como lengua materna en unos casos y de español en otros. Éstos hechos motivaron que en 2007, al explicitarse las Políticas Lingüísticas Oficiales de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP 2008) se reconociera formalmente el Portugués del Uruguay y se instrumentara su tratamiento como lengua minoritaria incorporada a la oferta educativa. Finalmente, en 2008, la Ley General de Educación legisló que el Portugués del Uruguay es una de las lenguas maternas de los ciudadanos uruguayos.

4. La construcción teórica (lingüística-sociolingüística) del Portugués de Uruguay

Desde 1955, las investigaciones lingüísticas en el área fronteriza con Brasil iniciaron un periplo académico que pasó por diversas etapas, tanto en lo que se refiere a modelos teóricos para abordar el “asunto” como por los resultados descriptivos e interpretativos que arrojaron. A los efectos de este trabajo, agruparemos estas etapas en cinco modelos teórico-descriptivos-interpretativos. La intención, es mostrar las secuencias teóricamente compactas para caracterizar el fenómeno, las que obviamente son el producto de nuestra propia interpretación metateórica, y no presentar un state of the art completo sobre las descripciones realizadas.⁷

4. 1. A partir de concepciones dialectológicas estructuralistas

El “descubrimiento” de las “hablas fronterizas” fue hecho por José Pedro Rona, investigador de la Facultad de Humanidades

⁷ Un trabajos de esta índole es, por su parte, el de Milán e. a. (1996), aunque no incluya los desarrollos posteriores a esa fecha. Un estudio acerca de las condiciones teóricas de producción sobre las hablas portuguesas fronterizas de Uruguay es el de Fustes (2010).

y Ciencias (Universidad de la República, de Montevideo) en forma relativamente casual, antes de 1955.⁸ Su interés era describir las características del español uruguayo, pero se encontró con hablas que él siempre consideró como “estructuralmente de base portuguesa”. En el trabajo que reúne sus resultados de investigación más influyentes en el proceso posterior (Rona, 1959), acuñó el término “Dialecto fronterizo”, que probablemente hubiera debido utilizar en plural, ya que con él cubrió un conjunto fenoménico bastante poco homogéneo. En efecto, en éste (Rona 1959) y en otros trabajos posteriores (e. g. Rona, 1963), Rona describe variedades dialectales de base española, diferenciadas con respecto al español uruguayo en general por rasgos particulares y por la incorporación de rasgos provenientes del portugués, y variedades dialectales de base portuguesa, caracterizadas por la conservación estructural del portugués, aunque con mayor o menor afectación del español. De hecho, a partir de él, por dialecto fronterizo se entendió el conjunto de esas variedades portuguesas.

La descripción que Rona hace de las variedades portuguesas se caracteriza por tres factores teórico-metodológicos. El primero de ellos proviene del estado teórico descriptivo de la dialectología española (y en gran medida también brasileña) de la época, que reformulaba el método geolingüístico a partir del estructuralismo. Rona pretendió tipificar entre las variedades portuguesas verdaderas entidades regionales, por lo cual “bautizó” supuestas estabilidades autónomas en lo estructural, localizadas en espacios geográficos definidos: “artiguense”, “tacuaremboense”, “melense” y “yaguaronense”. Tal vez por utilizar una metodología de observación directa exclusiva, que tuvo fuertes componentes intuitivos, esta

⁸ Años después, Rona (1965, p. 5) reconoció que “cuando empezamos a estudiar el español hablado en el Uruguay no esperábamos en ningún momento encontrar un dialecto portugués en el territorio de nuestro país”.

LUIS E. BEHARES

clasificación no tenía verdadero sustento, como pudo demostrarse posteriormente.

El segundo factor teórico-metodológico es el concepto de “sistema”, que Rona utilizó para su trabajo. Gracias a él, pudo afirmar que por lo menos uno de estos dialectos era un “dialecto evidentemente portugués con influencia castellana” (Rona 1965, p. 7). Habla de una “base”, a veces portuguesa y a veces española, por la cual no es demasiado claro lo que deba entenderse, pero que apunta ambigua y débilmente a la noción de sistema formal que deriva del estructuralismo europeo. Como éste, Rona funda su análisis en rasgos casi exclusivamente fonológicos, con algunos de tipo léxico y morfológico.

El tercer factor es el que se introduce como “equilibrio fluctuante”, que relativiza la estabilidad que la noción de sistema formal puede llegar a imponer. Rona reconocía que, quizá por el carácter no-estándar y ágrafo del dialecto fronterizo, éste estaba sujeto a las “preferencias” que cada hablante logre tener al hablar en el “juego de posibilidades que están simultáneamente a disposición de cada hablante, y entre las cuales puede elegir [...]” (Rona 1965, p. 12). Sin embargo, este componente está expresado más como sugerencia interpretativa, con toda su ingenuidad y ambigüedad, ya que Rona carecía de instrumentos teórico-metodológico para dar cuenta de él.

Lo importante a señalar en referencia al “momento-Rona”, es que éste configuró un lugar para las hablas portuguesas uruguayas en la atención posterior de los investigadores. Resulta importante recordar que su investigación motivó que Celso Cunha (1979) incluyera al “Dialecto Fronterizo” entre las variedades del portugués habladas en el mundo y que, en otro orden, García Etchegoyen de

Lorenzo (1967, 1974) presentara su proyecto malogrado para la Enseñanza Primaria en la zona fronteriza.

4. 2. *A partir de concepciones laboviano-interdialectales*

En los inicios de la década de 1970, se produjo una innovación en los modos de entender las hablas fronterizas, que reivindicaba algunas de las “intuiciones” de Rona y las formalizaba. Fritz Hensey, en su libro mayor (Hensey, 1972) presentó los resultados de una investigación sociolingüística sistemática llevada adelante en las urbes gemelas fronterizas, principalmente en Rivera y Santana do Livramento. La investigación de Hensey utilizaba como marco teórico de referencia la fonología generativa combinada con algunos instrumentos propios de la sociolingüística laboviana. Aunque observó algunos factores morfológicos y léxicos, el centro de su trabajo estuvo en lo fonológico, y sus resultados en este aspecto pueden observarse mejor en Hensey (1975).

A diferencia de Rona, Hensey concibió a la población fronteriza como básicamente bilingüe, y su punto de examen fueron las interferencias entre el portugués y el español. La población urbana presentaba, según sus datos, tendencias notorias hacia el bilingüismo, principalmente en el lado uruguayo, en gran medida por la enseñanza monolingüe en español, pero también por la adquisición más tardía del portugués general de Brasil en la clase media. En este marco de referencia, el “fronterizo de base portuguesa” de Rona se desvaneció como entidad lingüística, constituido exclusivamente por restos interferidos de ambas lenguas. Es importante señalar que Hensey no tomó en cuenta las variedades rurales y de las pequeñas poblaciones, habladas en condiciones notoriamente distintas, y mucho menos afectadas por el fenómeno del bilingüismo por él proyectado como explicación básica del fenómeno.

LUIS E. BEHARES

Años más tarde (Hensey 1980, 1982, 1984) realizó una interpretación más global y radical, que presentaba al “fronterizo” como interlengua o interlecto, conceptos provenientes de los estudios de adquisición de segundas lenguas.

4. 3. A partir de los concepto de lenguas en contacto y dialectos bilingües

Desde sus primeros trabajos sobre el tema, Elizaincín (1973, 1976, 1979) se inclinó, con algunas importantes diferencias con Rona y Hensey, por definir el fronterizo uruguayo-brasileño como el producto del portugués y el español en contacto (siguiendo inicialmente el marco de referencia de Weinreich, 1963) y por la caracterización del mismo como un dialecto bilingüe (término que ya había sido utilizado por Gumperz, 1964). Un dialecto bilingüe se caracteriza por conservar la base morfosintáctica de una de las lenguas con la incorporación léxica de la otra, y secundariamente por las transformaciones fonológicas derivadas del contacto. En el caso del fronterizo, según Elizaincín (1976) la base morfosintáctica es la del portugués, con las incorporaciones léxicas y adaptaciones fonológicas del español.

Con este marco de referencia, luego de una paciente investigación sociodialectal, se postulan, en el trabajo que modificó la denominación “fronterizo” por “Dialectos Portugueses del Uruguay”, inicializados en DPU, (Elizaincín y Behares 1981) algunos rasgos que les serían característicos. El primer rasgo a señalar es que se trata de dialectos cuya base morfosintáctica es claramente portuguesa; el segundo muestra que, debido al apartamiento o aislamiento de los procesos estandarizadores propios del portugués, estos dialectos son extremadamente variables, llevando en algunos casos al desarrollo libre de las tendencias más innovadoras de esta tradición lingüística; el tercero se refiere a la inestabilidad estructural,

explicado fundamentalmente por el contacto sostenido con el español a través del tiempo.

Los resultados finales de estas investigaciones (Elizaincín, Behares y Barrios 1987, y Elizaincín 1992) avanzaron, con detalle y detenimiento, en esta caracterización. En el primero de estos libros, que se ha tomado por muchos como la “versión clásica” de la interpretación del fenómeno, se muestra conspicuamente la base portuguesa de los DPU, sobre todo en sus variedades no urbanizadas, se introduce una metodología para medir o ponderar la variabilidad entre las opciones propias de la morfosintaxis portuguesa y la variación bipolar entre las conservaciones portuguesas y las innovaciones españolas. En ciertos aspectos, las soluciones dadas a los problemas descriptivos adolecen de ciertas imprecisiones⁹ que comprometen los resultados finales, pero de todos modos implicaron un avance en la comprensión del fenómeno lingüístico.

4. 4. A partir de los conceptos de bilingüismo, diglosia y lenguas estándares

Como hemos visto, desde los trabajos de Rona y Hensey, ya para negarlo, ya para afirmarlo, ya para relativizarlo, el bilingüismo

⁹ Se pueden señalar tres principales, a nuestro juicio: 1) el corpus recogido, habida cuenta de que no se utilizaron encuestadores que hablaran en DPU, puede entenderse como distorsionado por las adaptaciones que los hablantes pueden haber introducidos para la comprensión de los encuestadores, quienes manejaron un espectro muy variable de registros dialectales; 2) las ponderaciones acerca de lo que efectivamente pertenece a la herencia lingüística de una lengua y de la otra pagaron un exagerado tributo a las gramáticas generales descriptivo-normativas de ambas, descuidando las variantes y procesos dialectales, sobre todo en el caso del portugués (se crean, por ejemplo, las “construcciones autónomas de los DPU”, como productos del contacto, cuando en la mayoría de los casos son formas normales en el portugués coloquial de diversas regiones de Brasil); 3) se pagó demasiado tributo a la “elección de los hablantes”, ya que persistió la concepción de la lengua como instrumento de comunicación, con lo cual se volvió a repetir la perplejidad de Rona en ocasión de las “elecciones personales”, a veces muy magnificadas.

en las áreas fronterizas resultó ser un asunto importante. En cierta medida, y como un hecho paralelo a los estudios claramente sociolingüísticos, existieron desarrollos más tendientes a una sociología del lenguaje que introdujeron los conceptos de bilingüismo, diglosia y lenguas estándares. La caracterización de la zona fronteriza como “bilingüismo con diglosia” (Elizaincín 1973), en base a la clásica interpretación de Ferguson (1959) y Fishman (1967), permitió importantes desarrollos, entre los cuales la posibilidad de la clasificación de tres situaciones que ya expresamos en 2. y el establecimiento de las “matrices diglósicas” incluidas en el Cuadro 2.

Elizaincín (1973) reconoció una matriz diglósica, con tres términos: el español estándar (variedad alta), el portugués estándar (variedad alta) y el “fronterizo” (variedad baja). El español ocupaba en ella un lugar de prestigio, ya que era la lengua sostenida por el estado y la escuela, pero también por la determinante clase media; por su parte, el “fronterizo” era una variedad no estandarizada, doméstica y sin prestigio, utilizada preponderantemente por las clases bajas en condiciones de monolingüismo. El portugués estándar ocupaba, por lo menos en aquellos tiempos, un papel secundario, reforzador y revitalizador del “fronterizo” en alguna medida. Es importante destacar en este análisis que Elizaincín atribuía al “fronterizo” la condición de habla por sectores monolingües en él, y simultáneamente sembraba dudas acerca de la posibilidad de un bilingüismo fronterizo/español. En un trabajo posterior (Elizaincín 1976, p. 128) afirmó: “[...] the typical bilingual is he who fluctuates between Spanish and Portuguese and not he who does so between Fronterizo and Spanish [...] On the other hand, the Fronterizo speakers are mostly monolingual and [...] are not aware of the existence of linguistic patterns other than those of their own language”.

En diversos trabajos posteriores (Behares 1984, 1985, 1989, 1990), hemos señalado el carácter genético de la experiencia escolar, en la cual se produce el encuentro con el español por parte de

los hablantes monolingües en DPU. En este marco de referencia, pudimos detectar dos grupos diferenciados de escolares: 1) los que provenientes de los DPU como lengua materna familiar, generalmente de clase baja, se encuentran con el español estándar en la escuela (que datos de fines de la década de 1990 cuantifican entre 20 y el 80% de los escolares, según las regiones) y 2) los que provenientes del español como lengua materna familiar, generalmente de clase media urbana, se encuentran con los DPU en la escuela, y lo adquieren por necesidad de comunicación con sus pares. Ese segundo grupo de hablantes de DPU ha ido en aumento en las áreas urbanas en las últimas décadas, y son los responsables de los cambios posibles en el prestigio (o por lo menos en el reconocimiento como “habla regional”) de los DPU, como hemos mostrado en Behares (2007).

En diversos trabajos, principalmente de autoría de Barrios (1996, 1999, 2001, 2006), se ha abundado en información acerca de las opiniones, actitudes y representaciones de los hablantes de DPU con respecto a los valores de sus hablas y a la adhesión a ellas. En principio, la condición desprestigiada de los DPU insiste en manifestarse, lo que ha permitido a esta autora proponer una reformulación de las relaciones entre estándares y dialectos en la región (Barrios, 2001).

4. 5. A partir de la denominación “Portugués de Uruguay”

La denominación Portugués de Uruguay comenzó a ser usada a finales de la década de 1990, y se deriva del convencimiento de que, sin negar las posibles afectaciones que estas hablas puedan haber recibido del español, se trata de variedades substancialmente portuguesas. Dicho de otra forma, se abandona la tendencia anterior a definir las como hablas originadas en el contacto entre el español

y el portugués, aunque éste exista, y se las concibe como variedades históricas de portugués existentes en territorio uruguayo.

Desde su tesis de doctorado Carvalho (1998) utilizó este criterio, que luego explicitó con mayor detalle en Carvalho (2003a, 2003b, 2007 y 2010). En primer lugar, la afirmación básica, que en gran medida sería admisible por la mayoría de los autores ya mencionados, es que se trata de una variedad de portugués en la que se hace presente esta lengua, en tanto que lengua de herencia transmitida como lengua materna en el ámbito familiar de generación en generación. En este sentido, y aun tomando en cuenta las incorporaciones del español, el Portugués del Uruguay se muestra como una más de las hablas portuguesas, y por lo tanto perfectamente estudiable en el contexto de la sociolingüística de esa lengua. En segundo lugar, Carvalho rechaza el calificador “dialecto” que atribuye a las hablas en cuestión un factor de insuficiencia y precariedad. En varios de sus trabajos, Carvalho (2003a, 2004, 2006) muestra la existencia de un Portugués de Uruguay (o “uruguaio” como también lo llama) propio del ámbito rural y un Portugués de Uruguay urbano, o en rápido proceso de urbanización, (siguiendo en este último aspecto las construcciones teóricas de Bortoni-Ricardo, 1985).

Por mi parte, en trabajos de la década de 2000 (principalmente Behares 2001, 2003 y 2007) he adoptado este denominador, con argumentos semejantes a los de Carvalho. En mi caso, creo posible incorporar a esta elección otros dos factores, uno de naturaleza teórica y otro de naturaleza metodológica. Las lenguas existen primariamente como variedades que los individuos y sus comunidades hablan (en este caso las variedades coloquiales fronterizas), y muy en segundo lugar como representaciones abarcativas y “cultas” de una generalidad mayor (todo el portugués, todo el español). A pesar de la variabilidad extrema que un habla pueda presentar, el hablante sabe automáticamente cuáles son los límites y las posibilidades de ésta, para él no hay opciones, sino fundamental-

mente un movimiento inconsciente en el funcionamiento que lo alberga como hablante. Este punto de vista teórico me ha servido para poner en entredicho la pretendida “electividad bilingüe” o la “mezcla de lenguas” en referencia al Portugués del Uruguay. Éstas son, en principio, atributos de percepción de investigadores que están fuera de ese funcionamiento vivo, y que creen posible definir y categorizar objetivamente la variabilidad lingüística. De esto se deriva un principio metodológico, pertinente para el campo tradicional de las variedades ágrafas e inestables, más aun cuando éstas están en el contexto de las “lenguas en contacto”: aquí resulta imperioso que las hablas registradas sean auténticas, productos emergentes de interacciones naturales, intraetnográficas, entre hablantes de las variedades por ser estudiadas. Este principio, poco seguido en las investigaciones de los años de 1950 a 1990, evita que los corpus por ser estudiados reflejen la acomodación a un investigador-encuestador que es efecto del funcionamiento de otra lengua.

5. Algunas características lingüísticas del Portugués del Uruguay

Incluimos a continuación tres ejemplos de habla en Portugués de Uruguay, en los cuales se pueden observar varios de los fenómenos lingüísticos más interesantes presentes en estas hablas.

Se faiz assim: se bota a fervé, naun se frita u carretero, naun se frita, eli vai todo sancochadinho, bota u azeite aí, aquentô u azeite, largou, revolcou eli, e já bota água, deixa fervé /.../ Bota u azeite... ah... a cibola tamein... Larga u azeite u graxa, há genti que gosta fazer cum graxa, graxa de vaca u graxa de oveia, bueno, u verdadeiro carretero era graxa, porque antes no había aceite... I aí bota u azeite, corta tudo bein minudinho, esso sim, bein miudinho /.../ tudu em miúdo, em miudinho u carretero, bein miudinho! E aí dá uma revolcadinha neli, bota uma certa cantidá... depende da panela tamein, né? Hai panela grande, panelas chicas, panela mediana

LUIS E. BEHARES

como as que eu tenho ali, bueno i aí bota água, i deixa eli fervé um poquinho, naun muinto, coisa que cuzinhe.

[Receita de Carretero, informante 6/Ciudad de Rivera/59 años/nivel de instrucción Bajo/Mujer/, tomado de Behares, Díaz y Holzmänn, 1984].

.....

Depos larga u arroz i vai meio que ele se junte com a verdura, pero naun com muita água, poca. E dipos vai agregando mais água até chegar o ponto que ele fique, ni seco, neim molhado /.../ E esso, que fique húmedo, esse é u carretero. /.../ U charqui eu lavo i botu eli de molho. Manhá eu vou fazer u carretero, né? Hoje de manhã, por ejemplo, eu botu eli de molho i aí, como sé agora di tarde, eu botu eli a cuzinhá. /.../ Depois qui eli tá pronto botu u tempero verdi, pur riba, esse é u final du carretero.

[Receita de Carretero, informante 6/Ciudad de Rivera/59 años/nivel de instrucción Bajo/Mujer/, tomado de Behares, Díaz y Holzmänn, 1984].

Que tu me dizes? Nada disso, meu amor, é tudu pelo contrário, ele foi quem comprou o cavalo pra ela, ele deu o cavalo pra ela. Daí é que tem assunto: ela é que é mentirosa, nós já castiguemo ela com o silêncio... Mas ela fica rindo, noum da bola. Povrecinho meu fio, casou com uma avispona.

[“Conversa no churrasco”/ 63 años/Minas de Corrales/nivel de instrucción Bajo/Mujer, material inédito]

Era uma boneca muinto pra lá de devochada... Ela foi falar com o bonequinho de chapéu, e arrebolava os olhos como um carneiro no azogue. Disse pra ele: “Tomemo um vinho”. Aí pegou o vinho e pus ele no copo, e tomou tudo ele. E o moço disse: “Tomemo tu falaste?”, e daí ele nunca mais acreditou nela.

[“Estórias dos brinquedos”/14 años/Moirones/alumno de 1º año liceal/Hombre, material inédito].

Dejamos al lector el análisis de estos materiales, que por sus condiciones encierran un conjunto de rasgos definitorios del Portugués del Uruguay como una variedad de portugués.

Referências Bibliográficas

BARRIOS, G. (1996) Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: Menine Trindade, A. y L. E. Behares (orgs.) *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María, Pallotti, pp. 83-110.

BARRIOS, G. (1999) Minorías lingüísticas e integración regional: la región fronteriza uruguayo-brasileña. En: Bein, R.; Blaisten, N. y L. Varela (eds.) *Políticas Lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 85-92.

BARRIOS, G. (2001) Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. *Boletín da ABRALIN*, 24, pp. 65-82.

BARRIOS, G. (2006) Diversidad ma non troppo: repertorio lingüístico fronterizo y discursos sobre la lengua. En: BARRIOS, G. y L. E. BEHARES (orgs.) *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo, AUGM, Universidad de la República, FHCE, pp. 21-30.

BARRIOS, G. y P. ASENCIO (2003) La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época. En *Memoria para Armar*, III. Montevideo, Ed. Senda, pp.153-160.

BARRIOS, G. y L. PUGLIESE (2004) Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua. En Marchesi, A.; Markarián, V.; Rico, A. y J. Yaffé (comps.) *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo, Trilce, pp.156-168.

BEHARES, L. E. (1984) Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil: matriz social del bilingüismo. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (Campinas)*, 6, pp. 228-234.

BEHARES, L. E. (1985) *Planificación Lingüística y Educación en la Frontera Uruguaya con Brasil*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño (OEA).

BEHARES, L. E. (1989) Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada (Campinas)*, 14, pp. 147-154.

LUIS E. BEHARES

BEHARES, L. E. (1990) Anotaciones sobre el Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera. En: Evaluación de la primera etapa del Propeler, Documento interno de trabajo (mimeo), Montevideo, IPUR, pp. 7-20.

BEHARES, L. E. (2001) La relación lenguas-educación en la frontera Uruguay-Brasil. Una lectura discursiva, Encuentros (Montevideo), 7, pp.187-203.

BEHARES, L. E. (2003) Uruguai/Brasil: Contribuição ao Estudo da Heterogeneidade lingüístico-cultural da fronteira Sul. Diálogos Possíveis (Salvador da Bahia), Ano 2, Nº 01, Julho-Dezembro 2003, pp. 29-46.

BEHARES, Luis E. (2007) Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En: BROVETTO, C.; BRIAN, N. y J. GEYMONAT (eds.). Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, pp. 99-171.

BEHARES, L. E.; DÍAZ, C. E. y G. HOLZMANN (2004) Na fronteira nós fizemo assim. Lengua y cocina en el Uruguay fronterizo. Montevideo: Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

BORTONI-RICARDO, E. M. (1985) The Urbanization of rural dialects. Cambridge, Cambridge University Press.

CARVALHO, A. M. (1998) The social distribution of Portuguese Dialects on a Bilingual Border Town. PhD Dissertation. University of California, Berkeley.

CARVALHO, Ana Maria (2003a) The Sociolinguistic distribution of (lh) in Uruguayan Portuguese: A Case of dialectal diffusion. En: MONTRUL, S. y F. ORDONEZ (eds.). Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages. Papers from the 5th Hispanic Linguistics Symposium and the 4th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese. Somerville, Cascadilla Press, pp. 30-43.

CARVALHO, Ana Maria (2003b) Rumo a uma definição do português uruguaio. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. 2, pp. 135-159.

CARVALHO, A. M. (2004) I speak like the guys on TV: palatalization and the urbanization of Uruguayan Portuguese. Language Variation and Change (Cambridge, USA), Nº 16, pp. 127-151.

CARVALHO, A. M. (2006) Spanish [s] aspiration as a prestige marker on the Brazilian-Uruguayan Border“. Spanish in Context: 3, 1, pp. 85-114.

CARVALHO, A. M. (2007) Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay. En: BROVETTO, C.; BRIAN, N. y J. GEYMONAT (eds.). Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, p. 99-171.

CARVALHO, A. M. (2010) Contribuições da sociolingüística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. Pro-posições (Campinas),

- vol. 21, n° 3 (63), set-dez 2010 (Dossiê “Educação fronteiriça Brasil/Uruguay, línguas e sujeitos”, organizado por Luis E. Behares), pp. 45-65.
- CUNHA, C. (1979) Gramática da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Cultura.
- ELIZAINCÍN, A. (1973) Algunas aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo. *Temas de de Lingüística* (Montevideo), 3 (completo). Montevideo, Universidad de la República.
- ELIZAINCÍN, A. (1976) The emergence of bilingual dialects on the Brazilian Uruguayan border. *International Journal of the Sociology of Language*, 9, pp. 120-134.
- ELIZAINCÍN, A. (1979) Estado actual de los estudios sobre el fronterizo uruguayo-brasileño. *Cuadernos del Sur* (Bahía Blanca), 12, pp. 119-140.
- ELIZAINCÍN, A. (1992) Dialectos en contacto. Español y portugués en España y en América. Montevideo, Arca.
- ELIZAINCÍN, A. y L. E. BEHARES (1981) Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXI, pp. 401-417.
- ELIZAINCÍN, A., BEHARES, L. y G. BARRIOS (1987) Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay. Montevideo, Amesur.
- FERGUSON, C. (1959) Diglossia. *Word*, 14, pp.325-340.
- FISHMAN, J. (1967) Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 32, pp. 29
- FUSTES, J. M. (2010) Lengua y sujeto en las investigaciones acerca de la frontera uruguaya con Brasil: apuntes sobre sus determinaciones teóricas. *Pro-posições* (Campinas), vol. 21, n° 3 (63), set-dez 2010 (Dossiê “Educação fronteiriça Brasil/Uruguay, línguas e sujeitos”, organizado por Luis E. Behares), pp. 67-81.
- GARCÍA ETCHEGOYEN DE LORENZO, E. (1967) Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Repartido 738, Montevideo.
- GARCÍA ETCHEGOYEN DE LORENZO, E. (1974) Dialecto fronterizo. Un desafío a la educación. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño, OEA.
- GUMPEZ, J. (1964) Speech variation and the study of indian civilization. En: HYMES, D. (ed.) *Language in culture and society*. New York, Harper & Row Publishers, pp. 151-168.
- HENSEY, F. (1972) The sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan border. La Haya, Mouton.

LUIS E. BEHARES

HENSEY, F. (1975) Fronterizo: a Case of Phonological Restructuring. En: ORNESTEIN, J. (ed.) Three Essays on Linguistic Diversity in the Spanish Speaking World. (The U.S. Southwest and the River Plate Area); The Hague-Paris, Mouton, pp. 47-74.

HENSEY, F. (1980) El fronterizo del norte del Uruguay: interlúngua e interlecto. Foro Literario (Montevideo), N°7-8, pp. 54-59.

HENSEY, F. (1982) Spanish, Portuguese and Fronteiriço: Languages in Contact in Northern Uruguay. International Journal of The Sociology of Language, 34: pp. 9-23.

HENSEY, F. (1984) Uruguayan Portuguese as Interlanguage and Interlect. En: ITHACA, S. y F. DONALD (eds.) Language in Americas. Proceedings of the Ninth PILEI Symposium, Cornell University, New York: 148-160.

MILÁN, G.; G. SAWARIS y M. L. WELTER (1996) El camino recorrido: lingüísticas y educadores en la frontera Brasil-Uruguay. En: MENINE TRINDADE, A. y L. E. BEHARES (orgs.) Fronteiras, Educação, Integração. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, pp. 121-195.

RONA, J. P. (1959) El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias, Publicaciones del Departamento de Lingüística, Montevideo (Separata de la Revista de la FHC).

RONA, J. P. (1963) La frontera lingüística entre el portugués y el español en el norte del Uruguay. Suplemento da Revista Veritas, Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul.

RONA, J. P. (1965) El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay. Montevideo, Universidad de la República (Edición nueva, con prólogo).

WEINREICH, U. (1963) Language in Contact. The Hague, Mouton.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ORAL DE
UM DETERMINADO GRUPO CIGANO: O PRO-
CESSO COGNITIVO NA INTERAÇÃO
SOCIOCULTURAL.

*Lídia Spaziani*¹

O presente artigo tem por objetivo encontrar indícios da interação das línguas portuguesa do Brasil e *romani*,² língua ágrafa cigana, com a intenção de encontrar amálgamas entre elas. Sabe-se que a língua, no geral, é um fato social (HALLIDAY, 1978 *apud* NEVES, 1997), assim, ela é formada dentro da sociedade e é ponte de comunicação entre os falantes, portanto, as escolhas lexicais e as estruturas usadas também dessa ligação, desenvolvida a partir da noção de interação comunicativa dada pela linguística cognitiva³

¹ Doutoranda da Pós Graduação –Universidade de São Paulo – USP e Professora da Universidade Nove de Julho - UNINOVE

² Romani é a língua desenvolvida e utilizada pelo povo cigano. É uma língua ágrafa dentro de sua comunidade de falantes. A língua vem sendo documentada desde o século XV, com maior ênfase no século XX, quando estudos feitos definem sua estrutura, no que se refere à língua dos Calons, um dos clãs ciganos.

³ Tomasello explica que a aquisição da língua e o desenvolvimento simbólico partem da cognição cultural, exclusivamente humana. Expõe as abordagens tradicionais do desenvolvimento cognitivo e linguístico-simbólico humano, ao destacar os aspectos biológicos e culturais que determinam a cognição humana, considerando as atividades humanas como simbólicas em sua essência e, por fim, fornece uma inovadora concepção de linguagem.

possibilita a interpretação do mundo com o suporte linguístico que aponta para as origens do pensamento humano (TOMASELLO, 1999).

A possibilidade de dissertar sobre esse tema é baseada no consenso de que as constantes mudanças linguísticas são impulsionadas pela situação pragmática da língua em uso. Daí a relevância de se observarem dados da modalidade oral e informal, sendo as mudanças mais dinâmicas desenvolvidas no cotidiano. Assim, a Análise da Conversação será uma área aliada da base teórica, mais especificamente com os autores Goodwin e Duranti (1992).

Com a finalidade de analisar os indícios encontrados nas produções linguísticas observadas como processo de exteriorização visualizáveis na língua, utilizaremos do *corpus* disponibilizado na tese de Ferrari (2002), especificamente sobre o povo cigano de descendência Calon,⁴ unindo-o às teorias, então, apresentadas.

Este artigo é dividido em origem da língua *romani*, o povo *calon* e suas realizações linguísticas, análise de fragmentos advindos da modalidade oral e considerações sobre essa análise para futuros estudos mais aprofundados.

1. A origem da língua romani

Para discorrermos sobre a modalidade oral, marcadora da cultura cigana e de sua propagação, antes temos de especificar, brevemente, o trajeto do seu povo.

⁴ “Os CALON ou KALÉ, falam a língua caló, ‘ciganos ibéricos’, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para o Brasil”. (Carballa, 2010. Online)

Inicialmente a palavra ‘cigano’ vem de um equívoco dos Europeus quando da entrada do primeiro clã cigano em suas terras, a contar dos trajes exóticos e coloridos, da língua ininteligível e do comportamento tendendo ao isolamento. Por causa dessas características, foram confundidos com os Egípcios, então mercadores de diversos itens, os mais recorrentes eram as pedras preciosas e os óleos para a Europa. A partir dessa explicação, acredita-se que a palavra ‘cigano’ tem essa variação dentro do continente europeu:

Espanhol- *gitano*
Inglês- *gypsy*
Português- *cigano*

No século XVIII, encontraram-se as provas de que a língua dos ciganos, o *romani*, vinha da língua índica (língua indo-ariana), que é originária do ramo indo-iriano pertencente às línguas indo-européias. Para uma explicação maior, observamos as influências do espaço geográfico para pontuarmos as diferenças e semelhanças entre o *romani* e as línguas principais dos locais por onde os clãs ciganos passaram.

1.1. A peregrinação: influências geográficas e sociais

O nomadismo cigano ocorre na primeira diáspora (século X). Acredita-se que esse povo, também conhecidos por ‘roma’, tenha vindo do Noroeste da Índia, da região chamada de Punjab. Não há uma clara motivação para o primeiro movimento migratório, como hipótese tem-se que:

LÍDIA SPAZIANI

a) alguns romas eram de castas consideradas inferiores (pelas Leis de Manu⁵), forçados a ingressar no exército, foram levados para o oeste da Índia para lutar contra a invasão muçulmana.

b) os muçulmanos escravizaram o povo 'roma' e o levaram para o oeste. Lá o povo iniciou uma comunidade que não participava das demais, é o início da segregação dos ciganos.

c) no último ano do século IX, o povo saiu da Índia e atravessou o que hoje conhecemos por Afeganistão, Irã, Armênia e Turquia; acredita-se nessa teoria pela similaridade de povos dessas regiões com os ciganos. Atualmente observa-se a proximidade com os povos habitantes do Rajastão e os lírios do Irã.

d) dois grupos de 'roma' seguiram caminhos diferentes, um rumou para a oeste e entrou na Europa pela Grécia. O outro foi para o sul e encontrou a Síria, o Egito e a Palestina.

e) ainda dentro da Índia, no século XII, o povo 'roma' lutou contra os muçulmanos por domínio de terras e pelas diferenças religiosas; acredita-se que também lutou contra os Sarracenos.

Essas são algumas das hipóteses que se têm em uma época em que a cultura era ágrafa em sua maioria. Só no século XIV iniciou-se o processo que nos traz maior confiabilidade, o de documentação.

Novas evidências documentais ampliam as hipóteses e minimizam as possibilidades das anteriores serem representação da realidade:

f) No século IX em Trácia, Santa Atanásia de Egina dividiu alimento com os 'estrangeiros *atsinagi*'. No mesmo século (803) Teófanos o Confessor explica que os *atsigani* auxiliaram o Imperador Nicéforo I oferecendo mão de obra e magia para conter o povo revoltado. Lembremo-nos de que '*atsigani*' é a designação grega dos adivinhadores, ventríloquos e feiticeiros no reinado do Imperador Constantino (1054). O termo traz as variações em:

Atsigani *Tziganeà* *Zigeuner* *Zingarià* *Zíngaros*.

⁵ Manu é a designação que os hindus atribuem a um homem lendário, equivalente ao Adão da Bíblia Cristã. As leis de Manu são textos que, acredita-se, ele desenvolveu.

Isso coloca em pauta a explicação da palavra ‘cigano’ ter vindo de *gitano* (espanhol) e de *gypsy* (inglês), como anteriormente observado quando da entrada desse povo no continente europeu.

g) A *Crônica Persa* de Hazma de Ispaham (século X) e *O Livro dos Reis* (século XI) são duas obras importantes para pontuar a origem dos ciganos; a primeira explica que o rei da Índia contratou músicos e os denominou de *zott*. A segunda que Ferdusi (poeta) cita haver milhares de *Zott* saídos de Sindh (rio Indo) para entreter o Rei da Pérsia com espetáculos.

Após essas hipóteses, vamos observar que há evidências na formação lexical e na utilização gramatical que indicam a presença ou a passagem dos ciganos por algumas regiões da Ásia e da África até sua chegada ao Continente Europeu e, de lá, para as Américas.

1.2. Evidências linguísticas da passagem dos ciganos pela Índia, Ásia e Europa

Os movimentos migratórios dos ciganos, ou ‘roma’, ocorreram entre os séculos XII e XVI. Saídos da Índia, migraram pelo Irã e se dividiram da Armênia até Bizâncio. Especificamente no século XV, o outro grupo fez sua viagem pela Síria, Oriente Médio e Mediterrâneo. A língua germânica foi incorporada na passagem deste grupo pelos Balcãs. A entrada para a Europa pode ser entendida de duas formas, este grupo se redividiu sendo que o primeiro adentrou o continente a oeste chegando ao interior; o segundo caminhou pelo sul passando pela Síria indo à África do Norte e voltando para a Europa pelo estreito de Gibraltar.

Há dois relatos mais confiáveis da língua *romani*: o primeiro data do século XVI e traz a reprodução escrita da língua *romani* por Andrew Boorde no *Primeiro Livro de Introdução ao Saber* (título original *First Booke of the Introduction of Knowledge*). O segundo

data do século XVIII e foi escrito pelo Marquês de Sentmenat, esse livro traz a escrita *romani* vinda da Península Ibérica.

A visão da língua *romani* como advinda da língua indiana ocorreu após a metade do século XVIII na *Gazeta de Viena*, por Szekely de Doba. No âmbito acadêmico, Johann Rüdiger, da Universidade de Halle-Wittenberg, publicou um artigo de investigação linguística que tinha como *corpus* a fala de uma mulher cigana. O objetivo era a comparação da língua observada com a gramática alemã do que hoje é *hindi* e *urdu* (*hindustani*). Alcançado o objetivo da pesquisa, que era o de estabelecer similitudes entre as variedades linguísticas analisadas e apontar a mesma gênese, outros estudos mostraram que o *punjabi* e o *hindi* ocidental também eram encontrados na língua *romani*.

Outros trabalhos evidenciaram a existência de uma unidade dentro do *romani* que propicia o entendimento entre os ciganos. Mesmo que advindos de regiões diferentes da Europa, há vocabulários que são comuns (Alexandre Paspati com *Études sur les Tchinghianés*, publicado em Constantinopla em 1870. Sampson com *The dialect of the gypsies of Wales* em 1926; e dos suecos Gjerdman e Ljungberg com *A língua do cigano sueco trabalhador do cobre Dimitri Taiçon*, publicado em 1963)

A título de ilustração, vejamos as palavras ‘grande’ e ‘cabelo’ em algumas línguas:

Língua	Palavra-grande	Palavra-cabelo
Sânscrito	Vadra	Vála
Hindi	Bara	Híndi
Greco-romani	Bara	Bal
Romani galés:	Baro	Bal
Romani kalderash (sueco):	Baró	Bal

Essas palavras estão marcadas na gramática indiana e *romani* atual, denominado de ‘caló espanhol’, outras evidências linguísticas, tais como o final ‘-e’ masculino e ‘-i’ feminino; o sufixo –ben ou –pen como formador de substantivo; o caso genitivo formado por adjetivação ‘ésko’ como em *dadésķo gras* sendo traduzido como o cavalo do pai; *dad*, assim como em inglês, é papai, aqui é *pai* e cavalo é *gras*. Outro exemplo da amalgama do inglês com o *romani* foi retirado dos apontamentos de Couto (2002)

“The **rackli** chored the luvva . A **menina** furtou o dinheiro”.

Conforme discorreremos sobre as influências geográficas e sociais, quando da peregrinação do povo cigano, a forma de comunicação era, originalmente, oral, e todas as formas escritas são convenções que os pesquisadores delinearão desde as primeiras documentações, do século XII em diante. Entretanto, a oralidade é a forma única que os ciganos se comunicaram por vários séculos, e ela é o foco de nossa análise.

2. Algumas definições sobre língua na modalidade oral

Ao se falar de língua, temos a base do objeto de nossa análise, no funcionamento e no uso dela, que se revela dentro da sociedade e objetiva suprir as necessidades de comunicação de seu “usuário natural”, como afirma a lingüista brasileira Neves (1997:43-44) nas seguintes considerações a esse respeito:

“(...) a língua é o instrumento de interação social. Não existe, em si e por si, como uma estrutura arbitrária de alguma espécie, mas existe em virtude de seu uso para o propósito de interação entre seres humanos. (...) A principal função de uma língua natural é o estabelecimento de comunicação entre os usuários. Comunicação é um padrão interativo dinâmico de atividades através das quais os usuários efetuam certas mudanças na informação pragmática de seus parceiros”.

Afirma a teoria funcionalista que a comunicação entre os usuários naturais da língua é o ponto de partida para as diversas significações das expressões lingüísticas, em situações espontâneas de uso. A ligação entre as línguas perpassa modificações em sua estrutura e uso lexical, como observaremos no *corpus* analisado.

Apoiados na Análise da Conversação,⁶ constante no contato com a sociedade, é admitida como uma prática social que viabiliza outras formas de união social. Aqui observada com a finalidade de encontrar os processos cognitivos que ampliam o uso das estruturas lingüísticas e seleção lexical, sendo estes os elementos que utilizaremos para nossa análise.

Goodwin e Duranti (1992) explicam que a língua é formada inicialmente pelas escolhas lingüísticas, gramática como estrutura (a

⁶ Análise da Conversação tem características que são determinadas pelo aspecto lingüístico, bem como pela organização social, desde sua base de seu cerne, ela tem como *corpus* uma atividade prática e cotidiana, desenvolvida pelos interlocutores em interação.

relação entre falantes, ouvintes, referentes e atividades sociais) para união das escolhas feitas, permeadas pelo contexto (analisado como um modo de práxis interativamente constituído), formando eventos comunicativos impregnados e motivados pela cultura e organização social de uma comunidade, portanto ela é concebida de forma dialógica e interativa. A linguagem usada é constituída pelo meio em que todos os fatores acima interagem e se ampliam.

“the characteristics of language as an interactive phenomenon have challenged traditional notions of linguistic structure and linguistic rules, suggesting a view of a relationship between language and context as a process that emerges and changes through time and space”.⁷ (GOODWIN & DURANTI, 1992:31)

Para entrarmos nos contextos definidos como um processo mutável e vinculado ao tempo e ao espaço, faremos uso dos conjuntos lingüísticos, ora observado, dentro da Análise da Conversação, sendo que o contexto é um dos itens que, acreditamos, ser ponto de partida da análise, composto de diversos fatores e elementos, a saber: o lugar (quadro espacial – objetivo – participantes); quadro participativo (papéis interlocutivos – tipos de receptores – tropo comunicacional – a papéis interacionais); balanço (papel do contexto – relações entre o contexto e o texto conversacional).

O texto oral é formado pelo contexto situacional e exposto de forma não mecanizada, mas por uma relação entre o meio social e a organização funcional da língua, daí o texto oral se torna um evento interativo, com trocas de significados desenvolvidos na espontaneidade oral.

⁷ Tradução literal: As características da língua como um fenômeno interativo têm mudado as noções tradicionais da estrutura linguística e regras linguísticas, sugerindo uma visão de relação entre a língua e o contexto como um processo que emerge e muda através do tempo e do espaço.

Sabemos que a estrutura de qualquer texto oral está intrinsecamente imbricada no contexto situacional, em que campo, teor e modo⁸ estão presentes em qualquer contexto. Vários são os mecanismos da contextualização, como afirma Koch (1997:139):

“Dentro da concepção de língua(gem) como atividade interindividual, o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão passa a ser visto também como uma atividade tanto de caráter lingüístico como de caráter sociocognitivo. Ainda dentro desta concepção, o texto é considerado como manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal”.

Observa Koch (1997) que existe o processamento textual marcado por sistemas de conhecimento lingüístico, enciclopédico e interacional. Nossa base para análise é a do conhecimento lingüístico, termo que abrange o conhecimento gramatical e o lexical, “responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual” e o meio coesivo que a língua nos dispõe.

Após essa breve exposição acerca das marcas lingüísticas, vamos observar a formação da língua *romani*, analisar as construções existentes no fragmento de fala de uma cigana do clã Calon e adentrar na lingüística cognitiva observável na construção do texto oral caracterizado no contexto situacional presente nos nossos dados.

2.1. O Romani

A sociedade se fixa e desenvolve por meio e através da língua, caminho de interação, como ocorre com a língua *romani*, desde que algumas evidências encontradas nessa interação, até a língua

⁸ Halliday (1989 apud Andrade, 2000) explica que no texto oral só se desenvolve as variáveis de campo que é o ocorre na realidade, o teor, que se refere aos participantes das trocas orais e o modo ligado à função desempenhada pela a língua.

admitida como oficial, a exemplo do que ocorre em microssociedades desenvolvidas na Suécia, Finlândia e Romênia. Também observada no Kosovo como língua atuante, mas não oficial.

No processo de historicidade, dentro das microssociedades em que os ciganos faziam parte, havia grupos maiores tais como: (i) os *Rom* (homem) da Europa Centro-Oriental que se fixaram nas Américas a partir do século XIX; (ii) os *Sintos* ou *Sinti* na Alemanha partes da Itália e da França em que o alemão era falado; (iii) os *Romnichals*, clã que se estabeleceu no Reino Unido, depois nos EUA e na Austrália; (iv) os Caló que se desenvolveram na Península Ibérica e no Brasil, chegando aqui no pós Segunda Grande Guerra.

2.1.1 O povo Calon e suas realizações linguísticas

Os *Calons* usam o português do Brasil como língua de comunicação geral e interpõe ocasionalmente palavras de um repertório lexical (*chibi* = *linguagem*). *Chib* significa “língua” em *romani*. Portanto, uma frase é estruturada em português, com substituições de alguns vocábulos por *chibi*.

Português e <i>Romani</i>	Significado
1- tem um <i>fiscale</i> aí?	<i>Cigarro</i>
2- ce vai <i>pu gau</i> hoje <i>dinhá bahje</i> ?	<i>para rua..... ler a sorte?</i>
3- A festa ta <i>lachin</i>	<i>Boa</i>
4- Que <i>laje</i> !	<i>Vergonha</i>

Verbos terão uma raiz *chibi* e conjugação seguindo parâmetros estruturais das sentenças do português:

<i>Sentenças com estruturas</i>	<i>Significado</i>
1- Vamos <i>raiaá</i> ? Já <i>raiou</i> ?	<i>Comer</i> <i>Comeu</i>
2- Vai <i>querdá o rabens!</i>	<i>fazer a comida</i>
3- Dá o copo pa <i>chaburrin pinhá paím</i>	<i>menina calin tomar</i> <i>água</i>

A exposição de algumas formações estruturais marcadas por morfemas sufixais e outras, apenas por substituição lexical, mantendo todas as estruturas da língua adotada pela macrossociedade, são observáveis nos exemplos de Ferrari (2002) apresentados acima.

A seguir, tem-se um fragmento de um contexto oral veiculado pela já citada cigana calon, nosso foco está nos itens de coesão, como marca das construções do texto oral.

“Não vou dar minha filha pra cigano não! Eu quero *gajon*, pra todas as duas. Eu ponho ela no estudo e lá ela escolhe. Então ela se forma, seja alguém. Não quero que ela seja que nem eu. Casar com cigano?... Você não estuda, você não é ninguém. Todo dia você lendo a mão de porta em porta, uma vida sem fim. Eu já sou analfabeta, eu já não presto, então eu não quero isso pras minhas filhas. Eu já dei os documentos na escola. E eu quero *gajon*, não quero cigano não. A vida que eu tive eu não quero pra elas. Uma vida sem futuro. Se casa com *gajon*, ninguém proíbe, ninguém olha feio, pode usar roupa que ela quer, a moda antiga já era”. (Ferrari, 2002)

Observemos que o foco (tópico textual) está na negação da união entre suas filhas e ciganos, preferindo os *gajons* (não-ciganos), com o propósito de reafirmar a aceitação da macrossociedade, identificando a necessidade social do grupo étnico minoritário migrar para o grupo majoritário, mesmo que ele seja composto de diversas etnias, ou seja, para que elas possam ser aceitas socialmente. O argumento é sustentado pela vivência que ela, mãe, teve, com

todas as restrições que a vida da cigana sofre dentro do clã, daí o foco muda para a aceitação social. Esta mudança é inicialmente marcada por explicações em que se pode encontrar fatores ideológicos e termina no mais concreto, as vestes: “Se casa com *gajon*, ninguém proíbe, ninguém olha feio, pode usar roupa que ela quer, a moda antiga já era”.

Em uma breve análise de retórica, nota-se que o foco (tópico textual) se modifica, momentaneamente, com a finalidade de convencer o interlocutor da necessidade da ação feita e, posteriormente, explicada. Vejamos o uso de persuasão na pretensa manipulação que ocorre por meio de paráfrase, como se houvesse indagado a ação feita.

“(…) **Casar com cigano?...** Você não estuda, você não é ninguém. **Todo dia você lendo a mão de porta em porta, uma vida sem fim. Eu já sou analfabeta, eu já não presto, então eu não quero isso pras minhas filhas.** Eu já dei os documentos na escola”.

Especificamente em termos de coesão, temos o item *já*, perdendo o seu conteúdo inicial, aspecto temporal, para alçar uma modificação de aspecto para explicitar o ato anteriormente concretizado e fortalecê-lo usando o item como forma de persuasão.

“(…) **Então** ela se forma, seja alguém. Não quero que ela seja que nem eu. Casar com cigano?... Você não estuda, você não é ninguém. Todo dia você lendo a mão de porta em porta, uma vida sem fim. Eu já sou analfabeta, eu já não presto, **então** eu não quero isso pras minhas filhas. Eu já dei os documentos na escola. **E** eu quero *gajon*, não quero cigano não(…)”

Outra especificidade ocorre no uso do **então** e do **e**, ambos trazem a continuidade do tópico, com a diferenciação de **então1** e

o **então2**, O primeiro identifica a finalidade de colocar as filhas na escola, o segundo o arremate do texto oral produzido, mas não apenas de uma sequenciação de frases, mas do texto todo. Ou seja, **então2** mostra a finalização do tópico, enquanto o **então 1** serve de gatilho para a permanência do tópico que só se encerra após o uso do **e**. Por conseguinte, o **e** tem como base trazer apenas o significado de adição, entretanto, aqui, em termos de coesão, tem função resumitiva e sustentadora dos atos da interlocutora.

O processo de interação dos participantes do evento comunicativo é formado pelas motivações, intenções ou propósitos expostos na interação verbal. O mesmo processo irá ocorrer nas ações verbais subsequentes na situação, formando o evento comunicativo.

A ação e a exposição pela fala desses eventos têm relação direta com a Teoria da Aquisição da Linguagem Baseada no Uso, proposta por Tomasello (1999); nela, o autor apresenta que a linguagem é um produto da cognição humana, assim sendo, há idades que podem ser analisadas a partir da linguagem como ferramenta de observação da evolução.

O autor vai além ao explicar os processos históricos universais como foco para o desenvolvimento da cognição humana e une a eles os aspectos culturais específicos, que se utilizam de símbolos lingüísticos em interações discursivas como a forma principal de transmissão da cultura, quando compartilhadas, agregando vivências e perspectivas de mundo diversas entre os falantes.

Observe os símbolos que exteriorizam os aspectos culturais nos fragmentos negritados:

“Casar com cigano?... **Você não estuda, você não é ninguém.** Todo dia você lendo a mão de porta em porta, uma vida sem fim. **Eu já sou analfabeta, eu já não presto,** então eu não quero isso pras minhas filhas. **Eu já dei os documentos na escola.** E eu quero *gajon*, não quero cigano não. A vida que eu tive eu não quero

pra elas. Uma vida sem futuro. **Se casa com gajon**, ninguém proíbe, ninguém olha feio, **pode usar roupa que ela quer, a moda antiga já era**”.

Para que essa vivência traga a união entre os falantes apontamos para a internalização das práticas discursivas que ocorrem pela dialogicidade como formas de autorregulação (ao controlar as próprias ações), metacognição (compreender os processos de autoconhecimento e de conhecimento dos outros) e redescrição comportamental (processo em que descrevemos o nosso comportamento e o dos outros, sempre com base em comportamento anterior que ocorre na mesma microssociedade).

Necessita-se, para essa vivência, de símbolos e construções linguísticas, padrões discursivos intersubjetivos envolvidos no ambiente cultural. Esse dialogismo só ocorre com os aparatos culturais, vinculados, aqui, na língua falada, existente na variedade de repertório verbal. Como se vê em:

“Não vou dar minha filha pra cigano não! Eu quero gajon, pra todas as duas. Eu ponho ela no estudo e lá ela escolhe. Então ela se forma, seja alguém. Não quero que ela seja que nem eu. Casar com cigano?... Você não estuda, você não é ninguém. Todo dia você lendo a mão de porta em porta, uma vida sem fim. Eu já sou analfabeta, eu já não presto, então eu não quero isso pras minhas filhas. Eu já dei os documentos na escola. E eu quero gajon, não quero cigano não. A vida que eu tive eu não quero pra elas. Uma vida sem futuro. Se casa com gajon, ninguém proíbe, ninguém olha feio, pode usar roupa que ela quer, a moda antiga já era”.

A dialogicidade evidenciada no conteúdo do texto:

– autorregulação (ao controlar as próprias ações) – quando a cigana expõe o tópico discursivo como um resumo do texto ou contexto que se segue: *“Não vou dar minha filha pra cigano não!”*

LÍDIA SPAZIANI

– metacognição (compreender os processos de autoconhecimento e de conhecimento dos outros) – a noção de ser excluída da sociedade cigana, por fazer parte de uma minoria, tantas vezes já expulsa de outras terras: “*Se casa com gajon, ninguém proíbe, ninguém olha feio, pode usar roupa que ela quer, a moda antiga já era*”.

– redescrição comportamental (processo em que descrevemos o nosso comportamento e o dos outros, sempre com base em comportamento anterior que ocorre na mesma microssociedade): - a cigana faz uma comparação entre a sua vida de mulher casada com cigano, o que ocorre e usa como justificativa para levar suas filhas a um casamento com não-cigano: “*Casar com cigano?... Você não estuda, você não é ninguém. Todo dia você lendo a mão de porta em porta, uma vida sem fim. Eu já sou analfabeta, eu já não presto, então eu não quero isso pras minhas filhas*”.

Especificamente no aspecto lingüístico, a escolha lexical ‘gajon’ ao invés de ‘não-cigano’ indica que a cigana valoriza a sua cultura, mesmo que o contexto não denote isso. A historicidade de outras ciganas e a dela prevê o que acontecerá com suas filhas diante da microssociedade ‘cigana’ e da exclusão na e pela macrossociedade.

Conclusão

As construções linguísticas, os padrões intersubjetivos inerentes ao discurso, unidos a um ambiente cultural, resultam na interação contínua simbolicamente composta, havendo retroalimentação nesse círculo: cultura – símbolo – língua. Daí a língua ser um fato social, formada e reavivada dentro da sociedade, interagindo com seus falantes e evidenciando as escolhas lexicais e as estruturas da língua entrelaçadas.

A Análise da Conversação foi usada a fim de compreendermos alguns dos aspectos inerentes ao pequeno fragmento analisado, a mudança de tópico discursivo se mostra clara e a utilização de argumentos diversos como elementos textuais de focalização e de desfocalização que atraem os interlocutores para a interação com o texto.

Essas escolhas puderam ser encontradas no uso de um léxico específico ‘gajon’ pela cigana, *corpus* de análise dessa pesquisa, mas fica evidenciada no conteúdo do texto apresentado por ela. A redescrição representacional talvez esteja evidenciada nos usos lexicais dos vocábulos *romani*, na formação cultural e social.

A língua tende à expressão do povo que a utiliza, mesmo em minoria, pois toda a etnia tem o consenso de que sem a língua, ela se perderá e sucumbirá em prol de outras admitidas como mais privilegiadas:

“se a língua é expressão da cultura de um povo, quando uma língua não é considerada igual em dignidade à língua majoritária de um país, persistirá a impossibilidade de aquela cultura comunicar os seus valores positivos, ficando assim favorecida a recusa racista (...) A língua *romani* reclama o seu direito de ser respeitada em pé de igualdade com todas as outras línguas do mundo.”(Moonen:2008)

A necessidade da reiteração da língua como caminho para o respeito mútuo e o diálogo, com o objetivo de evitar quaisquer conflitos socioculturais, de compreender a língua e analisá-la, são algumas das formas de aceitar o humano que está vinculado a ela, por meio da redescrição comportamental e, a partir deles, entender a comunidade, nesse caso, a cigana.

Além de termos demonstrado a existência de alguns indícios de amálgamas interlinguais, pudemos encontrar, também, justificati-

LÍDIA SPAZIANI

vas para o uso de palavras da língua *romani*, como escolhas lexicais, encontradas nas estruturas da língua portuguesa. Também observamos a forma como as palavras foram dispostas na malha textual e percebemos que tanto ela quanto seu conteúdo podem ser compreendidos por meio da análise na linguística cognitiva identificada no ínterim do breve fragmento analisado.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira. A digressão como estratégia discursiva na produção de textos orais e escritos. In: Pretti, Dino (Org) *Fala e Escrita em Questão* – volume 4. São Paulo: Humanitas, 2000.
- FERRARI, Florencia. *O MUNDO PASSA: uma etnografia dos Calons e sua relação com os brasileiro*. Tese de doutoramento. USP, 2002.
- GOODWIN e DURANTI, *Rethinking context: an introduction*. Cambridge: CUP, 1992.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. Atividades e Estratégias de Processamento Textual. In: Koch, Ingedore Villaça e BARROS, Kazue Saito Monteiro de. (Org) *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.
- TOMASELLO, M. *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press. Cambridge, 1999.

Webgrafia

- História do Povo Cigano. (Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciganos>> Acesso em 19-12-10)
- COUTO, Hildo Honório do. *Hipótese da relexificação na gênese dos crioulos e pidgins*. UnB, 2002. (Disponível em <http://abralin.org/revista/RV1N1/debates/RV1N1_debates.pdf> acesso em 15-01-11)
- MOONEN, Frans. Os ciganos na Europa: Direitos e Reivindicações. Núcleo de Estudos Ciganos, Recife, 2008. (Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/moonen_ciganos_europa_direitos.pdf> acesso em 16-01-11)

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ORAL DE UM DETERMINADO GRUPO CIGANO: O PROCESSO

RAMANUSH, Nicolas. Cultura Cigana In: Embaixada Cigana do Brasil.
(Disponível em < http://www.embaixadacigana.com.br/cultura_identidade.htm >
Acesso em 15-01-11)



REBELO GONÇALVES – UMA VIDA REVELADA ATRAVÉS DAS CARTAS

Tamiris Campari de Souza Luz¹

Introdução

Trata-se de trabalho de iniciação científica com o escopo de examinar a biografia de Rebelo Gonçalves e as possíveis consequências advindas disso, no sentido de sistematizar todas as informações colhidas a respeito de sua importante contribuição à formação e à consolidação da área de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, cuja cátedra ele teve a honra de primeiro ocupar.

Todo este projeto será levado a cabo com fulcro na correspondência passiva² de Fidelino de Figueiredo – o qual doou à FFLCH um considerável acervo –, mas também em artigos e em publicações sobre o tema, tais como os Anuários de 1934 a 1938 da FFCL (hodiernamente nominada FFLCH), e nas revistas da FFCL de 1936 a 1937. A pretensão é atingir o conhecimento acerca de como

¹ É pesquisadora de Iniciação Científica – Programa Ensinar com Pesquisa – FFLCH-USP – iris.fran@hotmail.com

² No total, entre cartas e cartões, há 71 documentos.

se estruturou a área da FFLCH em questão, observando a gênese da Filologia e o modo pelo qual ela foi agregada à Língua Portuguesa, sem descurar dos discípulos deixados após seu retorno a Portugal. Essas análises poderão inclusive fornecer subsídios para que se possa melhor compreender os rumos que a Universidade tomou, o que, entretanto, reclama que se proceda também à perquirição da missão portuguesa, representada por ele.

Inegavelmente, para além de seu valor linguístico, esta pesquisa possui um tom extralinguístico, especificamente histórico, diacrônico, uma vez que seu papel principal é reconstituir a rota traçada por Rebelo Gonçalves. Sendo assim, nascido em Santarém aos 15 de novembro de 1907, veio a falecer em 23 de abril de 1982, não sem antes ter estabelecido uma sólida carreira acadêmico-universitária consistente na investigação dos domínios da Filologia e da Lexicografia da Língua Portuguesa, a par dos estudos clássicos de latim e grego.

Em 1924, ingressou na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa quando somava apenas 16 anos, vindo a se formar aos 20 anos de idade, com 19 valores, distinção e louvor, a mais alta classificação de seu tempo. Foi assistente da Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa entre 1928 e 1930.

Doutorado em Filologia Clássica (Línguas e Literaturas Grega e Latina), Rebelo expandiu seu vasto cabedal a uma gama infinita de discípulos, aumentando a falange dos professores estrangeiros que lecionaram na USP entre 1935 e 1938 após convite que lhe foi formulado, em 1934, pelo Governo do Estado de São Paulo. Durante a sua estadia no Brasil, integrou o grupo fundador da Casa de Portugal de São Paulo,³ da qual foi fundador e primeiro presidente, ocupando o cargo de 16 de agosto de 1935 até 22 de maio de 1936.⁴

³ <http://www.casadeportugalsp.com.br/presidente.htm>.

⁴ Renunciaria à presidência após intrigas e ciúmes.

Em Portugal, lecionou na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Foi ainda relator, junto à delegação portuguesa, do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1945, no contexto da Conferência Ortográfica Luso-Brasileira, assunto que voltou à tona por ocasião da mais recente reforma ortográfica envolvendo os países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).

Dentre suas principais obras, destacam-se o *Tratado de Ortografia Portuguesa* e o *Vocabulário da Língua Portuguesa*. Algumas de suas outras obras são: *Da influência lexical do grego no latim literário*, *Dois conceitos de Horácio na poesia portuguesa do século XVIII*, *Apontamentos para o estudo da numeração indeterminada em latim*, *De Auli Gellii Noctium Atticarum Rebus Gramaticis* e *A Sátira de Simônides de Amorgo*.

Em 2007, comemorou-se o centenário do nascimento de Rebelo Gonçalves e, nessa oportunidade, a escritora portuguesa Ana Goulão⁵ fez questão de sublinhar a relevância do pensamento de Rebelo, cujas obras estavam, já naquela época, esgotadas e não eram reeditadas desde os anos 70.

Justino Mendes de Almeida⁶ (*Apud* GOULÃO), que foi aluno e assistente de Rebelo, aduz que, ao lado do desentendimento havido entre o núcleo familiar do filólogo e a editora de Coimbra, outro fator que obstaculizou a reedição das obras foi a dificuldade de encontrar um editor e também um linguista com disponibilidade de atualizar a sua obra colossal. Segundo Mendes de Almeida, o *Tratado de Ortografia Portuguesa* ainda é possível achar em alfarrábios, porém não o *Vocabulário*.

A fila de discípulos não se esgota aqui, havendo de se recordar o linguista e professor universitário João Malaca Casteleiro (*Apud*

⁵ <http://www.ciberduvidas.com/idioma.php?rid=1502>.

⁶ Ex-reitor da Universidade Autónoma de Lisboa

GOULÃO), que o reputa um “professor competente, sabedor, humano e exigente [...] Escolhi a cadeira de estudos camonianos pela matéria e também pelo professor, que era excelente”.

No que diz respeito ao *Vocabulário*,

“foi e continua a ser uma obra muito importante no domínio da lexicografia da língua portuguesa, com informação preciosa sobre a pronúncia, grafia, etimologia e classe gramatical das palavras [...] É uma obra de referência, mas teria que ser actualizada. A língua é dinâmica e em quarenta anos surgiram novas palavras no português que seria preciso introduzir”

Em 1940, como reconhecimento de sua ingente prestação de serviços intelectuais, foi agraciado com a Ordem Cruzeiro do Sul, entregue pelo governo brasileiro.

Em 5 de novembro de 2009, a Livraria João Alexandre Barbosa, vinculada à Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), inaugurou a exposição *Os Fundadores: Professores da primeira turma de formandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP – 1936/1937*, em cujo rol de professores estrangeiros, que auxiliaram a USP a ser o pólo de excelência que hoje é, figura o nome de Rebelo Gonçalves, o que não deixa dúvidas da sua importância num contexto até maior, o de construção da própria Universidade de São Paulo.

A postura de sólido intelectual pode ser constatada ao longo dos vários artigos que escreveu, nos quais vem a lume toda a sua erudição. Por exemplo, em *O sonho de D. Manuel*, Rebelo Gonçalves destaca serem *Os Lusíadas* uma epopeia histórica e ao mesmo tempo uma enfação ficcional, além da extrema organização, filtrada pela linguagem e pela métrica em oitava rima. A análise de Rebelo a respeito desse episódio camoniano mostra um inextinguível conhecimento intertextual, que lhe permite a citação de diferenciados autores, de maneira que acaba realizando um verdadeiro passeio

sobre as mais famosas epopeias, entre as quais *Ilíada* e *Odisséia*, textos atribuídos a Homero. Ou seja, é a erudição de Rebelo que o torna capaz de tecer considerações a um só tempo abrangentes (devido ao fato de ele recorrer a tantas obras) e pontuais.

Na sua opinião, o episódio do sonho de D. Manuel sintetiza as principais características da obra, como as apontadas acima. Rebelo cita ainda, nesse ensaio, Fidelino de Figueiredo, a quem atribui a consagração da tese segundo a qual tal epopeia histórica apresenta arquitetura de uma obra coletiva, construída pelo povo e consolidada como construção mitológica.

Em *Camões, Humanista*, Rebelo volta-se aos autores latinos clássicos, destacando o humanismo presente em várias dessas obras e também em Camões, à luz dos ideais de bondade e justiça, revelando mais uma vez o seu vasto cabedal de conhecimento. Em *O humanismo de Rui*, Rebelo trata da carga humanista e altruísta de Rui Barbosa, considerado por ele um dos maiores oradores e também uma personalidade que lutou sempre e muito no contexto internacional pelo fortalecimento, em primeiro lugar, do ideal de nação e, em segundo lugar, do conceito de Federação.

Conquanto Rebelo demonstre toda a sua capacidade de análise crítica nos artigos supramencionados, são as cartas e os cartões trocados com amigos confidentes, sobretudo Fidelino de Figueiredo, que interessam mais ao escopo deste trabalho de iniciação científica. Por isso, a preocupação precípua aqui serão, por certo, as cartas, e não tanto os artigos.

Essa tarefa hercúlea, de examinar os manuscritos do modo mais conservador possível, isto é, sem atualizar ou modificar nada, explica-se pela forte crença que hoje nutro de que é plenamente factível reconstituir boa parte da vida acadêmica de Rebelo por meio das epístolas. A análise mais detida das cartas terá o condão de terminar por estabelecer o seu estilo de escrita.

Metodologia

Este trabalho utilizou como suporte um *corpus* relativamente amplo, pois, além de valer-se dos tradicionais manuais e livros, compulsou também artigos, anuários e, principalmente, epístolas.

Ademais, houve igualmente pesquisa de campo, com visitas periódicas ao Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), ao Centro de Apoio à Pesquisa em História (CAPH) e ao Arquivo Geral da Universidade de São Paulo.

Análise

Desse modo, em carta de 25 de março de 1938, observa-se muito veementemente o uso dos superlativos absolutos sintéticos “muitíssimo”, “vivíssimas” e “gratíssimo”. A grafia, por sua vez, segue os padrões de antanho, como não poderia deixar de ser, a exemplo dos vocábulos “fêz”, “quási”, “affectuosas” e “fôrças”, além da reiteração da ênclise diante de verbos na forma nominal infinitiva, como em “a agradecer-lhe” e “a dizer-lhe”. No conteúdo, o que se vê no pólo ativo da carta é um sujeito convalescente, vítima de uma septicemia hemorrágica, esforçando-se ao máximo para não deixar o amigo sem notícias.

Em carta escrita no dia 8 de setembro de 1939, na cidade de Ericeira, Portugal, a particularidade da escrita é a utilização da próclise, antecipando o pronome “lhe” relativamente à posição do advérbio de negação “não”. Desta feita, aparecem o superlativo absoluto sintético “notabilíssima” e, quanto à ortografia, as palavras “acção”, “tôdas”, “sôbre” e “post-eçiana”. No conteúdo, ele refere-se à guerra (“escrevo-lhe já em período de guerra. Chegar-lhe-á às mãos esta carta?”), manifestando seu desejo de ter permanecido no Brasil. O uso da mesóclise neste trecho justifica-se pelo emprego do

verbo “chegar” no futuro do presente do indicativo em posição de início de oração.

Na carta escrita em Coimbra no dia 18 de janeiro de 1944, nota-se a utilização da figura de linguagem conhecida como hipérbato, uma vez que se promove a quebra sintática com a alteração da tradicional posição “sujeito–predicado”: “com que não deixam de distinguir-me os nossos amigos paulistas”.

Com relação à ortografia, Rebelo escreve “sobre” e “gosto” com acento circunflexo e a palavra “saudade” com trema. O pronome de tratamento permanece, sendo corretamente conjugado na terceira pessoa do singular, não havendo nenhuma passagem à segunda pessoa do singular. Rebelo formula uma pergunta retórica como a indagar se as relações entre portugueses e brasileiros, colonizadores e colonizados, não passariam mais por tantas vicissitudes; todavia, para isso, ele utiliza, além do ponto de interrogação final, um ponto de interrogação invertido no início da pergunta, exatamente como na língua espanhola ou castelhano, embora isso constitua um uso irregular e não uniforme, haja vista que, em outros casos, ele não o após, ainda que estivesse diante das mesmas condições.

Em carta de 24 de janeiro de 1944, também produzida a partir de Coimbra, a amizade e o respeito entre Rebelo e Fidelino de Figueiredo engrandecem ainda mais, visto que aquele dispensa a este não somente um tratamento respeitoso de professor para professor, mas também um tratamento mais pessoal de amigo. Esta carta faz uso de seguidos superlativos absolutos sintéticos, como, por exemplo, “sensibilizadíssimo” e “honrosíssimo”. Ocorre novamente o ponto de interrogação invertido no início da pergunta e, no que se refere à ortografia, aparecem palavras como “actual” e “interêsse”. No conteúdo, faz saber que, trabalhando então na organização da *Humanitas*, revista do Instituto de Estudos Clássicos, que ele criou para a Faculdade, nascia ali a primeira revista de Filologia Clássica.

Em carta de 29 de março de 1944, em Coimbra, o que se verifica na parte ortográfica é a presença das palavras “saudar” e “saudações”, ambas com trema, e das palavras “êsse” e “acto”. Também faz uso, mais uma vez, do superlativo absoluto sintético “sinceríssimas”.

Na carta de 3 de junho de 1947, de Coimbra, a grafia continua em consonância com a da época, como se vê na palavra “actual”, e presentifica-se o pronome mesoclítico “ter-me-á...à sua inteira disposição”. No conteúdo, Rebelo revela-se consternado com a prisão, que considera injusta, de um dos filhos de Figueiredo. Portugal, de tradição católica e conservador por natureza, contava ainda com o ditador Antônio Salazar, em razão do que Rebelo diz que o país “está açaimado”. Esta locução verbal denota a predileção por um léxico específico, hoje considerado um arcaísmo, mas que à época tinha sua razão de ser, pois indicava um instrumento utilizado em animais para domá-los, à maneira de uma focinheira – eis o panorama político de Portugal no momento em que escrevia as cartas endereçadas a Fidelino.

Na carta de 8 de junho de 1947, em Coimbra, Rebelo seleciona o pronome relativo que introduz uma oração adjetiva restritiva e que, por anteceder o verbo “responder”, o qual neste caso tem regência transitiva indireta, leva acento. O termo “adestramento” é, nesta sede, utilizado para pessoas, não para animais. Aparece novamente o superlativo absoluto sintético “muitíssimo”.

Em carta de 26 de novembro de 1949, também de Coimbra, o autor usa novamente os superlativos absolutos sintéticos “prezadíssima” e “gratíssimo”, verificando-se ainda a construção proclítica; na ortografia, as palavras “facto”, “directamente” e “afectuoso”; e, no conteúdo, fala da dificuldade do traslado das mercadorias em geral e do livro em particular, de maneira que a exportação ou a importação desses produtos, fossem pela via aérea, fossem pela via marítima, esbarravam amiúde em enormes dificulda-

des. Não menos fácil era a transferência de divisas. Toca ainda na temática do “vagar brasileiro”, da lentidão impeditiva de uma solução final célere e satisfatória.

Rebello faz uso irregular da ênclise junto ao verbo no infinitivo, na medida em que, embora essa seja a regra, nesta carta em especial ele usa “de me enviar”. O mesmo diga-se de “para que a *Humanitas* se não atrase”.

Nessa mesma carta, quando ele usa o verbo “consagrar” no infinitivo, o que se tem é “consagrar-lhe” em vez de “lhe consagrar”, o que assinala um uso irregular e não uniforme dos pronomes enclítico e proclítico em torno do verbo no infinitivo.

Em novembro de 1949, Rebello escreve, de Coimbra, uma carta sem data precisa, na qual o seu estilo de escrita reitera-se, notoriamente pela presença dos superlativos absolutos sintéticos “prezadíssima” e “contrariadíssimo”. Uma outra característica comum ao português luso é a supressão do verbo de ligação “ser” em construções do tipo “este é o motivo pelo qual” ou “este é o motivo por que”. Assim, Rebello escreve: “Este o motivo por que fui retardando de dia para dia...”.

Em carta de 12 de janeiro de 1952, em Lisboa, aparecem na parte ortográfica as palavras “afectuosa”, “director” e os superlativos absolutos sintéticos “assoberbadíssimo” e “grandíssima”.

Na carta de 14 de maio de 1948, de Coimbra, na de 21 de dezembro de 1951, de Lisboa, na de 25 de fevereiro de 1948, na de 6 de dezembro de 1947, na de 20 de junho de 1947, na de 12 de novembro de 1948 e na de 22 de junho de 1948, as mesmas técnicas de escrita reiteram-se.

Em carta não datada, na qual agradece o recebimento do guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pôde-se constatar alguns traços de escrita de Rebello Gonçalves, bem como características gerais do português europeu, notadamente o de Portugal. A

TAMIRIS CAMPARI DE SOUZA LUZ

primeira dessas características é o uso do pronome enclítico após o verbo no infinitivo (“que vem fazer-me”); outra característica é a utilização da preposição consecutivamente à preposição “até”, como por exemplo em “até aos meados de” e “até ao princípio de”.

Além disso, como sói acontecer no português de Portugal, os meses vem escritos com inicial maiúscula, diferentemente do português brasileiro, sendo esta, na verdade, uma característica de todo o português peninsular, e não somente de Rebelo. Por fim, verificam-se as marcas comuns do gênero epistolar, mormente no que diz respeito à utilização dos pronomes de tratamento, tais como “Vossa Excelência”, “Ilustríssimo(a)”.

Considerações finais

Enfim, o estudo de todas essas epístolas tornou possível, se não determinar, ao menos vislumbrar de forma aproximativa a intensidade da vida intelectual de um dos maiores nomes, até hoje, da Filologia Portuguesa.

Referências bibliográficas

DE OLIVEIRA, Marilza. Interface Linguística Histórica e Filologia. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; FROMM, Guilherme (org.). *Domínios de Linguagem V – Diálogo entre a universidade, a escola e a sociedade*. 1ª edição. São Paulo: Plêiade, 2005

GONÇALVES, Rebelo. *Filologia e Literatura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões – Dos estados de coisas aos estados de alma*. Trad. Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993

AREBELO GONÇALVES – UMA VIDA REVELADA ATRAVÉS DAS CARTAS

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *A língua portuguesa no mundo*. 1º
SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – 2008

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 2ª edição.
Trad. Cecília P. S. Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002

SILVA NETO, Serafim. *Introdução ao estudo da Filologia Portuguesa*. 2ª edição.
Rio de Janeiro: Grifo, 1976

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da crítica textual –
História, Metodologia e exercícios*. Rio de Janeiro: Lucerna,



APRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS REALIDADES DO BRASIL E DE PORTUGAL

Elisete Maria de Carvalho Mesquita¹

Helena Cristina Grácio²

Madalena Teles Dias Teixeira³

Resumo: Este trabalho é parte do estudo vinculado ao projeto intitulado “O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal: bases epistemológicas, objetivos e conteúdos”, coordenado pelas Profas. Dras. Vânia Cristina Casseb Galvão da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Madalena Dias Teixeira do Instituto Politécnico de Santarém / Universidade de Lisboa (IPS/UL), o qual, por sua vez, integra um projeto maior “O ensino de língua portuguesa no mundo”, desenvolvido no âmbito do I e do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, realizado em 2008 em São Paulo/Brasil, e, em 2009, em Évora/Portugal. O principal objetivo do primeiro projeto é investigar, descrever e analisar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal, para que futuramente se desenvolvam propostas didáticas que contribuam para o aumento do sucesso escolar nos dois países. Para isso, o desenvolvimento de competências de oralidade, de leitura, de gramática e de escrita serão amplamente analisadas. Desse domínios, a última é a que mais nos interessa, uma vez que a escrita permite uma identificação própria, a comunicação com os outros, a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia. Com base nesse amplo escopo, objetivamos oferecer um panorama da produção textual, no Ensino Fundamental, das realidades brasileira e portuguesa. Para isso, observamos aulas de Língua Portu-

¹ (ILEEL – UFU) elismcm@gmail.com

² (IPS – ESE) helenagracio@iol.pt

³ (IPS – ESE / UL – CEAUL) madalena.dt@gmail.com

guesa nesses dois contextos para sabermos como o professor prepara o aluno para a tarefa da escrita. Partimos da hipótese de que as mudanças propostas pelos documentos oficiais brasileiros não foram tão significativas a ponto de fazerem com que houvesse uma nova concepção de texto no cenário escolar, ou seja, acreditamos que o texto ainda não se configura como objeto de ensino nas aulas de LP. Acreditamos, ainda, que apesar de boas propostas para se trabalhar a escrita em sala de aula, os métodos utilizados pelos professores são ultrapassados e o texto continua sendo usado simplesmente como suporte para a transmissão dos conteúdos que interessam à instituição escolar. O caso português apresenta mudanças, potenciadas neste momento por um programa de formação contínua nacional, de professores de português – Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que se traduzem, quer em termos científicos, quer em termos pedagógicos, no *Novo Programa de Português*, que será implementado em Portugal no próximo ano letivo. A descrição e a problematização do ensino da produção de textos no primeiro e no segundo ciclos da Educação Básica brasileira e portuguesa, a partir de uma base teórica sociodiscursiva, permitiram que constatássemos que a produção textual tem papel pouco significativo em ambos os contextos observados, embora já seja possível perceber sinais de evolução.

Palavras-chave: Produção textual; ensino e aprendizagem; Língua Portuguesa.

Introdução

A escrita permite uma identificação própria, a comunicação com os outros, bem como a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia. Assim, é necessário trabalhá-la em nossas escolas, para que a possamos fortalecer e ao mesmo tempo contribuir para a integração dos nossos alunos, numa sociedade conduzida pela mesma. Mas, para que o aluno **produza um texto** e não, meramente, **faça uma redação**,⁴ não basta que ele forme um discurso escrito, é

⁴ Tradicionalmente a redação está atrelada ao processo de ensino centrado na mera transmissão de conhecimentos. Nesse processo, o professor é o único que sabe e é somente o aluno quem aprende. A redação, nesse sentido, é uma produção que só tem sentido

necessário, também, que ele domine os elementos responsáveis pela textualidade, de modo a permitir que um texto seja reconhecido como uma totalidade semântica e não como um conjunto aleatório de frases isoladas, como afirma Pécora (1999).

Uma vez que a escrita é uma atividade transversal ao currículo, torna-se uma prática integradora de desenvolvimento de todos os tipos e níveis de conhecimento. Por isso, há necessidade de a integrar, de ser tratada e valorizada para que possa contribuir para o sucesso escolar de todos os alunos.

Segundo Martins e Niza (1998), a aprendizagem da escrita é feita através da sua prática. A escrita não é um produto acabado, mas um processo onde se tem de resolver inúmeros problemas, que vão desde a tomada de decisões acerca daquilo que se quer dizer, à forma como se vai fazer e com que finalidade. Por essa razão, a escrita “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.” (BARBEIRO e PEREIRA, 2007, p.17)

Em se tratando da escrita em ambiente escolar, muitos são os olhares, o que não significa que este tema esteja, definitivamente,

dentro dos muros da escola, ou seja, é um texto feito para a escola, que atende às exigências dela e do professor. Por se realizar nesse contexto, a redação é vista sempre vinculada aos moldes de tipos textuais: narração, descrição e dissertação. A produção de textos, por outro lado, concebe a sala de aula como o espaço de interação em que o aluno é um sujeito que produz; onde tanto professor como aluno são portadores de diferentes saberes. Isso significa que a produção de textos é uma atividade feita na escola e que, ao contrário da redação é pensada para transcender os muros dessa instituição. Se a produção de textos tem esse objetivo, o aluno não produzirá para, apenas, atender às exigências da escola. Nesse sentido, qualquer texto, por mais ingênuo que pareça, exige que: i) Se tenha o que dizer; ii) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; iii) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; iv) O locutor se constitua como sujeito desse dizer; v) Escolham as estratégias para realizar i), ii), iii), iv) (GERALDI, 1997)

saturado. Conscientes, então, de que este é um campo que ainda pode render boas discussões e, considerando as hipotéticas mudanças ocorridas após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006; 2002a; 2002b; 2000; 1999a; 1999b; 1998) no Brasil e os Novos Programas de Português, ancorados, entre outros documentos, no PNEP, em Portugal, pretendemos oferecer uma amostra da produção textual, no Ensino Fundamental, das realidades portuguesa e brasileira. Para isso, observamos aulas de Língua Portuguesa (LP) nesses dois contextos para sabermos como o professor prepara o aluno para a escrita.

Partimos da hipótese de que as mudanças propostas pelos documentos oficiais brasileiros, por um lado, não foram tão significativas a ponto de fazerem com que houvesse uma nova concepção de texto no cenário escolar, ou seja, acreditamos que o texto ainda não se configura como objeto de ensino nas aulas de LP; por outro lado, quisemos averiguar alterações potenciadas pelo referido programa de formação contínua de professores.

Para o cumprimento da meta estabelecida, dividimos este texto em duas grandes partes. Na primeira, descrevemos e problematizamos o ensino da produção de textos no primeiro e no segundo ciclos da Educação Básica brasileira e, na segunda, fazemos o mesmo percurso, porém, voltado para a realidade de Portugal.

1. A produção textual em salas de aula brasileiras

Muito tem sido produzido no Brasil sobre a produção textual de alunos inseridos nos diferentes níveis formais de ensino. Dessa grande variedade de trabalhos publicados, mencionamos Costa Val (1999), Pécora (1999), Bastos (2001) e Geraldi (1997).

Se, por um lado, podemos dizer que cada uma dessas pesquisas, que se debruçaram sobre aspectos da produção textual, contribuiu para que tivéssemos um quadro geral da escrita no Brasil, por outro lado, não podemos afirmar que isso significa a solução para todos os problemas relacionados à escrita.

Mais do que mostrar variados problemas de escrita, os resultados dessas pesquisas apontam para o seguinte consenso: a produção textual é o problema mais grave enfrentado pelos professores de LP.

Acreditamos que o fracasso do usuário da língua no momento de produzir discursos escritos esteja associado ao modo como o professor concebe a linguagem, o que, indiretamente, revela como esse professor concebe a escrita. Dessa maneira, entendemos que o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno exige a adoção de uma concepção interacionista de linguagem, a partir da qual o aluno possa ser levado a perceber que a linguagem não é um produto que se apresenta pronto, mas um processo do qual todos nós participamos e que todas as ações de linguagem são desenvolvidas a partir das interações sociais.

Essa é a postura defendida pelos PCN, que entendem que o ensino de uma Língua Materna (LM) não pode e nem deve ficar preso à normatização e/ou nomenclaturização, pois trabalhar com a língua natural do falante significa oferecer condições para que ele seja capaz de transitar eficientemente nas mais variadas esferas de uso dessa língua. Para que isso seja possível, é necessário e urgente que os professores, principalmente os que lidam com a LM, fundamentem seu trabalho numa concepção sociodiscursiva. Adotar essa postura significa considerar a linguagem como a essência humana, ou seja, significa acreditar que é por meio do uso da linguagem, em toda a sua heterogeneidade, que o homem realiza ações, concretiza desejos, enfim, se faz homem.

1.1. Por uma abordagem sociointeracionista da escrita: a contribuição de dolz e schneuwly

Visando a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de LM, Dolz e Schneuwly (2004), inspirados em Vigostsky e Bakhtin, principalmente, apresentam uma proposta didática embasada nos gêneros discursivos. A partir da concepção de gênero discursivo como “megainstrumento”, esses autores entendem que as práticas de linguagem permitem ao indivíduo, por meio das relações sociais, se estabelecer e perceber o contexto em que está inserido. Essas práticas permitem a ele, ainda, perceber como se dá o funcionamento da linguagem nas mais variadas situações de comunicação. Assim, podemos dizer que é por meio das relações de ensino e aprendizagem e dos diferentes gêneros discursivos usados pelos indivíduos, que é possível haver uma mudança de comportamento na sociedade.

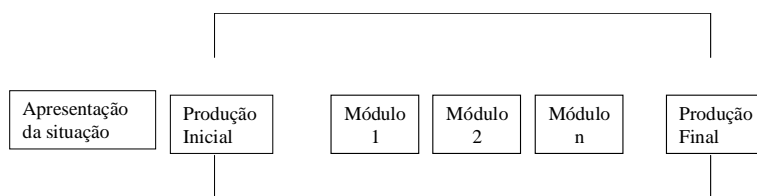
Com base nessa concepção de linguagem e de gênero, esses autores formulam um modelo didático com o objetivo fornecer subsídios teóricos e metodológicos para o tratamento, em contexto escolar, das especificidades de cada gênero. Como esse tratamento depende de profundo conhecimento do gênero a ser trabalhado, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam os agrupamentos de gêneros, base para um trabalho progressivo com os gêneros.

Além dos agrupamentos e da progressão didática, pontos positivos desta proposta, destacamos o esquema denominado pelos autores como sequência didática, que pode contribuir significativamente para o trabalho com a escrita em sala de aula. Considerando que nossas atenções estão voltadas para a produção dos discursos escritos nas escolas, trataremos brevemente das sequências didáticas, pois entendemos que elas podem ser úteis para levar o aluno a executar com sucesso a tarefa da escrita.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática, na medida em que possibilita aos alunos colocar em prática tanto os aspectos da linguagem já internalizados quanto aqueles que eles ainda não têm domínio, objetiva levar esse aluno a compreender melhor um determinado gênero discursivo.

Reproduzimos abaixo o esquema de sequência didática utilizado pelos autores para o trabalho com os diversos gêneros discursivos:

Figura 01: Sequência Didática



(DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.98).

Este esquema mostra que o ponto de partida para a produção textual é a apresentação da situação, ou seja, é o detalhamento do gênero a ser trabalhado. Após essa apresentação, os alunos serão levados a produzirem o primeiro texto (produção inicial) que representa o gênero trabalhado. De acordo com Dolz e Schneuwly, essa primeira produção deve servir como indicador para que o professor possa verificar o grau de conhecimento de seus alunos a respeito do gênero em questão. A partir dessa verificação, o professor terá condições de preparar atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo de todo o trabalho da sequência didática.

Essas atividades, que visam a levar o aluno a dominar o gênero trabalhado, deverão ser realizadas nos módulos (figura 01), sendo que cada um desses módulos pode ser destinado ao tratamento de uma determinada particularidade do gênero. Além disso, as atividades preparadas pelo professor devem contemplar as dificuldades dos alunos, sejam elas relacionadas à escrita, especificamente,

sejam elas mais voltadas para a leitura ou para determinados aspectos gramaticais.

Se todo esse trabalho for realizado a contento, a produção final (figura 01) deverá ser a boa produção do gênero trabalhado. Por meio dessa produção, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu conhecimento sobre o gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades lingüísticas.

Esta proposta de trabalho que privilegia a produção escrita do aluno é relevante no sentido de que lhe possibilita ler, escrever, debater e reescrever, quantas vezes forem necessárias, o próprio texto. No entanto, é bom lembrar que, como dizem Dolz e Schneuwly (2004, p.126) “as seqüências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis”. Desse modo, uma seqüência didática somente será bem sucedida se todas as atividades pensadas e elaboradas pelo professor basearem-se nas necessidades de cada aluno. Assim, é preciso considerar, por exemplo, o meio social a que eles pertencem, o momento adequado para o estudo, o conhecimento que possuem sobre o tema abordado, as dificuldades apresentadas individualmente.

1.2. A produção escrita no brasil: uma amostra

Visando a perceber como o aluno é levado a produzir textos numa situação formal de ensino, observamos por um mês, ininterruptamente, a rotina didática de uma professora de LP do 6º ano, de uma escola pública brasileira. Durante este mês, a professora trabalhou sete produções de texto, o que equivale a duas produções por semana. Nas outras 23 aulas assistidas, a professora trabalhou leitura, interpretação de textos e, sobretudo, análise gramatical. Considerando que as aulas de produção textual representam 23% do espaço total das aulas de LP, entendemos por que os alunos têm

tanta dificuldade para se expressarem por meio da modalidade escrita de língua, principalmente.

As observações feitas nos permitem afirmar que a produção textual, além de se configurar como atividade pouco presente nas aulas de LP, é uma atividade que chama a atenção pela artificialidade e pela fidelidade a um determinado gênero discursivo.

Em praticamente todas as aulas, cujo objetivo era a produção textual, todas as estratégias da professora, que visavam a fazer com que o aluno desenvolvesse o tema solicitado, estavam atreladas ao tratamento de um determinado gênero discursivo.⁵ Desse modo, o procedimento mais comum era o seguinte: A professora informava aos alunos qual seria a produção textual, sempre escrita, do dia. Em seguida, apresentava as características formais do gênero a ser produzido, conversava um pouco com os alunos a respeito da confecção do texto e, por último, solicitava a produção.

As estratégias para essas produções não variavam muito de acordo com o gênero do dia. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi a constatação de que, normalmente, os alunos não têm um *feedback* do texto que produziram em sala de aula, pois acabada a aula, o aluno ficava com as linhas escritas em seu caderno, sem saber o que fazer com elas. Em apenas uma dessas aulas destinadas à produção textual, a professora recolheu os textos produzidos, levou-os para casa com a promessa de leitura, correção e diálogo com os alunos sobre a escrita deles. Em todas as demais aulas, nas quais foram produzidos textos, não foi possível perceber o(s) motivo(s) que levou(aram) tanto professor quanto alunos a se envolverem no mundo da escrita.

Diante dessa realidade, é impossível não nos perguntarmos: Como a produção textual, conduzida do modo aqui apresentado,

⁵ Durante as aulas observadas, os alunos produziram os seguintes gêneros discursivos escritos: resenha, resumo, crônica, poema, carta do leitor, relata e tira em quadrinhos.

pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos?

Além dessa ausência de objetivos atrelados ao ensino da produção textual, é estranho constatar que os gêneros são trabalhados em sala de aula desvinculados de quaisquer subsídios teóricos, tanto é verdade que, apesar do termo “gênero” ser usado, a todo o momento, durante a aula de produção textual, não há um programa a ser seguido, a partir do qual a professora possa, realmente, explorar a produção textual dos alunos, corrigindo-a, avaliando os vários aspectos intrínsecos a esse objeto multifacetado que é o texto, como propõem Dolz e Schneuwly (2004).

As observações também nos revelaram a despreocupação da professora no sentido de preparar os alunos para a escrita. Em todas as aulas assistidas, a professora, após fazer alguns comentários sobre o gênero a ser produzido, simplesmente, espera que os alunos escrevam. Parece que todos os alunos já sabem escrever – e muito bem – portanto, não é necessário instrumentalizá-los para essa tarefa. As atividades de planejamento, escrita e reescrita não fazem parte, portanto, da rotina didática da professora que tenta fazer com que seus alunos produzam textos.

Desse modo, a produção textual, nas aulas observadas, caracteriza-se como uma atividade altamente mecânica e padronizada, que objetiva fazer com que os alunos produzam exemplares engessados, estereotipados de gêneros, o que em nada lembra a definição, tão reproduzida na literatura científica nos últimos anos, principalmente, de Bakhtin ([1979]; 2003).

2. A produção textual em salas de aula portuguesas

Também em Portugal, o ensino e aprendizagem da escrita tem se revelado uma preocupação constante, tanto para professores; quanto para a própria entidade governamental. Ciente desta reali-

dade, o Ministério da Educação desenvolveu um programa de formação contínua de professores – PNEP –, desde 2006, cujo objetivo (entre outros) é melhorar os níveis de expressão escrita dos alunos, do 1º ciclo.

De pouco servirão, por si só, diferentes investigações que têm sido levadas a cabo, no sentido de desenvolver teorias que suportem a atividade do professor, se a sua atuação em sala de aula não for dinâmica, orientadora e de colaboração com os alunos.

Verifica-se, com frequência, que simplesmente se solicita aos alunos que produzam textos, sem que lhes sejam facultadas indicações precisas sobre o modo como podem desenvolver a tarefa. A época que agora se avizinha é disso elucidativa, pois a típica instrução “Escreve um texto sobre as tuas férias de Natal” continua a percorrer os cadernos-diários de vários alunos de norte a sul do país, não se observando instruções específicas sobre *o quê* exatamente do Natal, ou de como os dias foram ocupados, ou das férias, ou da família, ou da alimentação, ou do vestuário, enfim, ou dos costumes.

Esta situação não promove a estruturação do pensamento, nem para o desenvolvimento da atividade pretendida, nem para futuras situações de expressão, seja escrita, seja oral. A planificação, seguida da textualização, nunca esquecendo do ato da revisão, com a colaboração do professor e/ou de colegas, afiguram-se ser uma mais-valia para o sucesso da produção textual neste nível de ensino. Sublinhamos que o ato da revisão, para além de ativar e desenvolver a estrutura cognitiva dos alunos, ainda proporciona momentos de reflexão metalinguística, consciencializando o discente das características do texto que produziu e, simultaneamente, conduzindo-o às respectivas alterações.

2.1. *Por uma abordagem processual da escrita: a contribuição do pnep*

Assim sendo, e tendo em conta o preconizado pelo PNEP, há que considerar dois tipos de estratégias: as que ocorrem sobre o processo, considerando a *facilitação processual*, a *escrita colaborativa* e a *reflexão sobre a escrita*, e as acontecem sobre o contexto, privilegiando a *integração de saberes* e a *realização de funções*.

A *facilitação processual* tem o seu enfoque na atitude que o professor pode adotar relativamente ao aluno. Ou seja, o aluno ao produzir um documento escrito necessita de refletir sobre o que pretende escrever, qual a temática a abordar, que registo de linguagem deve utilizar, entre outros aspectos. E o professor, por sua vez, tem a missão de orientar tarefas que potenciem a concretização dos objetivos do aluno, ajudando-o, desta forma, a fazer as suas escolhas, a planificar e redigir o seu texto, tendo como “passo final” a avaliação do texto produzido, por meio da revisão.

No que respeita à *escrita colaborativa*, podemos afirmar que, para além da vertente científica, esta permite uma aproximação entre colegas e entre colegas e professor, num contexto de partilha, promotor de uma relação positiva com a escrita. Nesta fase podem ser discutidos argumentos e propostas, ideias e opiniões, esclarecer dúvidas e “pedir” explicitações sobre a diversidade de conteúdos a trabalhar, a fim de conjuntamente serem tomadas decisões quanto ao produto final. No entanto, note-se bem, estas tomadas de decisões podem sempre ser alteradas até o texto ser dado por terminado.

Afigura-se evidente que o aluno ao fazer as suas opções, seja em ambiente coletivo, seja em situação individual, por determinado conteúdo a integrar o seu texto, ou porque escolhe acrescentar, ou retirar, ou ainda alterar segmentos textuais, está simultaneamente a consciencializar-se dos traços que caracterizam o seu produto final,

utilizando o mesmo como instrumento de aprendizagem. Sublinha-se, portanto, que o pensar sobre o texto, isto é, a *reflexão sobre a escrita*, se reveste de um carácter metadiscursivo, na medida em que o aluno reflete sobre os seus conhecimentos, sobre o seu discurso e sobre a sua própria língua.

O fato de a complexidade do processo de escrita envolver um dinamismo tão diversificado contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, não se limitando este instrumento de construção do conhecimento à Língua Portuguesa, uma vez que a escrita é transversal a qualquer área do *currículo*, como já antes foi mencionado, e tem um “alcance intrapessoal ou interpessoal” (BARBEIRO *et al*, 2008, p.14). A escrita permite, assim, a sua utilização para a *realização de funções*, de acordo com a intenção de cada indivíduo: aprender, expressar, organizar, opinar, registrar. Sublinha-se, igualmente, que o envolvimento de outras áreas do saber, como as Ciências, a História, a Geografia, a Matemática, e de conhecimentos que os alunos vão adquirindo durante as suas vivências extra-escolares culmina num acto de *integração de saberes*. Nesta fase, o aluno ativa os “conteúdos” que estão interiorizados na sua memória e os soma com os que estão a ser recepcionados no momento.

2.2. A produção escrita em português: um caso

Com o intuito de aferir o modo como o desenvolvimento da competência compositiva está a ser implementada em sala de aula, observámos aulas de uma turma de alunos do 4º ano de escolaridade. A coleta dos dados foi feita em Setembro de 2009, tendo-se repartido por várias sessões o trabalho a produção de texto. Numa primeira fase, fez-se a ativação de conhecimentos dos alunos e procedeu-se à planificação e posterior textualização. Num segundo momento, procedeu-se à revisão coletiva do texto. A terceira sessão foi dedicada à revisão textual individual e leitura do texto final à turma.

A ativação de conhecimentos foi feita através de uma imagem geradora de conteúdos – Fig.1 – e da explanação oral do tema proposto, havendo uma ligação com a disciplina de Estudo do Meio, área a partir da qual foi abordado o tema sobre astros.



Fig.1– Imagem geradora de conteúdos

Começaram a surgir palavras que foram registadas no quadro e que contribuíram para a construção de uma chuva de ideias relacionada com o tema. A partir daqui, os alunos iniciaram a produção do texto.

Foguetão – estrelas – extraterrestre – planetas – nave espacial – buracos negros – Lua- astronauta – planetas – viagem – espaço – Urano – Plutão – Terra – Mercúrio – Marte – Júpiter – Neptuno – Vénus – calor – Sol – azul

Houve uma chamada de atenção, por parte da professora, aos alunos, antes de estes iniciarem a escrita do texto para a necessidade do uso diversificado do vocabulário, a correção ortográfica e a necessidade de concordância entre o sujeito e o verbo. Os alunos elaboraram individualmente o texto com tema “Uma viagem ao espaço!...”, não havendo a interferência da professora.

Como mencionámos anteriormente, foi usado para a revisão textual coletiva, o texto elegido pela turma. A autora fez a leitura em voz alta e recebeu uma salva de palmas por ter um texto com ideias engraçadas e, também, pela sua disponibilidade em aceitar o desafio de fazer uma revisão textual.

Após este momento de partilha, a professora projetou o texto – Fig.2 -, tal como a aluna o produziu, para que todos os alunos o pudessem observar com atenção.

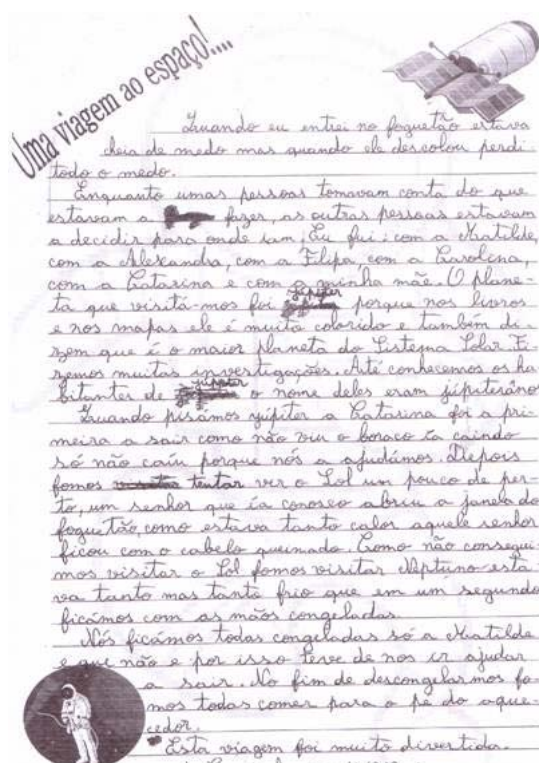


Fig. 2

A primeira atividade proposta foi a descoberta dos erros ortográficos. Foram “caçadas” as incorreções, cujas palavras foram escritas de forma certa na lousa com a sua posterior aplicabilidade numa frase. Os colegas que detectaram as mencionadas incorreções tiveram que explicitar a razão das mesmas, alegando, por exemplo, o seguinte:

– Na 9ª linha escreveu “visitá-mos” e a palavra não tem hífen é tudo junto.

– Ela escreveu “boraco”, mas buraco não é com um “o” é com um “u”.

– “conosco” não se escreve assim, escreve-se connosco.

No percurso de desenvolvimento da atividade, a professora solicitou a opinião da turma sobre o texto, tendo sido considerado que havia aspectos positivos, mas que poderia ter *maior riqueza textual*.

No seguimento da atividade foram solicitadas alterações ao texto para que pudesse ser melhorado. Assim, apareceram como sugestões que a ideia de congelar as mãos seria um pouco exagerada, que a frase onde é referida a ida ao Sol e o homem ficar com o cabelo queimado deveria ser retirada, dar maior atenção às incorrecções ortográficas, à pontuação e à repetição das palavras. Foi ainda sugerido um aprofundamento ao nível das ideias, isto é, foi pedido à autora para dizer qual a investigação que fez em Júpiter, o que faziam os dois grupos de pessoas dentro da nave na hora da partida, como era a paisagem e como eram os habitantes de Júpiter, para que escrevesse um pouco mais sobre Neptuno, dizer o nome e de onde partiu o foguetão.

Os comentários sugeridos pelos alunos detectam aspectos que apontam para a necessidade de uma maior precisão, quer em termos da informação fornecida, quer, salientando a importância de rever aspectos como a correcção da pontuação e da ortografia.

Após a identificação de possíveis melhoramentos do texto, o que revela desenvolvimento da capacidade comunicativa, coube à professora e à turma a tarefa de refletirem sobre as sugestões, a fim de contribuírem para o sucesso da escrita de textos.

A fase de reescrita foi contemplada na terceira sessão. A autora do texto atendeu às sugestões feitas pelos colegas e fez a reescrita do texto, individualmente - Fig.3. As sugestões, provenientes dos

colegas, serviram de guia para a reescrita, cabendo-lhe a decisão da sua integração, ou não.

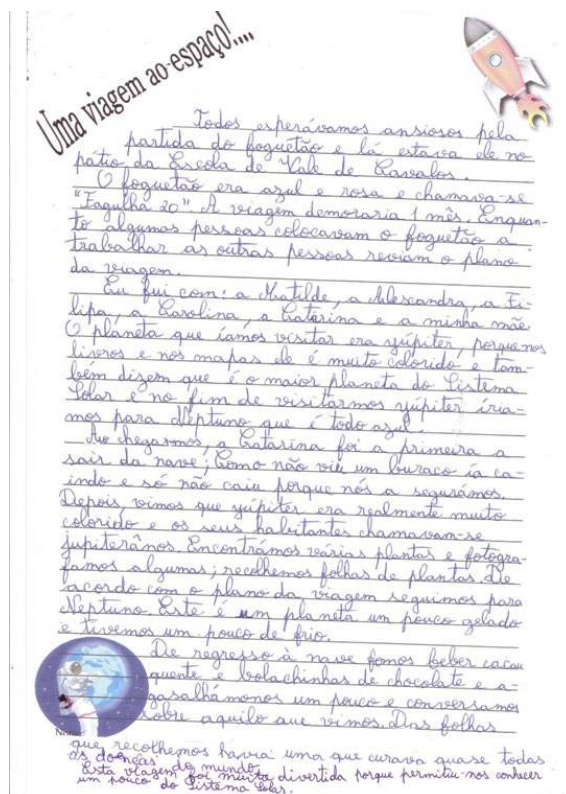


Fig. 3

A versão final do texto efetuada individualmente pela autora mostra como foram introduzidas algumas das sugestões da turma. Comparando com o texto inicial, verifica-se que apresenta praticamente a mesma estrutura. No entanto, as diversas reformulações possibilitaram uma melhor organização em termos de informação e de expressão escrita.

Parei aqui A comparação entre o primeiro e o segundo textos, feita na turma, contribuiu para mais uma revisão e uma avaliação textual e para uma tomada de consciência das alterações realizadas com vista a melhorar a escrita.

Quando o novo texto foi apresentado à turma, foi opinião da mesma que, a autora ficou com um texto mais rico, quer pela correção ortográfica, quer pela clareza de conteúdo, devido à integração das sugestões dos colegas.

Com o intuito de aferir a opinião dos alunos sobre a importância da revisão textual, transcrevem-se alguns entendimentos:

“Com o aperfeiçoamento do texto aprendi coisas novas e também lembrei-me de coisas que podia ter escrito no meu texto.”

“Gostei de aprender a fazer o aperfeiçoamento, porque acho que se tivermos um texto com umas ideias engraçadas, mas não tiverem sentido, podemos aperfeiçoá-las.”

“Penso que esta forma de aperfeiçoar este texto é muito boa, pois não só ajuda quem fez o texto, mas também quem está a observar para saber como melhorar outros.”

Pode constatar-se que os alunos gostaram de fazer a revisão textual e consideraram ser uma mais valia, uma vez que creem que isso os irá ajudar em textos futuros, a organizar ideias, a corrigir erros, resumindo e por outras palavras, a melhorar a coesão e coerência textual.

3. Considerações finais

Com este texto, objetivamos apresentar uma amostra sobre a produção escrita em ambiente formal de ensino. Para isso, observamos aulas de LP, direcionadas ao Ensino Fundamental, em dois contextos geográficos distintos: Brasil e Portugal.

A leitura dos documentos oficiais desses dois países e a observação das aulas nos permitem afirmar que há orientações que pretendem fazer com que os alunos sejam levados a produzir discursos escritos de acordo com uma concepção sociodiscursiva de língua, tendo por base o conhecimento de processos de escrita.”

Entendemos, portanto, que a produção textual é uma atividade especial, a partir da qual todo o processo de ensino e aprendizagem é construído. No entanto, para que essa atividade seja produtiva e se concretize como o espaço ideal para a entrada da pluralidade discursiva em sala de aula, é necessário que o professor saiba conduzir as aulas de modo que neste momento, o aluno tenha, de fato, sobre o que falar; saiba como proceder linguisticamente e tenha um interlocutor com o qual possa dividir suas intenções discursivas.

O retorno sobre o trabalho produzido, seja individual, seja coletivo, é a nosso ver, indispensável para o progresso dos alunos, na medida em que, ainda que paulatinamente, se vão criando hábitos de reflexão e de avaliação relativamente à escrita, que pelo seu grau de complexidade potencia, ainda, o desenvolvimento cognitivo.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tradução brasileira de Paulo Bezerra).
- BARBEIRO, L.F. E L. A. PEREIRA, **O Ensino da Escrita: A dimensão textual**. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 2007.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v.1**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2002a.

ELISETE M. DE C. MESQUITA; HELENA C. GRÁCIO E MADALENA T. DIAS TEIXEIRA

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/ Semtec, 2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002b.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98). In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARTINS, M. A E I. NIZA. **Psicologia da Aprendizagem da Língua Escrita.** Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PORTUGAL, Ministério da Educação. Lisboa: DGIDC:

_____. **Programa de Língua Portuguesa.** Lisboa: DGIDC, 1991.

_____. **Currículo Nacional do Ensino Básico.** Lisboa: DGIDC, 2001.

_____. **PNEP – Documento Orientador.** Lisboa: DGIDC, 2006.

_____. **Novos Programas de Português.** Lisboa: DGIDC, 2009.