



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Alex Bolonha Fiúza de Melo

Vice-Reitora

Regina Fátima Feio Barroso

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Roberto Dall'Agnol

CENTRO DE LETRAS E ARTES

Diretora

Célia Maria Macêdo de Macêdo

Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Letras

Marli Tereza Furtado

Comissão Editorial

Luis Heleno Montoril Del Castillo

Marília Ferreira

Myriam Chrestian Cunha

Germana Maria Araújo Sales

Hilma Celeste Alves Melo

Conselho Editorial

Abdelhak Razky José Niraldo de Farias

Angélica Furtado da Cunha Luis Antonio Marcuschi

Audemaro Goulart Maria Elias Soares

Benedito José Vianna da C. Nunes Maria Eulália Sobral Toscano

Carl Harisson Maria Lúcia Almeida,

Christophe Golder Myriam Crestian Cunha

Dileta Silveira Martins Patrick Dahlet

Ingedore Villaça Koch Paul Rivenc,

José Carlos Cunha Silvio Holanda

José Guilherme Castro Vanderci de A. Aguilera

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
BIBLIOTECA DO ILC

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

MOARA

Sumário

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

n. 24, julho-dezembro 2005.

- 3 APRESENTAÇÃO
- 7 A PRESENÇA DOS CONTEXTOS DE SITUAÇÃO E DE CULTURA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Jalma Geise Maria Brabo do Prado
- 22 OS OPERADORES MODAIS EM TEXTOS DE CAMPANHA ELEITORAL
Ivanildo de Almeida Rodrigues
Célia Maria Macêdo de Macêdo
- 37 CONSTITUINTES PÓS-FRASAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA
Célia Brito
- 47 DAS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA: A PRODUÇÃO ACADÊMICA PARAENSE EM FOCO
Sandoval Nonato Gomes-Santos
- 70 FONOLOGIA DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS DE RIVERA – PRIMEIROS RESULTADOS
Virginia Andrea Garrido Meirelles
- 81 SOBRE O CONCEITO DE ESQUEMA DE PERSPECTIVA E SUA APLICAÇÃO AO ESTUDO DO DISCURSO
Iaci de Nazaré Silva Abdon
- 96 UMA DESCRIÇÃO DO SISTEMA NUMÉRICO NA FAMÍLIA PANO
Lincoln Almir Amarante Ribeiro
Gláucia Vieira Cândido
- 109 • DESCRIÇÃO DAS CONSTRUÇÕES VERBAIS SERIAIS EM PARKATÉJÉ
Marília Ferreira

ISSN 0104-0944

Rev. MOARA | Belém | n. 24 | p. 1-125 | jul./dez., 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

BIBLIOTECA DO ILC

AC 49575

APRESENTAÇÃO

REVISTA MOARA

Todos os direitos reservados para Pós-Graduação em Letras da UFPA.

Editor

Myriam Crestian Cunha

Editor Convidado

Marília Ferreira

Normalização

Hilma Celeste Alves Melo

Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa

Jorge Domingues Lopes

Solicita-se permuta.

Catálogo

Biblioteca Setorial do CLA, UFPA

MOARA. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém:
CLA/UFPA.

n. 1-23	1993-2005
n. 24	2005

Semestral 125p.; 21cm.

1. Literatura-Periódicos. 2. Linguística-Periódicos. I. Universidade
Federal do Pará. Centro de Letras e Artes.

CDD 805
CDU 8(05)

ISSN 0104-0944

Todos os direitos desta edição reservados para
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS DA UFPA

Campus Universitário do Guamá

Rua Augusto Corrêa, 1

CEP 66075-900 - Belém - Pará

Tel./Fax (91) 3201-7499

mletras@ufpa.br

2005

Impresso no Brasil

CLASS. 805
CUTTER.
TOMBO: 495365

O número 24 da Revista MOARA do Curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, dedicado a Estudos Linguísticos, está composto de oito artigos, cujos resumos seguem abaixo.

O artigo A PRESENÇA DOS CONTEXTOS DE SITUAÇÃO E DE CULTURA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA, cujas autoras são alunas do mestrado em letras da UFPA, Isabel Cristina França dos Santos RODRIGUES e Jalma Geise Maria Brabo do PRADO, tem por objetivo apresentar o resultado de uma prática de produção textual escrita que proporciona aos alunos a percepção de que os contextos nos quais um texto é produzido estão relacionados com as necessidades de se produzir um texto. A proposta em voga decorre de uma leitura da concepção dos contextos de situação e de cultura trabalhados por Halliday (1985) a partir dos estudos de Malinowski, que podem auxiliar não só professores, mas também alunos no trabalho de produção textual desenvolvido nas aulas de língua materna.

Tendo como base a lingüística sistêmico-funcional de Halliday (1994), o trabalho apresentado por Ivanildo de Almeida RODRIGUES e pela Professora Doutora Célia Maria Macêdo de MACÊDO intitulado OS OPERADORES MODAIS EM TEXTOS DE CAMPANHA ELEITORAL descreve e analisa o uso dos elementos de modalidade, especificamente os operadores modais, em textos de campanha política. Explicita a importância desses elementos na produção dos significados relativos aos propósitos comunicativos dos falantes quando estes fazem escolhas no sistema de modalidade da metafunção interpessoal.

Um outro artigo, CONSTITUINTES PÓS-FRASAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA, escrito pela Professora Doutora Célia BRITO, da Universidade Federal do Pará, mostra que, ao considerar o preceito funcionalista de que a língua é fruto de propósitos interlocucionais, examinam-se enunciados, realizados em textos orais por falantes de Língua Portuguesa semi-escolarizados, que apresentam o tipo de constituinte extrafrasal

denominado *tail*, cuja função, ao lado de outros constituintes extrafrasais, é organizar o discurso. Com a intenção de contribuir com reflexões sobre o dato lingüístico em causa, além de se fazer uma exposição descritiva de modos e formas de o referido constituinte ser, respectivamente, usado e expresso, confrontam-se orientações teóricas de Dik (1989 e 1997) a respeito.

O Professor Doutor Sandoval Nonato GOMES-SANTOS, que pertence ao Núcleo Pedagógico Integrado e que ministra disciplinas no curso de mestrado em letras, a partir do artigo **DAS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA: A PRODUÇÃO ACADÊMICA PARAENSE EM FOCO** busca caracterizar a pesquisa científica realizada no Estado do Pará, tendo em vista a relação entre linguagem e ensino.

O artigo intitulado **FONOLOGIA DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS DE RIVERA** de Virginia Andrea Garrido MEIRELLES, aluna da Universidade de Brasília/CNPq, apresenta os resultados preliminares da situação lingüística nas cidades da fronteira Brasil-Uruguai, os quais têm sido objeto de numerosos estudos, principalmente no âmbito da sociolingüística. No entanto, este trabalho se concentra na fonologia do Português e do Espanhol falados em Rivera, cidade fronteira, no Uruguai.

A Professora Doutora Iaci de Nazaré Silva ABDON, da Universidade Federal do Pará, em seu artigo **SOBRE O CONCEITO DE ESQUEMA DE PERSPECTIVA E SUA APLICAÇÃO AO ESTUDO DO DISCURSO** discute o uso de um conceito básico da lingüística cognitiva – o de esquema de perspectiva –, na análise de segmentos de entrevistas, com a finalidade de identificar-se modos pelos quais o falante constrói sua imagem em eventos discursivos desse gênero. Langacker (1990) e Palmer (1996) são os referenciais teóricos, e o resultado da análise evidencia uma relação ora mais ou menos simétrica, ora assimétrica no que se refere à imagem dos interlocutores na cena do discurso.

O artigo **UMA DESCRIÇÃO DO SISTEMA NUMÉRICO NA FAMÍLIA PANO**, cujos autores são os Professores Doutores Lincoln Almir AMARANTE RIBEIRO (Universidade Federal de

Minas Gerais) e Gláucia Vieira CÂNDIDO (Universidade Estadual de Goiás), ambos membros do Grupo de Investigação Científica de Línguas Indígenas – GICLI, apresenta uma descrição do sistema numérico da família Pano, a qual é falada na Bolívia, no Brasil e no Peru.

A Professora Marília de Nazaré de Oliveira FERREIRA, da Universidade Federal do Pará, em seu artigo intitulado **DESCRIÇÃO DAS CONSTRUÇÕES SERIAIS VERBAIS EM PARKATÊJÊ** descreve as construções seriais verbais na língua Parkatêjê. Essas construções são constituídas de dois ou mais verbos e apresentam as seguintes características consideradas como evidências para seu status de construções seriais: todos os verbos referem-se a um único evento; eles partilham todos os argumentos; eles partilham categorias como tempo, aspecto modalidade e às vezes polaridade; fonologicamente, propriedades entonacionais indicam a existência de somente uma sentença; embora cada verbo seja uma palavra morfológica, eles combinam-se como um todo sintático que funciona como predicado no qual não há marcas de dependência.

Marília Ferreira

MOARA

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

A PRESENÇA DOS CONTEXTOS DE SITUAÇÃO E DE CULTURA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Jalma Geise Maria Brabo do Prado
Universidade Federal do Pará

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar o resultado de uma prática de produção textual escrita que proporciona aos alunos a percepção de que os contextos nos quais um texto é produzido estão relacionados com as necessidades de se produzir um texto. A proposta decorre de uma leitura da concepção dos contextos de situação e de cultura trabalhados por Halliday (1985) a partir dos estudos de Malinowski, que podem auxiliar não só professores, mas também alunos no trabalho de produção textual desenvolvido nas aulas de Língua Materna.

Palavras-Chave: Produção textual; texto/contexto; contextos de situação e de cultura.

ABSTRACT

This paper shows a result of a written text production activity that gives the students conditions to have knowledge about the contexts the text is engaged and their necessities writing a text. This purpose brings about situation and culture contexts by Halliday (1985) from Malinowski's studies (1923) that can help students writing texts during Portuguese classes.

Key Words: Written text production; context/text; situational and cultural contexts.

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas encontrados nas aulas de ensino de Língua Materna (LM) diz respeito à produção de textos, que causa um descontentamento não só nos alunos, mas, sobretudo, nos professores. Estes alegam que os discentes “não sabem escrever”. Isso não deixa de estar correto, se nessa produção forem considerados apenas os aspectos gramaticais e

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

REVISTA DE LINGUÍSTICA DO G. L. P.

ortográficos da língua. Mas não são apenas esses aspectos que devem ser considerados na elaboração de uma texto. Por isso, a proposta de uma produção textual que não tenha significado algum para o aluno, que não considere os conhecimentos que ele tem acerca do funcionamento da linguagem, bem como o seu conhecimento de mundo, não é cabível. Paulo Freire, há décadas, já discutia isso em seus trabalhos, quando tratava sobre a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores.

Dessa forma, é propósito deste artigo apresentar o resultado de uma prática de produção de textos que proporcione ao discente uma melhor percepção de que os contextos nos quais o texto é produzido estão relacionados com as suas necessidades de se produzir o texto, e, a partir disso, saber o como construí-lo. É nesse aspecto que cabe a intervenção do professor, que auxiliará os alunos nas etapas em que demonstrarem dificuldades.

A produção de texto se revela de forma desastrosa em todos os níveis de ensino, tornando-se mais evidente nos exames vestibulares, nos quais os alunos demonstram não ter domínio sobre as temáticas propostas, nem conseguem desenvolvê-las, muitas vezes fugindo ao tema e produzindo, conseqüentemente, textos sem coesão e coerência, o que aumenta o índice de notas baixas nas redações desses exames. Isso é um forte indício de que a produção de texto vem sendo trabalhada de forma inadequada nas escolas ou, no mínimo, é indício de que os discentes não estão compreendendo o comando das propostas de produção de texto – mas isso é reflexo de um outro problema: o de leitura, que não será discutido neste artigo.

Escolhemos a oitava série do Ensino Fundamental para desenvolvermos esse trabalho pelo fato de que os alunos dessa turma, provavelmente, cursarão o Ensino Médio a partir de 2005, e terão necessidades bem maiores de produzirem textos, tanto na modalidade escrita quanto na oral, visto que nesse nível de ensino, sem dúvida alguma, as “cobranças” quanto ao como, em quais circunstâncias, para quem e ao porquê de se escrever, ou se dirigir a fala são mais intensas. Entretanto, sabemos que esse tipo de proposta pode ser realizado a partir da quinta série do Ensino

Fundamental – série a partir da qual os alunos terão aulas de Língua Portuguesa com professores que têm formação específica em Letras – para que até o final deste nível de ensino, os educandos possam ter práticas escritas e orais necessárias ao uso cada vez mais funcional do seu sistema linguístico.

Para tanto, um novo direcionamento deve ser dado à produção textual nas escolas, partindo, inicialmente, da realidade do educando; do que é significativo para ele. E afirmariamos que é preciso que o docente se dê conta da necessidade de mudança da sua prática, que muito contribui para essa produção falha. Dessa forma, o domínio de alguns conceitos, de uma maneira mais aprofundada, por parte do educador, poderá ajudá-lo, pois isso o auxiliará na reordenação do trabalho textual que conduz.

Acreditamos que um trabalho de produção de texto que considere o contexto de situação e o contexto de cultura do indivíduo que elabora um texto, qualquer que seja a temática abordada, o gênero e o tipo textual exigidos, é de grande valia para a melhor expressão não só escrita, mas também oral do aluno. Embora consideremos em nosso estudo a distinção proposta por Malinowski (1923 *apud* HALLIDAY, 1985) entre contextos de situação e contextos de cultura, o trabalho enfoca, do ponto de vista da análise dos dados, somente a primeira dessas noções – contexto de situação.

2 A PERTINÊNCIA DE SE CONSIDERAR O CONTEXTO DE SITUAÇÃO E O CONTEXTO DE CULTURA NAS AULAS DE LM – PRODUÇÃO DE TEXTO

Numa prática de produção textual que queira fazer o aluno encontrar sentido no que escreve, alguns conhecimentos como os declarativos, os lingüísticos, os textuais, os de mundo e o partilhado que o indivíduo tem acerca do funcionamento da língua devem ser valorizados. No entanto, o que observamos ainda hoje é que nas produções de textos, elaboradas principalmente nas aulas de LM, o que um professor realmente leva em consideração é o conhecimento teórico que o discente tem sobre a língua, ou

seja, as regras da gramática normativa, o conhecimento metalinguístico que ele domina, ou melhor, que ele não domina, já que a correção dos textos se dá com base nos erros dos alunos, não com base nos acertos.

Conforme Hoffmann (2002, p. 11), nos últimos anos, a produção de textos pelos alunos tornou-se um aspecto central nas discussões sobre o papel das escolas, porque a escrita é um dos resultados mais visíveis da educação. Cada vez mais educadores e sociedade preocupam-se com essa aprendizagem, crucial na formação pessoal e profissional dos estudantes.

Apesar de essa preocupação ser, de fato, algo latente na visão de educadores e da sociedade, e de inúmeros estudos estarem sendo desenvolvidos na área de LM no que se refere à produção de textos e os resultados desses estudos serem divulgados em congressos, encontros e em livros, os que estão diretamente envolvidos na condução das aulas de Língua Portuguesa, ainda assumem uma postura passiva, pois permanecem destinando a maior parte de suas aulas ao ensino da gramática normativa.

Para alterar esse quadro, antes de se desenvolver um trabalho de produção textual, o docente deve ter os seus objetivos bem definidos, e deixar também claro para o aluno o que ele pretende com essa produção. Contudo, esse não é o único passo para que haja verdadeiramente uma mudança nas aulas de Língua Portuguesa no que diz respeito à produção de texto. O professor tem que fazer bem mais que isso; ele pode propor aos seus educandos o que Cunha (2000) denomina de atividades “em situação”, pois, segundo ela,

Somente nesta condição diversos fenômenos discursivos evidenciados em particular pela pragmática lingüística (com os procedimentos de implicação e de argumentação ou ainda os fenômenos enunciativos) podem ser devidamente analisados e levados em consideração; somente nesta condição os aprendizes podem aprender a tratar efetivamente as informações pertinentes para seu objetivo comunicativo. Não basta simplesmente tornar mais precisas as finalidades de determinada produção para contextualizá-la.

O que é afirmado por Cunha pode ser relacionado com o que Malinowski (1923, apud HALLIDAY, 1985) chama de contexto de situação – **estabelecimento de relações entre o conhecimento cultural e o que está sendo processado durante a interação comunicativa**. Não obstante isso, Malinowski ainda criou o conceito de contexto de cultura – **refere-se ao conjunto de valores, crenças de uma dada comunidade que devem ser levados em consideração durante o momento da interação** –, que não deve ser desvinculado do contexto de situação. Para Halliday (1985, p. 5), isso é significativo

because involved in any kind of linguistic interaction, in any kind of conversational exchange, were not only the immediate sights and sounds surrounding the event but also the whole cultural history behind the participants, and behind the kind of practices that they were engaging in, determining their significance for the culture, whether practical or ritual. All these played a part in the interpretation of the meaning. So Malinowski introduced the two notions that he called the context of situation and the context of culture; and both of these, he considered, were necessary for the adequate understanding of the text.

Com base nos posicionamentos desses autores, faz sentido sustentar nossa afirmação de que a produção textual não deve desconsiderar os conhecimentos que o indivíduo tem, quer estes conhecimentos sejam de mundo, quer sejam lingüísticos ou metalingüísticos, e que é pertinente considerar o contexto de cultura e o contexto de situação vivenciados pelos educandos, para que a aula de LM seja mais produtiva em termos de elaboração de textos orais e escritos, podendo, a partir disso, o aluno adequar a sua linguagem e o seu discurso a qualquer situação comunicativa.

2.1 CONTEXTO DE SITUAÇÃO: SUAS ESTRUTURAS

As estruturas de contexto de situação aqui apresentadas foram determinadas por Halliday (1985) para interpretar o

contexto social de um texto; de que forma são atribuídos significados durante uma interação. Assim, ele propõe três elementos que são capazes de descrever um contexto de situação social.

- O Campo do discurso: refere-se ao que está acontecendo; em que os participantes estão engajados.
- A Relação do discurso: refere-se a quem está na vez e fala, e que tipos de relações e regras são estabelecidos na condução da interação.
- O Modo do discurso: refere-se à maneira como os participantes estão usando a língua numa dada situação comunicativa.

2.2 ALGUNS CONCEITOS A SEREM AMPLIADOS

Uma vez que se pretende mostrar neste artigo o resultado de uma prática de produção textual na qual foram consideradas as situações significativas, devemos esclarecer, antes de tudo, quais as perspectivas de texto e contexto adotadas para o desenvolvimento do trabalho que foi realizado.

Halliday (1985) concebe o texto como resultado das escolhas lingüísticas que se tornam significativas para a elaboração de idéias numa interação. O texto é produto-resultado das escolhas lingüísticas feitas pelo falante e é processo contínuo de escolhas associadas ao sistema de uma dada língua. Sendo assim, o texto acaba sendo também um evento de interação.

Assim, o texto pode ser entendido como um produto histórico-social, se relacionado a outros textos armazenados na memória textual coletiva e também se admitir a multiplicidade de leituras por ele ensejadas. Esses são alguns desafios permanentes para o ensino da Língua Portuguesa.

No que concerne ao contexto, utilizaremos a perspectiva da semiótica-social trabalhada por Halliday (1985), na qual contexto é todo o exterior aos elementos lingüísticos detectados no texto. Dessa forma, ele existe antes do texto.

3 METODOLOGIA

Para pôr em prática um trabalho de produção de texto que faça com que o discente encontre sentido no que escreve, foram aplicados um questionário sócio-anfropológico e uma atividade de produção textual escrita, contendo cinco diferentes situações das quais cada grupo formado escolheria apenas uma (independente da situação escolhida, todas culminariam com a transcrição de um diálogo gerado a partir delas) – **1- Situação A:** Você está indo à feira comprar frutas, verduras e legumes, como se dá a interação entre você e o vendedor durante as compras? **2- Situação B:** Há uma falta de 04 professores de 04 disciplinas e já está no final do ano, de que maneira você e a direção da escola resolveriam essa questão? **3- Situação C:** Você quer ir ao Pará folia e seus pais não querem deixar. Como vocês chegariam a um consenso? Que argumentos você e seus pais usariam para um convencer o outro de que o melhor é ficar em casa ou ir ao show? **4- Situação D:** Você está precisando arranjar um emprego para ajudar seus pais. Uma grande loja da cidade está ofertando vagas para meio expediente a alunos de escolas públicas entre 15 e 17 anos. Durante a entrevista, que perguntas poderiam surgir e quais suas prováveis respostas? **5- Situação E:** Você está em um supermercado e, de repente, há um assalto. O assaltante lhe pega como refém e você deve acalmá-lo e, ao mesmo tempo, negociar com os policiais. Como se daria essa negociação entre o assaltante e a polícia, intermediada por você? –, a uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, composta por 39 alunos, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Placídia Cardoso, localizada no bairro do Jurunas, nos dias 29 e 30 de novembro de 2004.

O referido questionário era composto de questões concernentes 1) ao tipo de lazer dos quais os alunos dispunham; 2) às profissões exercidas pelos pais; 3) aos motivos que os levaram a estudar nessa escola; 4) ao tipo de imagem que eles faziam do bairro onde moram; 5) à idade de cada um deles e 6) ao exercício de algum tipo de atividade remunerada para ajudar seus familiares.

A aplicação da pesquisa sócio-antropológica justifica-se à medida que a atividade de produção textual desenvolvida objetivava, entre outras coisas, verificar de que maneira os alunos produziram textos a partir de certos contextos de situação e só por meio dos resultados obtidos na pesquisa é que poderíamos elaborar uma atividade que mais se aproximasse da vivência dos alunos. Por isso, é importante frisar que as situações apresentadas foram elaboradas a partir da pesquisa sócio-antropológica feita com a turma, visto que, como afirma Signorini (2000): “O contexto socioeconômico, cultural e histórico em que se movem os aprendizes e [os modos de inserção] estão relacionados às funções por eles atribuídas à aquisição da escrita e, conseqüentemente, à escolarização de maneira geral...” e, nesse sentido, o fato de essas situações terem sido vivenciadas pelos alunos ou tendo chegado a eles, através dos meios de comunicação, fazendo parte do seu contexto, tornam-se significativas.

Dessa forma, para se desenvolver esse tipo de trabalho, faz-se necessário que o professor conheça a turma com a qual trabalha, para traçar suas ações levando em consideração as condições socioculturais apresentadas, e, dessa maneira, levar em conta o contexto de cultura no qual a referida turma está inserida. Nesse sentido, os discentes teriam a oportunidade de construir textos a partir de um contexto preestabelecido, conforme a validade social a ele atribuída.

3.1 A PESQUISA SÓCIO-ANTROPOLÓGICA – PERFIL DA TURMA

A partir das respostas obtidas, traçamos um perfil da turma que optou em estudar na Escola de Ensino Fundamental Prof^a Placídia Cardoso, principalmente, pelo fato de ela estar localizada às proximidades de suas casas. Aliás, essa é uma determinação da SEDUC, que apresenta, no ato da matrícula, uma lista de opções de escolas localizadas no bairro e que oferecem o nível de ensino em que se encontra o aluno.

Apesar de tecerem certos comentários a respeito da violência no bairro, a maioria manifestou prazer em morar nele.

As atividades de lazer mais apontadas pela turma foram assistir à televisão e ouvir músicas.

Os alunos se consideram sustentados pelos pais – estes são autônomos –, na maioria, pelo fato de desenvolverem atividades pouco remuneradas e sem carteira assinada (flanelinhas, feirantes, domésticas, babás, dentre outras), por isso não as consideraram como profissões nos seus questionários como forma de ajuda nas despesas de suas famílias.

A turma está na faixa etária entre treze e dezoito anos e é composta por um número acentuado de mulheres. Uma boa parte dos estudantes já repetiu as séries iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

3.2 ATIVIDADES PRÉ-ESCRITAS

Os alunos foram avisados de que fariam uma atividade na qual deveriam estar atentos ao como se fazerem entender numa dada situação, e que para isso fariam escolhas, levando em consideração determinados aspectos, tais como: quais as pessoas que deveriam fazer parte daquela interação; como era o ambiente e quais os recursos disponíveis para que as pessoas envolvidas conseguissem se entender; quais as palavras a serem selecionadas para que a interação se tornasse significativa para os participantes; a ordem de fala de cada participante de forma a não se perderem as idéias essenciais da situação com a qual trabalhariam, bem como estruturar por escrito os diálogos originados de cada uma das interações.

Todavia, apesar de se ter empregado nessa atividade de produção textual a projeção de situações, de algum modo, já vivenciadas pelos educandos, verificamos que eles apresentaram uma certa dificuldade em ordenar as falas das personagens por dois motivos: a) devido ao fato de os grupos demorarem a negociar e chegar a um consenso a respeito dos nomes e das atitudes de cada uma dessas personagens e b) por desconhecem como se estrutura, na escrita, o tipo de texto em questão.

Percebemos ainda que dois grupos que deveriam tratar da situação de um assalto (situação E) ficaram inibidos em utilizar palavras de baixo calão em seus textos, visto que apesar de conhecerem as necessidades de tais escolhas lexicais, estavam num contexto escolar, que, segundo eles, “não permite escrever palavrão”, pois, caso isso ocorresse, poderiam perder ponto. Isso foi tão forte que os grupos, mesmo com a insistência das pesquisadoras, que afirmavam que eles deveriam levar em conta a situação com a qual estavam trabalhando, acabaram não registrando os palavrões selecionados à referida situação.

3.3 O CORPUS

Para a realização deste trabalho foram analisados quatorze textos elaborados pelos alunos que participaram da pesquisa – os textos foram obtidos a partir da apresentação dos cinco diferentes contextos que resgatavam, na sua maioria, situações já vivenciadas pelos educandos. Nesses textos foram analisadas as estruturas de contexto de situação propostas por Halliday (1985).

3.3.1 Análise dos textos

Observando-se o corpus, verificamos que os textos produzidos pelos alunos apresentaram as mesmas estruturas elencadas por Halliday (campo, relação e modo), no que se refere ao contexto de situação para a organização dos diálogos a partir das situações dadas.

Os textos produzidos pelos alunos mostraram uma mesma estrutura de campo – dos três grupos que optaram por trabalhar com a situação A, por exemplo, todos simularam, em seus diálogos, **uma situação de compra e venda**, como podemos observar nos seguintes trechos: “*Antônio: então vamos ao que interessa quantos quilos a senhora quer? Maria: então me venda um quilo de batata,...*”; “*- D. Joana: Então eu não quero mais, vou me embora, que eu ainda tenho que aprontar a bóia.*”

– *S. Raimundo: Tá bom, então a banana fica por R\$ 1,50...*” e “*Dona Joana: Me veja um quilo de maçãs e uvas,...* Seu Joaquim: *É pra já*” –, relação e modo, o que leva a classificá-los como pertencentes a gêneros textuais que têm como estrutura formal o diálogo, cujo propósito comunicativo era o de persuadir o(s) interlocutor(es) das interações simuladas, que culminaram com as produções escritas dos grupos.

Todos os grupos conseguiram compreender a atividade proposta. Entretanto, um deles não seguiu por completo as etapas da referida atividade, pois teve dificuldades em estruturar o texto na forma de um diálogo, que era a última etapa da produção textual, conforme podemos verificar no texto a seguir:

“**Refém=Bob:** – Calma não é preciso se altera ta ligado eu posso fala com os PM para negocia a sua fuga e a minha liberdade, porque ninguém que se feriu aqui moro

“**Negociação com os PM:** – Ele falou que ele que um carro 50.000 R\$ por que ele que sai numa boa si tudo ocorrer bem ninguém vai sair ferido.”

Verificamos que na formulação desse texto há somente dois momentos do evento (assalto – situação E), narrado em forma de monólogo o que caracteriza que o grupo não compreendia, na íntegra, a atividade proposta.

Percebemos ainda que o contexto cultural de cada indivíduo contribuiu para que eles conseguissem realizar a atividade sugerida. Isso se justifica pelo fato de esta ter sido elaborada a partir dos resultados obtidos através da pesquisa sócio-antropológica, que revelaram alguns indícios de que uma boa parte da turma já experienciou tais situações, o que contribuiu para que os textos fluíssem de maneira coerente.

É válido ressaltar que no momento em que a atividade foi aplicada, as discussões nos grupos reiteraram que muitos deles já haviam vivenciado as situações A, B e C propostas na atividade, poucos haviam vivenciado a situação D e nenhum havia vivenciado a situação E (apenas a conheciam através dos meios de comunicação).

CONTEXTO	SITUAÇÃO A	SITUAÇÃO B	SITUAÇÃO C	SITUAÇÃO D	SITUAÇÃO E
PROPÓSITO DA INTERAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Levar a mercadoria por um preço mais em conta. 	<ul style="list-style-type: none"> Conseguir 04 professores. 	<ul style="list-style-type: none"> Conseguir autorização para ir ao Pará folia. 	<ul style="list-style-type: none"> Conseguir uma vaga para trabalhar meio expediente. 	<ul style="list-style-type: none"> Sair da interação sem danos físicos.
CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> compra e venda 	<ul style="list-style-type: none"> Reivindicação 	<ul style="list-style-type: none"> negociação entre pai e filho 	<ul style="list-style-type: none"> solicitação de emprego 	<ul style="list-style-type: none"> negociação durante um assalto com refém
RELAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> vendedor e compradora; a compradora é quem comanda a interação; distância social próxima; há alteração da hierarquia social; envolvimento afetivo médio. 	<ul style="list-style-type: none"> diretora e alunos da 8ª série; distância social média; há alteração da hierarquia. 	<ul style="list-style-type: none"> pai e filho; envolvimento afetivo alto; distância social mínima; há alternância de comando. 	<ul style="list-style-type: none"> chefe de recursos humanos e candidata; quem comanda é a chefe de recursos humanos; envolvimento afetivo baixo; distância social máxima. 	<ul style="list-style-type: none"> assaltante, refém e policial; comando do assaltante; distância social máxima; envolvimento afetivo baixo.
MODO	<ul style="list-style-type: none"> canal é fônico; contato visual. 	<ul style="list-style-type: none"> canal fônico; contato visual. 	<ul style="list-style-type: none"> o canal é fônico; contato visual. 	<ul style="list-style-type: none"> o canal é fônico; contato visual. 	<ul style="list-style-type: none"> o canal é fônico; contato visual.

4 CONTRIBUIÇÕES DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO PARA O ENSINO

De posse das produções escritas dos alunos, frutos de um trabalho que leva em consideração os contextos de situação e de cultura, o professor tem um rico material que pode ser usado a seu favor na organização, ou até mesmo no replanejamento do trabalho que desenvolve com a sua turma, pois, partindo da análise dessas produções, pode fazer um levantamento das principais dificuldades apresentadas pelos educandos e, com isso, traçar um plano de ação a ser aplicado durante o período em que estiver com a classe.

Nesse sentido, os educandos poderiam desenvolver habilidades tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita observando alguns aspectos indispensáveis no uso da linguagem, pois todo falante, numa situação real de interação face-a-face, é, segundo Halliday (1985), capaz de:

- fazer certas previsões a respeito do que o seu interlocutor dirá ou fará;
- perceber e construir significados, segundo a situação na qual estão inseridos;
- fazer escolhas linguísticas a partir dos propósitos interlocutivos presentes.

Assim, se os educandos conseguem fazer previsões, perceber e construir significados e fazer escolhas linguísticas numa interação, e se isso for priorizado pelo docente nas aulas de Língua Materna, os textos produzidos pelos educandos apresentarão estruturas argumentativas mais coerentes. Desse modo, o professor interviria com o seu conhecimento especializado apenas naquelas dificuldades de utilização de certas convenções impostas pelo próprio sistema linguístico vigente, o que serviria de suporte para que os discentes pudessem aprimorar os usos da língua nas mais diversas situações comunicativas, uma vez que são falantes nativos. Essa mudança de postura por parte do educador teria como conseqüência uma inversão daquilo que a escola considera que o aluno deve saber: apenas dominar as regras gramaticais da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar atividades de produção textual escrita abordando os contextos de situação e de cultura, apontados por Halliday (1985) no que concerne à interpretação de eventos comunicativos, é apenas uma das possibilidades de o professor de Língua Materna desenvolver com seus alunos formas mais efetivas/funcionais do uso de nosso sistema lingüístico.

É importante frisar ainda que os educandos não devem se limitar a produzir textos a partir de situações relacionadas ao seu contexto cultural mediato – como foi realizada a proposta aqui apresentada – , mas cabe ao professor oportunizar atividades com as quais os alunos possam criar expectativas (como, o quê, para quem, onde), fazer escolhas lingüísticas de acordo com as mais diversas situações comunicativas, ampliando, dessa forma, as condições de os mesmos exercerem a sua cidadania e não verem na Língua Materna um veículo de entrave, mas de recurso indispensável nas mais variadas interações das quais possam participar.

Outrossim, com este tipo de prática de produção textual, o aluno participa efetivamente da elaboração de textos e essa participação é fundamental para a construção da sua aprendizagem como um todo. Assim, quando é mostrado ao aluno que a produção tem uma funcionalidade, um objetivo que não aquele ao qual está habituado: elaborar um texto para que o professor faça as correções necessárias, considerando errado tudo aquilo que fugir às normas preestabelecidas pela gramática normativa, não abordando outros aspectos que poderiam ser pontos fortes da sua produção, tal como a organização de estruturas argumentativas, a produção de texto passa a ter sentido para ele.

Com base no que por ora foi exposto, pode-se afirmar que as produções textuais passam verdadeiramente a ter sentido para o discente quando estas saem do âmbito aluno-professor-aluno; a partir do momento que o professor lhe proporciona o desenvolvimento de atividades que valorizam

os seus textos. Essa prática torna-se eficiente, pois o aprendiz começa a entender a real dinâmica da língua – que ninguém escreve por escrever, mas para um interlocutor, e que, dependendo da forma que escreve, poderá ser compreendido ou não, ou poderá ser mal compreendido – e refletirá ou pelo menos começará a refletir cada vez mais sobre o que escreve e sobre o como escreve e, principalmente, sobre os usos da língua, que não são apenas aqueles “ensinados” na escola.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Myriam Crestian C. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, José Carlos C.; CUNHA, Myriam Crestian C. (org.). *Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Langage, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Austrália: Deakin University, 1985, p. 3-14.

HOFFMANN, Jussara. A redação no vestibular e na escola: medir ou avaliar? In: _____. *Avaliando redações: da escola ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SIGNORINI, Inês. O contexto sociocultural e econômico: às margens da sociedade letrada. In: KLEIMAN, Angela. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

OS OPERADORES MODAIS EM TEXTOS DE CAMPANHA ELEITORAL

Ivanildo de Almeida Rodrigues
Célia Maria Macêdo de Macêdo
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Tendo como base a lingüística sistêmico-funcional, este trabalho propõe-se a descrever e a analisar o uso dos elementos de modalidade, especificamente os operadores modais, em textos de campanha política. Explicita a importância desses elementos na produção dos significados relativos aos propósitos comunicativos dos falantes quando estes fazem escolhas no sistema de modalidade da metafunção interpessoal.

Palavras-Chave: Gramática Funcional; metafunção interpessoal; operadores modais; campanha política.

ABSTRACT

Based on the Systemic-Functional Linguistics, this paper aims to describe and analyze the use of modal elements, specifically those of modal operators, in texts of political campaign. The paper shows the importance of these elements in the production of the meanings related to the speakers' communicative purposes when they make choices on the modality system of the interpersonal metafunction.

Key Words: Functional grammar; interpersonal metafunction; modal operators; political campaign.

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração os pressupostos teóricos da Gramática Funcional do lingüista Michael Halliday (1994), este trabalho tem por objetivo descrever e analisar textos de propaganda política para evidenciar as relações interpessoais estabelecidas pelos falantes.

Elege a modalidade como fenômeno lingüístico a ser investigado, examinando os operadores modais, uma vez que são elementos indicadores da postura do falante na interação e

evidenciam maior ou menor grau de comprometimento desse falante com as informações que produz e/ou com os seus interlocutores.

O corpus analisado constitui-se de 42 textos de propaganda política, produzidos por diferentes partidos, durante a campanha eleitoral do ano de 2002.

O trabalho divide-se em duas partes. Em um primeiro momento, apresentam-se os principais pontos da teoria que norteia a análise, definindo-se metafunção interpessoal e modalidade, segundo Halliday. Em um segundo momento, levantam-se e analisam-se as escolhas lingüísticas de modalidade, no que diz respeito ao uso dos operadores modais.

2 A GRAMÁTICA FUNCIONAL

A Gramática Funcional é, consoante Halliday (1994, p. 13), “essentially a ‘natural’ grammar, in the sense that everything in it can be explained, ultimately, by reference to how language is used”¹. Nesse sentido, conforme Eggins (1994, p. 2), ela explora como as pessoas utilizam a linguagem para produzir e/ou trocar significados em diferentes contextos e também como a linguagem está estruturada para essa troca de significados.

Nichols (apud NEVES, 1997) diz que a Gramática Funcional, apesar de analisar a estrutura gramatical, inclui na análise toda a situação comunicativa, como o propósito do evento de fala, seus participantes, e seu contexto discursivo. Gebruers (apud NEVES, 1987, p. 31) também afirma que essa gramática é *funcional e dinâmica* porque, respectivamente, “*não separa o sistema e suas peças das funções que têm de preencher*” e também porque “*reconhece, na instabilidade da relação entre estrutura e função, a força dinâmica que está por trás do constante desenvolvimento da linguagem*”.

¹ Essencialmente uma gramática “natural”, posto que tudo nela pode ser explicado com referência a como a linguagem é usada.

Para a Gramática Funcional, a linguagem é, pois, entendida como um instrumento de interação, utilizado, principalmente, para o estabelecimento de relações comunicativas entre os falantes. Daí a preocupação dos funcionalistas em estudar a linguagem do ponto de vista do seu funcionamento em um determinado contexto de uso, levando em consideração os papéis dos interlocutores dentro da situação de interação determinada socioculturalmente.

Dessa forma, para a interpretação dos significados realizados pelos interactantes, é importante para a Gramática Funcional os conceitos de *contexto de cultura* e *contexto de situação* introduzidos pelo antropólogo Malinowski (apud HALLIDAY e HASAN, 1989). Conforme Macêdo (1999, p. 35-36), “o contexto de cultura é o mais abrangente e, por meio dele, o propósito geral de uma interação é descrito bem como os passos tomados para o propósito ser alcançado” enquanto que “*O contexto de situação limita o campo abarcado pelo contexto de cultura; ele dá os detalhes contextuais indispensáveis para se chegar à origem de um texto*”.

Salienta-se, assim, a importância da relação entre o usuário, os contextos de situação e de cultura e as formas lingüísticas escolhidas para a realização dos significados.

De acordo com Halliday, o sistema lingüístico manifesta-se por meio de três significados fundamentais: experiencial, interpessoal e textual. Conforme Thompson (1996, p. 28), no âmbito do primeiro tipo de significado, falamos sobre nossas experiências de mundo, tanto do mundo exterior quanto do mundo interior. No segundo tipo, lidamos com as relações estabelecidas entre as pessoas. O terceiro significado está relacionado ao modo como a mensagem é organizada na construção do texto. Esses significados, conforme Halliday (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 23), são indissociáveis uma vez que se imbricam para constituir o sentido geral do texto. Neste sentido, conforme Thompson (1996), a compreensão global do texto pelo leitor somente é possível se forem levados em consideração esses três tipos de significado.

Embora a compreensão geral de um texto somente seja possível a partir da relação dos três tipos de significados aqui destacados, este trabalho limita-se aos significados interpessoais posto que procura apenas verificar como falantes se valem de proposições modalizadas para expressar as relações entre os participantes.

Halliday reúne esses significados em três grandes grupos de funções, que são por ele denominadas metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional corresponde ao significado experiencial, que, como já foi dito acima, é o significar a partir da comunicação das experiências de mundo do falante. Esse significado realiza-se por escolhas lingüísticas feitas no sistema de transitividade.

A metafunção interpessoal relaciona-se ao segundo tipo de significado, que é realizado por escolhas feitas nos sistemas de modo (diz respeito aos papéis representados pelos falantes da interação) e modalidade (indica a posição, o julgamento dos falantes a respeito da mensagem veiculada na interação). Essa metafunção, pois, norteia as relações estabelecidas pelos falantes na interação.

A metafunção textual, relacionada ao terceiro tipo de significado, é responsável pelo processo de organização da mensagem no texto. É, por isso, a articulação dos dois primeiros significados (experiencial e interpessoal) para configurar a mensagem em texto.

É importante destacar que esses três significados ou metafunções estão estreitamente ligados à idéia de contexto, uma vez que são articulados e/ou escolhidos em função deste.

Em outras palavras, a cultura influencia na maneira como a interação se manifesta e, por isso, a interpretação do significado depende também da análise dos aspectos socioculturais envolvidos na interação. Isto porque o social influencia nas escolhas lingüísticas e essas escolhas também definem o social

pela relação sistemática que se estabelece entre o ambiente social e a organização funcional da língua, conforme Macêdo (1999, p. 48), ao referir-se às idéias de contexto de Malinowski.

2.1 A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL

Das três metafunções apresentadas por Halliday, interessa aos objetivos deste trabalho a metafunção interpessoal, mais especificamente o sistema de modalidade, por meio da qual o falante produz significados que dizem respeito à relação que estabelece com o ouvinte, indicando, segundo Macêdo (1999, p. 39), maior ou menor *grau de distância/proximidade ou de poder/solidariedade existente na interação* e também significados que revelam o grau de comprometimento ou responsabilidade desse falante com a informação transmitida.

Consoante Halliday (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 20), a metafunção interpessoal permite interpretar o processo de interação social como um modo de fazer significados. Dessa maneira, *“the sentence is not only a representation of reality; it is also a piece of interaction between speaker and listener.”*² Portanto, a linguagem, conforme o autor, é uma maneira de agir, de atuar, de procurar interferir no comportamento daqueles com quem interagimos; é vista, pois, como ação, uma vez que é um instrumento de produção de significados que orienta a atuação do falante sobre os fatos da realidade e sobre o seu interlocutor.

2.2 O SISTEMA DE MODALIDADE

A modalidade, como foi dito anteriormente, diz respeito à atitude, ao posicionamento, ao juízo ou julgamento dos falantes em relação a probabilidades ou obrigações, envolvidas na mensagem que é transmitida. Percebe-se, sobretudo, na decisão

² A sentença não é somente uma representação da realidade, é a expressão da relação entre falante e ouvinte.

dos interlocutores em ser ou não categóricos nas declarações que fazem. Diz respeito, por conseguinte, ao grau de comprometimento ou responsabilidade dos falantes com relação às mensagens produzidas.

A modalidade, de acordo com Halliday (1994, p. 89), pode acontecer tanto dentro das proposições, que dizem respeito à troca de informação, quanto dentro das propostas, que dizem respeito à troca de bens e serviços. Quando a modalidade é realizada em uma proposição, é denominada **modalização**, que se refere a graus de probabilidade e de frequência de algo acontecer ou ser; quando realizada em uma proposta, é denominada **modulação**, que está relacionada a graus de inclinação e/ou obrigação de um evento acontecer. Observe-se abaixo o quadro com exemplos dos dois tipos de modalidade:

QUADRO 1
Tipos de modalidade

Proposição/modalização	OTÁVIO PINHEIRO acredita que a democracia plena só será alcançada quando houver respeito e igualdade para todos e todas.
Proposta/modulação	Temos que reeleger o companheiro BABÁ, que tem um mandato construído na luta em apoio ao MST, a população mais carente da população.

A modalidade, pois, representa o posicionamento dos falantes e corresponde a níveis intermediários entre o **sim** e o **não**; é, portanto, recurso lingüístico de produção de significados à disposição dos falantes de uma língua. Esses dois extremos, o sim e o não, são denominados por Halliday como **polaridade**.

A partir da noção de níveis intermediários, Halliday concebe também a noção de **valor modal** que o julgamento do falante carrega e que pode ser de três níveis: alto, médio e baixo³.

³ Devido à sutileza da diferença entre os três níveis na língua portuguesa, neste trabalho são considerados apenas os dois níveis intermediários.

Esses níveis equivalem ao grau de comprometimento do falante com relação à veracidade daquilo que diz, por isso por Thompson (1996, p. 59) denominado de *comprometimento modal*.

Para Halliday (1994, p. 358), a modalidade também pode ser **subjativa implícita** ou **explícita** e **objetiva implícita** ou **explícita**. As expressões **implícita** e **explícita** significam, respectivamente, modalidade realizada dentro da proposição e modalidade realizada na oração que acompanha a proposição. A primeira manifesta-se por meio de operadores e adjuntos modais e a segunda, por meio de uma metáfora modal ou por uma oração do tipo comentário. O termo **subjativa** é utilizado para indicar até que ponto o falante admite responsabilidade pela atitude expressa. Já o termo **objetiva** é utilizado para indicar o ponto de vista do falante como sendo uma qualidade do evento.

Esses quatro tipos de modalidade constituem, segundo Thompson (1996, p. 60), as quatro escalas de *responsabilidade modal*, que estão reunidas no quadro que segue:

QUADRO 5
Escalas de responsabilidade modal

Modalidade subjativa implícita	Outro ponto defendido por Otávio Pinheiro é que os serviços essenciais devem ser públicos e de qualidade.
Modalidade subjativa explícita	Acho que me faltam muitos requisitos para que me reconheçam um político ideal.
Modalidade objetiva implícita	JATENE sempre teve papel fundamental no Governo...
Modalidade objetiva explícita	É preciso que na Câmara dos Deputados existam parlamentares comprometidos com a esperança e a luta do povo.

Segundo Halliday, a modalidade pode realizar-se por intermédio de **operadores modais**, **adjuntos modais** e **expressões modais**. Os operadores modais são realizados pelos

elementos verbais 'poder', 'dever', 'ter de' ou 'ter que'; os adjuntos modais são realizados por advérbios; e as expressões modais por locuções adverbiais, algumas locuções verbais, algumas expressões constituídas do verbo ser e adjetivo (é possível, é provável etc) e verbos que indicam processo mental (acho, creio, acredito, imagino).

É importante destacar, ainda, que o tempo verbal também parece auxiliar o valor modal expresso pelos operadores modais. O presente do indicativo e o futuro do presente – utilizados predominantemente nos textos –, por exemplo, parecem reforçar, intensificar o grau de modalidade desses operadores. Segundo Mira Mateus (1983, p. 121), citada por Dall'Aglio-Hattner (1996, p. 167), o presente do indicativo reforça a idéia de que o falante julga a ocorrência do estado de coisas como altamente provável e o futuro do presente reforça a idéia de que o fato é apenas possível.

O quadro abaixo demonstra a presença dos elementos modais no corpus do presente trabalho:

QUADRO 2
Elementos modais

Operador modal	O Estado deverá manter estas instituições educacionais com o melhor.
Adjunto modal	VERA é, principalmente , uma mulher da Amazônia, daquelas que sabem viver com alegria na adversidade.
Expressão modal	ZÉ CARLOS é, sem dúvida , um dos deputados mais atuantes do Estado do Pará.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir da noção do sistema de modalidade anteriormente explicitada é que se faz a descrição e análise dos operadores modais presentes no *corpus* analisado neste artigo.

Os operadores modais explicitam significados que tornam possível verificar as prováveis intenções do falante ao utilizar a língua. Nos textos analisados são encontrados significados de obrigação, necessidade, potencialidade e probabilidade, como se verá a seguir.

3.1 EXPRESSÃO DE UMA OBRIGAÇÃO

Com esse tipo de escolha semântica o falante deseja enfatizar um dever que todos os cidadãos têm, no sentido de tomar alguma iniciativa imediata, no tocante às mudanças necessárias para a solução dos problemas da sociedade e, conseqüentemente, para a melhoria de vida da população paraense.

(01) Não **podemos** ficar calados diante dessa situação.

(02) **Temos que** lutar contra mais esse plano Bush/FHC...

(03) O trabalho, porém, não **pode** parar.

Esse tipo de escolha é utilizado também para apontar as atitudes que devem ou deveriam ser tomadas pelos políticos ou pelo Estado, como evidência de compromisso e responsabilidade.

(04) Nosso projeto prevê que o governo estadual **deve** prover os municípios de mais escolas...

(05) O estado **deverá** manter estas instituições educacionais com o melhor...

(06) Outro ponto defendido por Otávio Pinheiro é que os serviços essenciais **devem** ser públicos e de qualidade.

Há momentos em que esses operadores funcionam como elementos de argumentação que marcam negativamente a imagem do político referido no discurso e valorizam a do falante que os utiliza no momento da interação com os ouvintes, tendo em vista que podem passar a idéia de que o falante sabe do que está falando e conhece as necessidades e as urgências do país e

que podem sugerir que o político referido está negligenciando essas necessidades e urgências.

(07) No campo dos trabalhadores, Lula, que **deveria** encabeçar uma frente classista com um programa alternativo ao capitalismo, nessas eleições infelizmente só vem fazendo gol contra...

No exemplo (07), é nítida a indicação de uma obrigação não cumprida por um candidato adversário. Em assim sendo, o operador modal presente nessa passagem destaca uma avaliação negativa das atitudes do concorrente político para depreciá-lo frente à opinião pública, desvalorizando a sua (do adversário) imagem pública, enfatizando sua negligência, seus defeitos, que podem ser ruins caso tal candidato seja eleito.

Os operadores modais com significado de obrigação também indicam um apelo, um pedido de voto - realizado direta ou indiretamente pelo falante -, isto é, funcionam como recurso de persuasão ou convencimento do ouvinte. O político faz de sua candidatura uma obrigação, uma opção necessária para a resolução dos problemas da sociedade.

(08) **Temos que** reeleger o companheiro Babá, que tem um mandato construído na luta em apoio ao MST, a população mais carente.

(09) Por esta razão, não **podemos** aceitar que o espírito de Barrabás continue prevalecendo por causa da nossa omissão.

(10) E o Pará não **pode** estar na contramão do Brasil.

(11) Não **podemos** desperdiçar a oportunidade de eleger um presidente oriundo das mobilizações populares apenas para marcar posição.

(12) O Pará não **pode** ficar para trás.

Essas escolhas carregam, segundo Halliday, um alto valor modal, sendo assim, pressupõe-se que o falante que recorre a esse tipo de escolha semântica tem a intenção de expressar um intenso grau de comprometimento modal com a informação que veicula, com as ações que realiza, ou que diz irá realizar.

3.2 EXPRESSÃO DE NECESSIDADE

Semelhantes ao significado de obrigação, no que diz respeito à obrigatoriedade de realização de alguma ação, os operadores modais que expressam necessidade se apresentam em três casos nos textos, indicando a tentativa do falante de fazer o interlocutor refletir sobre a realidade social presente, retratando o cotidiano difícil de cada cidadão e as suas necessidades, para que, a partir dessa reflexão, decida votar no candidato que melhor representa os interesses da população.

Apresentando um alto valor modal, os operadores modais enfatizam uma necessidade que precisa ser imediatamente suprida, o que sugere, nesse sentido, que o falante, ao fazer uso desse significado, esclarece, informa, revela a carência, tendo assim consciência do que diz e, portanto, sabe o que deve ser feito para sanar os problemas apontados.

(13) Hoje em dia, para conseguirmos nos preparar para o mercado de trabalho e alcançar os melhores empregos **temos que** ter dinheiro para cursos universitários que são caras.

(14) Quem adoece no interior governado pelo PSDB **tem que** vir para a capital, para ser tratado pela administração do PT.

(15) Sabemos que com os dias atribulados de hoje, cuja economia é estranguladora, homens e mulheres **têm que** buscar trabalho para a manutenção de suas famílias e não têm com quem deixar os filhos.

A idéia de poderem representar uma importante estratégia do falante para conquistar a intenção de voto do ouvinte pode ser reforçada se se relacionar a ocorrência desses operadores a outros recursos de modalidade (expressões modais), utilizados nos textos para expressar significados de necessidade⁴,

(16) **É preciso que** na Câmara dos Deputados existam parlamentares comprometidos com a esperança e a luta do povo.

⁴ Cf. Rodrigues (2004).

(17) **É necessário que** se oportunize a todas as crianças paraenses a oportunidade de freqüentarem um banco de escola.

(18) **Precisamos** continuar fazendo da política um instrumento de luta para melhoria das condições de vida do povo.

(19) **Precisamos** reelegê-lo, para fortalecer ainda mais nossa luta.

3.3 EXPRESSÃO DE POTENCIALIDADE

Essa escolha permite ao falante destacar a sua capacidade de realização, por enfatizar o poder de atuação, a competência política, a disposição para resolver os problemas que afligem a sociedade. Valoriza, dessa forma, a imagem pública da pessoa que propõe seu nome a um cargo político.

Neste trabalho, dentre os dados que carregam significados de potencialidade predominam as escolhas lingüísticas relacionadas à intenção do falante em focalizar os pontos positivos do candidato. É possível que essa predominância esteja relacionada ao fato de os candidatos estarem preocupados em construir sua própria imagem em vez de destruir a dos outros, evitando também fazer propaganda do nome do adversário.

(20) Somente na Câmara dos Deputados **posso**, com muita luta e persistência, exigir que o próprio Estado ofereça esta oportunidade a todos os alunos do ensino médio.

(21) Com o seu apoio **podemos** intervir perante o governo (...) para dar mais oportunidades aos nossos jovens...

(22) **É quem pode** manter o Pará no rumo certo, fazendo avançar ainda mais, crescendo e gerando empregos.

(23) **É quem pode** aprofundar as conquistas sociais dos paraenses, investindo mais em saúde...

(24) MARIA DO CARMO é uma mulher com coragem e a força daqueles que **podem** mudar a história.

3.4 EXPRESSÃO DE PROBABILIDADE

O significado de probabilidade indica a possibilidade real de um fato ser ou ocorrer. Está relacionado à especulação do falante acerca do caráter indefinido de um fato presente,

(25) Você **deve** ser mais um dos muitos jovens que enfrentam uma série de problemas no dia-a-dia.

(26) Lula é a verdadeira esperança de que o país **possa** mudar para melhor.

de um fato futuro,

(27) **Poderemos** ter um futuro melhor ou pior.

(28) Igualdade de direito entre os homens e mulheres é condição sem a qual não **poderá** existir sociedade justa e igualitária.

ou até mesmo como uma possível estratégia do candidato, que diz não ser um político prototípico no que tange à fluência e competência lingüísticas, para, com sua “sinceridade” e “honestidade”, cativar o afeto do ouvinte e assim a sua intenção de voto.

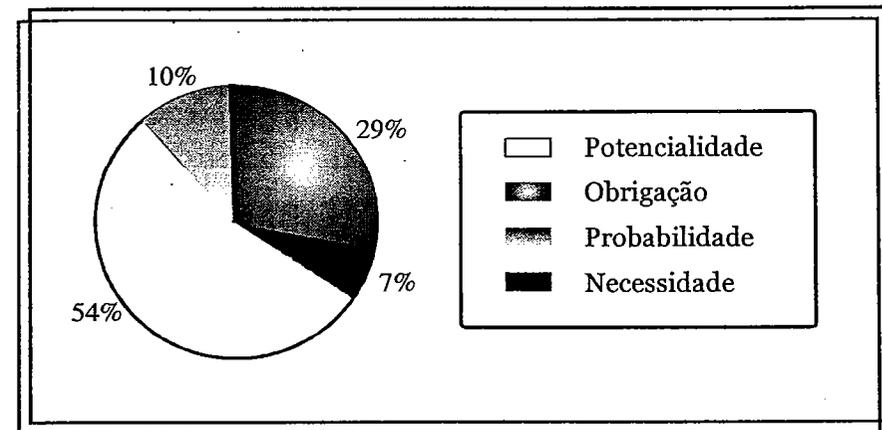
(29) Por isso sempre me senti estranho nesse mundo onde a honra **pode** ser mensurável e as convenções valem tanto mais que a ética.

(30) Uma porta por onde irrompi, para demonstrar que o conceito supremo de bem comum **pode** ser alcançado, e que nenhuma ciência por mais completa que possa parecer, consegue substituir a boa vontade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que, por meio de operadores modais, principalmente os que têm significado de potencialidade, com 54% das realizações, e os que têm significado de obrigação, com 29% dos casos, o falante indica seu mais alto grau de responsabilidade modal. O gráfico abaixo mostra como é feita a distribuição dos quatro tipos de significados modais nos textos.

GRÁFICO 1
Distribuição dos significados modais nos textos



A leitura desse gráfico permite afirmar que o falante usa a língua, sobretudo, para realizar significados de **potencialidade** ou de **obrigação**. Isso revela a preocupação que ele tem em destacar sua capacidade, competência em realizar as ações políticas necessárias para a solução dos problemas da população; ou em colocar em evidência suas obrigações, suas prioridades ao atender às necessidades da sociedade.

É possível afirmar que, por tratar-se de um contexto de disputa eleitoral – portanto, um ambiente de “guerra verbal” –, o falante é mais motivado a realizar escolhas que reforçam e intensificam o seu envolvimento com a proposição e com o seu ouvinte do que aquelas que revelam menor grau de responsabilidade. Provavelmente, em outro contexto, o significado de probabilidade fosse mais recorrente, como acontece, por exemplo, nos textos analisados por Macêdo (1999), que constata, em cartas produzidas por empresas em resposta a cartas de reclamação de clientes, um nível maior de expressão de probabilidade do que dos demais significados.

A partir de todos os números apresentados, evidenciou-se, predominantemente, a intenção dos autores em destacar suas

REVISTA MOARA DE LINGÜÍSTICA DO PABR
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA DO C. L. A.

ações e em preservar sua imagem política, intensificando o significado de suas atitudes – recorrendo a escolhas modais indicadores de alto valor modal; em colocar em evidência as suas idéias, opiniões e proposições, revelando o seu alto grau de responsabilidade, mormente, com o seu interlocutor; e em enfatizar a sua capacidade de realização política e de solução para os problemas que afligem a sociedade, demonstrando a sua competência.

REFERÊNCIAS

- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994. p 146-197.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- MACÊDO, C. M. M. *Carta de reclamação e carta de pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial*. Tese (doutorado) - PUC/SP, 1999.
- NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo. 7. ed., Cortez, 2002.
- RODRIGUES, I. A. *Os elementos de modalidade no discurso político*. Dissertação (mestrado) - UFPA, Belém, 2004.
- THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London: Pinter Publishers, 1996.

CONSTITUINTES PÓS-FRASAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Célia Brito
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Considerando-se o preceito funcionalista de que a língua é fruto de propósitos interlocucionais, examinam-se enunciados, realizados em textos orais por falantes de Língua Portuguesa semi-escolarizados, que apresentam o tipo de constituinte extrafrasal denominado *tail*, cuja função, ao lado de outros constituintes extrafrasais, é organizar o discurso. Com a intenção de contribuir com reflexões sobre o dato lingüístico em causa, além de se fazer uma exposição descritiva de modos e formas de o referido constituinte ser, respectivamente, usado e expresso, confrontam-se orientações teóricas de Dik (1989 e 1997) a respeito.

Palavras-Chave: Constituinte extrafrase; *tail*; antitópico.

ABSTRACT

Considering the precept functionalist of what a language is a result of purposes interlocucionais, they are examined expressed, carried out in oral texts for speakers of Portuguese Language semi-educated, what present the type of constituent extra-clausal called *tail*, which function, beside other constituents extra-clausals, is to organize the speech. With an intention of contributing with reflections I date on it linguistically it causes of in, besides are done a descriptive exhibition of ways and the forms of the above-mentioned constituent being, respectively, used and definite coffee, a respect confronts theoretical directions of Dik (1989, 1997).

Key Words: Constituent extra-clausal; *tail*; antitopic.

Apresentamos resultados do projeto de pesquisa “Funções pragmáticas extrafrase e intrafrase na construção de narrativas orais do amazônida paraense”, referentes a constituintes pós-frasais. Consideram-se para tanto dados de 100 textos orais produzidos por amazônidas paraenses não-escolarizados ou com baixo grau de escolaridade¹.

¹ Os informantes são moradores das cidades do Estado do Pará: Altamira, Belém, Bragança, Castanhal, Salinópolis, Santarém, Soure e Vigia.

Pretende-se descrever e analisar, com base em orientações funcionalistas, processamentos cognitivos envolvidos na realização de fatos lingüísticos. Assim, os dados foram tratados considerando-se processamentos lingüístico-textuais inerentes à natureza das interlocuções examinadas.

Sobre o estudo das funções pragmáticas extrafrases, Dik (1989), em sua primeira tentativa de descrever tais funções, concebeu-as atentando para a localização que ocupam em relação a um enunciado, podendo, assim, serem de três categorias: as que se realizam no início (iniciador, destinatário e tema); no meio (intercalação oracional); e no fim (clarificação e marcador elocucional), do enunciado.

De modo bastante diferente, Dik (1997) apresenta outra consideração a respeito das funções pragmáticas que se realizam fora do âmbito da frase, mas admitindo, em primeiro lugar, que se relacionam a itens considerados como constituintes do enunciado, que assim são tratados por a) adicionarem-se à frase como um termo, co-determinando a interpretação desta; b) poderem interagir com a estrutura da frase; e c) serem diacronicamente absorvidos na estrutura da frase.

Considera, então, que esses constituintes podem ser absolutos (realizam-se livremente em relação à frase); pré-frasais; internos à frase; e pós-frasais, e que servem, no discurso, para monitorar a interação (saudações, interpelações, destinatário, respostas mínimas, expressões de amabilidade); especificar atitudes (estado emocional do falante); organizar o discurso (marcação de limites, orientação e *tail*); e executar o discurso (respostas completas e iniciadores de respostas).

O constituinte pós-frasal *tail* é o que aqui examinamos. Trata-se, conforme acima dito, de um dos que desempenham a função pragmática de organizar o discurso, servindo, dessa forma, para revelar uma das medidas tomadas pelo falante para propor a organização da recepção do discurso. Apresenta-se este constituinte, de preferência, após a frase, motivo pelo qual é denominado de *tail* (tradução literal: rabo). Entende-se, portanto,

que toda informação frouxamente adicionada após a frase, relevante para a compreensão desta, constitui-se um *tail*.

Ao examinar as funções pragmáticas extrafrases, Dik (1989) concebeu as seguintes: clarificação e modificador ilocucional. Percebe-se que Dik (1997) entende a função do constituinte *tail* envolvendo o que considerara como clarificação em 1989, e mais outras manifestações lingüísticas que se apresentam frouxamente tanto no final – posição típica do *tail* –, como no início ou no meio do enunciado, esclarecendo parenteticamente algum item, inclusive um tema, o que leva aquele constituinte geralmente ser expresso antecedido de pausa, e também seguido desta, quando ocorre no meio do enunciado.

A ocorrência (1) corresponde ao exemplo que Dik (1989) apresenta de enunciado com a função pragmática extrafrase ocorrendo no final do enunciado e mantendo relação de correferencialidade com o pronome catafórico de terceira pessoa; função essa denominada, até então, de “clarificação”, haja vista especificar algum termo anteriormente mencionado no enunciado (deduz-se).

(1) “He’s a nice chap, *your brother*.”/ Ele é um bom companheiro, *seu irmão*.

Em 1997, Dik reformula a consideração feita em 1989 sobre a referida função e, nesse sentido, apresenta os seguintes exemplos de enunciados com o constituinte *tail*. Desses enunciados, o (4) diz respeito a um exemplo de *tail* que não faz menção a um termo expresso na frase: “*in the library*”, mas, sim, ao contexto situacional em que a elocução foi expressa.

(2) “I didn’t like it very much, *that book of yours*.”/ Eu não gosto disso mais, *esse livro de vocês*.

(3) “I like John very much, *your brother I mean*.”/ Eu gosto muito de John, *seu irmão eu penso*.

(4) “John gave the book to a girl, *in the library*.”/ John deu o livro à jovem, *na livraria*.

Com base em dados analisados, já considerando, conforme Dik (1997), que a função do constituinte *tail* ocorre não apenas no final do enunciado, Brito (1997, 1999) viu a realização da função pragmática “clarificação”, propondo-lhe, inclusive, a seguinte definição: “é uma função pragmática que se realiza fora da estrutura da frase, no início, no meio e no final do enunciado e ocorre quando um segmento, quer seja um item lexical quer não, se relaciona com uma pró-forma anteriormente expressa”.

Exemplos de ocorrências examinadas por Brito (1997, 1999) com *tail* (que se encontra grifado) relacionado a um termo (que está em negrito), no início, no meio e no final do enunciado:

– *Tail* no início do enunciado, relacionado a um tema

(5) “... e **ela** ... essa senhora ... pegou ... né?” (Belém)

– *Tail* no meio do enunciado

(6) “... ele ... ele ... ele ... falou pra ela que **ele** ... o pai era o boto” (Belém)

– *Tail* no final do enunciado

(7) “... um rapaz gostou **dela** ... da irmã dele ... (Santarém)

Compreendendo que o item que tem sido entendido como antitópico (ou antitema), na literatura lingüística, vinha a corresponder à função pragmática extrafrase clarificação, Brito (1997) chegou a dizer que o antitópico, conforme comumente conhecido (SN no final de um enunciado mantendo relação catafórica com o pronome pessoal de terceira pessoa), seria um entre outros tipos de clarificador, e que, portanto, este clarificador, concebido em sua pesquisa, era mais que um antitópico, haja vista referir-se tanto a um SN quanto a um segmento com estrutura oracional. Disse ainda que esses dois itens se relacionam não apenas com o pronome pessoal catafórico de terceira pessoa, mas com outras pró-formas, como *assim*, *lá*, *ali*, *aqui*, *a/onde*, *aquilo*, *negócio*, *tudo*, *nós*, *outro*, *esse* e até mesmo a *elipse* (\emptyset) bem como com uma informação dada, mas não referida por pró-forma, no discurso.

Outras ocorrências, em que o *tail* se reporta não ao pronome anafórico *ele*, mas, sim, a outras pró-formas – (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14) e (15); ou a SNs – (16), (17), (18) e (19); ou a elipses (20).

(8) “... a pessoa que se interna **ali** ... no Barros Barreto essas doente assim passa meses” (Belém)

(9) “nós **a/aonde** [onde] nós morava ... no Capopema bem defronte tinha o São ... São Miguel” (Belém).

(10) “... quando ele chegou **lá** no barracão pegaram os bagulinhos delas ...” (Santarém).

(11) “... Agora o que é que **aquilo** ali tá jogando ... aquele lixo dali?” (Soure)

(12) “... tá **tudo** dormindo ... o pessoal” (Santarém)

(13) “... apareceu **outro** ... o mesmo pretinho ... sabe?” (Santarém)

(14) “... porque essas casas **assim** ... do baixo Amazonas no Beiradão ... então todas elas têm aquele trapiche ... né?” (Altamira)

(15) “... **nós** já trancado no quarto com medo ... eu minha filha e o rapaz” (Belém)

(16) “... ele jogou **negócio** ... o holofote” (Soure)

(17) “... **o homem** morreu doido ... esse homem de lá” (Bragança)

(18) “... e tem pessoas que ficam ... assim ... querendo voltar ... e eu acho que essas pessoas ... não têm **esse mérito** ... de voltar para a prefeitura ...” (Castanhal)

(19) “... só pega **naquele lugar** ... na bunda que pega” (Bragança)

(20) “... quando não \emptyset era azul \emptyset era branco ... aquele laço de fita aquele vestido branco” (Bragança)

Assim, Brito (1997, 1999) opôs-se a Dik (1989), que, pelo exemplo apresentado de “clarificação”, no enunciado (1) acima referido, correspondente ao item *your brother*, leva a entender-se que essa função extrafrase realiza-se apenas no final do enunciado, e relaciona-se a um SN que serve para explicitar o pronome pessoal de terceira pessoa (*he/ele*), usado cataforicamente. Opôs-se também à noção de antitópico – comumente concebida na literatura lingüística, exposta por Castilho (1995), que corresponde ao segmento que Dik (1989) considera como “clarificação” – como sendo o tópico que ocorre depois da sentença, contrapondo-se ao tópico que se realiza antes da sentença.

A Língua Portuguesa já foi reconhecida por Ponte (1987) como língua de sujeito proeminente e de tópico, haja vista a frequência observada desse tipo de construção por seus falantes no discurso oral. Em relação ao antitópico, resta fazer a indagação: É a Língua Portuguesa uma língua de antitópico, ou ainda, de *tail*? Se adotarmos como critério de decisão a frequência de construções, naquela língua, com esse tipo de constituinte, em comparação com a incidência significativa de enunciados em que ocorre o tema (ou tópico, para alguns), diríamos que não, mas, de qualquer modo, é uma possibilidade a considerar.

O que faz uma língua ser concebida como língua de antitópico ou *tail*?

Entendendo também que o antitópico se realiza apenas no final do enunciado, conforme a tradição lingüística assim concebe, Chafe (1976), atentando para a realização do antitópico apenas no âmbito funcional da frase, vê que a Língua Seneca caracteriza-se como língua de antitópico e a Caddo, não. Esclarece esse lingüista que aquela língua apresenta antitópico porque os falantes se decidem primeiro sobre a estrutura de caso e depois sobre o sujeito, porquanto, na Língua Seneca, a concordância dos verbos não é feita com a função de sujeito, mas, sim, com as funções de caso; e que, por outro lado, falantes da Língua Caddo tendem a decidir primeiro pela emissão do sujeito e depois pela estrutura de caso.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, poder-se-ia acreditar que a Língua Portuguesa, pelo mesmo motivo da Língua Caddo, caracterizar-se-ia como língua que apresenta tópico (tema) e não *tail* (antitópico), configurado este não apenas como o que se identifica com o antitópico ou com a função “clarificação” conforme concebida por Dik (1989), haja vista os falantes decidirem antes pelo o sujeito e depois pelo caso, porquanto a concordância do verbo realiza-se com aquele e não com este.

Mas, atentando-se para o encadeamento dos enunciados no texto, é possível supor que construções com *tail* surjam comprometidas com o processo seqüencial de enunciados, em momentos em que o falante procura relembrar ao destinatário qual é o referente; mencionado anteriormente por meio de um item lexical ou por uma idéia, e também de uma pró-forma pronominal ou de uma expressão de sentido geral. É o que observamos na seqüencialidade dos trechos de fala a seguir:

(21) “... então é uma praça famosa devido a essas coisas mais assim discretas ... das pessoas ... **ela** ... a praça da saudade ... tem iluminação pública” (Bragança)

O referente “uma praça famosa” é retomado pelo pronome anafórico “ela”, que é seguido do constituinte *tail* “a praça da saudade”.

(22) “... ele falou que tá melhorando a situação lá deles e tudo ... e:: a minha mãe de volta também com a minha irmã ... se quando chegaram ainda quinze dias era só no que elas falavam ... era **essa história** ... essa viagem ...” (Bragança)

A idéia relativa à volta da mãe com a filha é retomada pela expressão de sentido vago “essa história”, que é seguido do constituinte *tail* “essa viagem”.

Uma ocorrência levou-nos a observar que é possível o constituinte *tail*, na seqüencialidade do texto, referir-se a uma elipse que se relaciona com uma informação dada, mencionada há um tempo. O falante, por certo, consciente do distanciamento entre o referente e a elipse, para efeito de clareza, vê a necessidade de se valer do constituinte *tail*.

No enunciado (23), o correferente do referente “Vigia”, mencionado anteriormente no texto, não corresponde ao pronome “ela”, em “*dela*”, mas, sim, à pró-forma Ø (elipse), do outro complemento do termo “impressão” (a impressão de alguém – “*dela*” de alguma coisa – “da Vigia”), com a qual o *tail*, “da Vigia”, se relaciona cataforicamente.

(23) “... tava servindo a duas pessoas ... duas senhoras turistas que vieram do estado do Amapá ... para conhecer a nossa cidade e participar do Círio ... depois de mostrar a elas ... todo o nosso potencial turístico que a Vigia tem ... repassar a nossa cultura ... a nossa história ... a nossa religiosidade ... é ... tive que levar elas na rádio na qual eu fazia também um programa ... é:: informativo cultural aos domingos ... de dez e trinta às onze horas ... uma das coisas que marcou a minha vida foi quando ... o radialista perguntou ... o seu Moraes perguntou a ela ... qual seria a primeira impressão *dela* ... *da Vigia* ...” (Vigia)

Embora à primeira vista possa parecer que nas ocorrências (24), (25), (26) e (27), a seguir, haja o constituinte *tail*, orienta-se que isso não acontece. Em (24), porque o segmento “são dividida a juventude de lá ...” não se relaciona cataforicamente com a pró-forma “*assim*”, e esta, por sua vez, pode até ser entendida mais o valor de uma expressão introdutora de paráfrase, à semelhança de **ou seja, isto é**. Em (25) e (26), porque a pró-forma “*assim*” não é um constituinte da frase, um termo, funciona como se fosse um caracterizador, um adjetivo, que faz parte, portanto, de um SN. Em (27), porque “em relação a rua ... é umas na frente ... outras atrás ...” não se refere à pró-forma “*assim*”, já que esta funciona como um operador elocucional.

(24) “... a juventude que é:: é muito dispersa **assim** ... sabe? ... **são dividida a juventude de lá ...**” (Soure)

(25) “... aquela coisa ... aquele trabalho ... é ... ali ... é uma impressão **assim histórica ... religiosa ... humana ...**” (Vigia)

(26) “... é uma delegacia **assim carente** ... sabe? ... **pobre mesmo de de equipamento ...**” (Salinópolis)

(27) “... as casas são todas ... é desregulamentadas ... **assim ... em relação a rua ... é umas na frente ... outras atrás ...**” (Salinópolis)

Há de se ressaltar que há casos em que o *tail* apresenta-se como amalgamado à pró-forma com a qual mantém relação catafórica de modo tal, que dispensa pausa entre eles, e despercebida a relação catafórica que estabelece com a pró-forma. Esses casos ocorrem geralmente quando esta é um pronome advérbio: lá, aqui, ali.

(28) “... quando ele chegou **lá no barracão** pegaram os bagulinhos delas ...” (Santarém).

(29) “... a pessoa que se interna **ali no Barros Barreto** essas doente *assim* passa meses ... (Belém)

CONCLUSÃO

O falante vale-se de construções que apresentam o constituinte *tail*, para explicitar uma idéia ou um termo que funciona no discurso como informação dada, retomada na seqüencialidade do texto pelo pronome pessoal anafórico ele, por um SN, ou até mesmo por uma elipse. Observa-se também que um *tail* pode explicitar o pronome pessoal de terceira pessoa sem que esse seja anafórico de um referente.

Como o *tail* é um constituinte que se realiza fora do âmbito da frase, preferencialmente na posição final do enunciado, as construções com este tipo de constituinte vêm corresponder a uma forma de estruturação que foge ao padrão geral. Se o falante *assim* o faz é porque possivelmente sente a necessidade de recorrer a um outro tipo de formulação cognitiva para atender a propósitos discursivos.

As construções com a função *tail* não decorrem, portanto, como pode à primeira vista parecer, da natureza do discurso não-planejado da língua oral; correspondem, sim, a um tipo de estratégia discursivo-argumentativa da interlocução.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba. "A língua falada e sua Descrição" In: *Para Segismundo Spina; língua, filosofia e literatura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Iluminuras, 1995. p. 69-90.

CHAFE, Wallace L. "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view". In LI, Charles (ed). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.

BRITO, Célia Maria Coêlho. "A clarificação: uma função pragmática extrafrase". In: SOARES, Maria Elias; ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (Orgs.). *Revista do GELNE*. Fortaleza: UFC, 1999.

BRITO, Célia Maria Coêlho. "Funções pragmáticas extrafrases: um apelo interlocutivo na construção de narrativas orais do amazônida paraense". In: GÄRTNER, EBERHARD, et al. *Estudos de lingüística textual do português*. Frankfurt: am Main: TFM, 2000.

DIK, Simon C. *The theory of functional grammar*. Holland/Providence: Foris Publications, Dordrecht, 1989.

DIK, Simon C. *The theory of functional grammar*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter: 1997.

DAS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA:

A produção acadêmica paraense em foco¹

Sandoval Nonato Gomes-Santos
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este artigo busca caracterizar tendências teóricas da pesquisa científica no Pará com vistas à questão da relação entre linguagem e ensino. Os temas, as referências teóricas e os dados privilegiados pela pesquisa e sua implicação para as práticas didáticas do ensino de línguas em escolas são discutidos.

Palavras-Chave: linguagem; ensino de línguas; pesquisa científica no Pará.

ABSTRACT

This paper presents an attempt to characterize the theoretical trends of the Pará scientific research regarding the question of relationship between language and teaching. The themes, theoretical references, and data privileged by the research and their implication to the didactic practices of language teaching in schools are discussed.

Key Words: Language; language teaching; Pará scientific research.

1 INTRODUÇÃO: PERCURSOS DO ENSINO DE LÍNGUA, PERCURSOS DA REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM

Apenas se iniciavam os anos 80, no Brasil, e já se começava a consolidar, de modo mais sistemático, uma preocupação tornada cada vez mais central no campo dos estudos da linguagem

¹ São colaboradores deste estudo os alunos do Curso de Mestrado em Letras da UFPA, a quem agradeço o empenho no levantamento dos dados: Inéia Damasceno ABREU, Marcus de S. ARAÚJO, Rita de N. S. BENTES, Flávio Nunes BRITO, Maria Helena R. CHAVES, Solange H. da Silva CHAVES, Edwiges Conceição de S. FERNANDES, Helane de Fátima G. FERNANDES, Márcio GAMA, Arlon F. C. MARTINS, Fernando T. ROCHA, Isabel Cristina França dos S. RODRIGUES, Maria do P. S. Dias PASTANA, Jalma Geise M. B. do PRADO, Rosemiro Lopes dos SANTOS, Denílson de Souza SILVA, Sueli P. da SILVA.

brasileiros: a necessidade de problematizar as relações entre linguagem e ensino de língua portuguesa.

Trata-se de um momento histórico de apropriação de um conjunto de *saberes* teórico-disciplinares na direção de constituição de um *discurso* sobre a linguagem e sobre o ensino de língua no Brasil. Do ponto de vista teórico-disciplinar, esse fenômeno é motivado, entre outros aspectos (GOMES-SANTOS, 2004a, 2004b),

i) pelo prestígio dos estudos de matiz textual-discursivo, em suas múltiplas tendências, desde a que se refere às teorias do discurso francófonas (voltadas à compreensão de questões de subjetividade, história, ideologia etc. e suas relações com a linguagem) até a que se liga aos estudos textuais (preocupados com questões de organização textual-pragmática dos discursos e mecanismos de compreensão e produção de textos orais e escritos), passando pelos estudos em sociolinguística e pelas abordagens comunicativas ou interacionistas privilegiadas pelos estudos em linguística aplicada (com seus temas de destaque – leitura e produção de textos, aquisição e ensino de línguas, interação em sala de aula e, mais recentemente, práticas de letramento, entre outros).

ii) complementarmente, pelo alçamento de uma perspectiva sócio-histórica, sociointeracionista, sócio-cognitivista, dialógica de linguagem, fundada na recepção e circulação, no Brasil, do ideário bakhtiniano, bem como dos estudos em psicologia social de linha vigotskiana.

É nesse contexto de reordenação do campo disciplinar dos estudos da linguagem que se constituem as condições de possibilidade da crítica sistemática ao que se nomeou (e ainda se nomeia), de modo mais ou menos difuso, como *ensino tradicional* de língua. As motivações de tal crítica não se reduzem, entretanto, a fatores internos ao campo acadêmico-científico dos estudos da linguagem. Entre os fenômenos que integrariam as condições históricas (sociais e políticas) que permitiram a aproximação dos estudos da linguagem com problemas relativos ao ensino de língua (e a conseqüente crítica a esse ensino), Soares (2002) assinala o

movimento de democratização do acesso à educação, em desenvolvimento desde os anos 60. Um tal fenômeno deu visibilidade à chamada *crise* na educação e ao fracasso escolar, uma vez que evidenciou uma certa inabilidade da escola em lidar com um perfil de alunado heterogêneo, diferente daquele de que se ocupou historicamente. Evidenciou ainda, e principalmente, os limites de uma concepção de linguagem baseada na prescrição, na transmissão de normas e na idéia do *bom uso* da linguagem como finalidade precípua do ensino de língua.

Para a autora (SOARES, 2002), o tom de denúncia de que se revestia a reflexão sobre o ensino de língua, no final dos anos 70 e início dos anos 80, constitui-se conjuntamente com a chegada, ao campo do ensino de Português, dos conhecimentos construídos na área das ciências linguísticas (que, embora presentes nos currículos dos cursos de Letras desde os anos 60, produziram efeitos na reflexão sobre o ensino de língua apenas nos anos 80). Assim, encontram-se nas ciências linguísticas caminhos de entendimento e explicação da *crise* e do *fracasso*, e propostas de solução.

Em síntese, essas motivações tanto de ordem sociológica quanto de ordem mais propriamente teórico-disciplinar parecem ter permitido a constituição daquilo que Pietri (2004) caracteriza como *discurso da mudança*, o que supôs, do ponto de vista do percurso histórico dos estudos da linguagem, a legitimação de questões de ordem didático-pedagógica como um lugar passível de se revestir de pertinência acadêmico-científica e, simultaneamente, a consolidação de uma certa autoridade das disciplinas linguísticas para tratar dessas questões².

² Sintomáticas desse fenômeno são as reflexões presentes nos primeiros números do *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Em seu número 3, publicado em 1982, o *Boletim* apresenta uma seção com contribuições de Eni Orlandi, Luiz Antônio Marcuschi, Sírio Possenti e Erimita de Miranda Motta em torno do tema “O discurso nas formas institucionais de educação”. As relações entre linguagem e educação retornam no *Boletim* de número 4, publicado em 1983, que apresenta uma seção intitulada “A relevância pedagógica da Linguística no Brasil”, com contribuições de Mary Aizawa Kato e Ataliba Teixeira de Castilho.

Um dos modos possíveis de compreender as relações entre linguagem e educação é exatamente o investimento em estudos que contemplem os contornos históricos de constituição das disciplinas escolares – em nosso caso, a disciplina língua portuguesa – na interface com a consolidação de uma reflexão acadêmica sobre essa disciplina. Tratar-se-ia, nos termos de autores como Chiss (2001) e Soares (2002), de um investimento voltado à investigação do processo de *disciplinarização*, por meio do qual determinados saberes são postos na ordem institucional de uma disciplina, ou seja, são normatizados segundo uma dinâmica institucional que lhes atribui um pertencimento a uma área ou a um campo de estudos, estabelecendo, em decorrência disso, o modo como *devem* aparecer e o *espaço* e o *tempo* institucionais em que eles *podem* emergir.

Delinear os contornos históricos das relações entre o ensino de língua e a reflexão acadêmica sobre esse ensino não parece se tratar, entretanto, de tarefa simples, uma vez que implica, do ponto de vista do exercício de investigação, a convocação de saberes e procedimentos metodológicos que escapam ao campo estrito dos estudos da linguagem. Ou seja, implica uma postura transdisciplinar que contemple, segundo uma perspectiva a um só tempo historiográfica e epistemológica, a descrição e análise das determinações de ordem diversa (acadêmica, teórico-disciplinar, política) que atuam na constituição dos saberes e dos discursos sobre a linguagem e, no caso particular que nos interessa aqui, sobre as relações entre linguagem e ensino de línguas. No que se refere a pesquisas que se voltam principalmente ao pólo da produção acadêmica, vale mencionar, por exemplo, o trabalho de Soares (1989) – que propõe o estado da arte dos estudos sobre alfabetização no Brasil –, o de Altman (1998) – sobre a pesquisa em lingüística no Brasil entre 1968 e 1988 –, o de Ferreira (2001) – sobre a pesquisa sobre leitura no Brasil entre 1980 e 1995 – e o de Gomes-Santos (2004a, b) – sobre a emergência do conceito de gênero no contexto da pesquisa acadêmica brasileira entre 1998 e 2002.

Além das pesquisas em estado da arte, voltadas, como mencionamos, ao pólo da produção acadêmica, têm-se desenvolvido estudos que se ocupam, também sob uma perspectiva historiográfica, do domínio da normatização oficial das relações entre linguagem e ensino a partir da análise de documentos oficiais – é o caso, por exemplo, do trabalho de Marinho (2001). Uma terceira e produtiva porta de entrada para a abordagem dos contornos históricos das relações entre linguagem e ensino tem-se desenvolvido a partir de estudos que se voltam para os modos de recepção de conceitos da lingüística pelas práticas de ensino de língua, como propõe Rafael (2001). Ou ainda, estudos que procuram, segundo a metodologia de *histórias de vida*, delinear os modos de recepção e circulação de saberes e discursos sobre a linguagem no percurso singular de vida e profissional de sujeitos-professores, como propõe o trabalho de De Ângelo (2004).

É em uma tal perspectiva de investigação que se busca inscrever este estudo. O propósito aqui é de traçar um perfil geral da produção acadêmica sobre as relações entre linguagem e ensino de língua em um contexto particular – o contexto paraense. Para tanto, propomos o levantamento, a descrição e a análise de um conjunto de trabalhos produzidos em instituições de ensino e pesquisa do estado, conforme veremos a partir das próximas seções deste trabalho.

2.1 PERCORRENDO O TERRENO: DAS MOTIVAÇÕES INICIAIS E DECISÕES METODOLÓGICAS NA CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

A proposta de elaboração de um levantamento da produção acadêmica paraense sobre as relações entre linguagem e ensino de língua surgiu no âmbito da disciplina *Tópicos de lingüística*, ministrada no primeiro semestre de 2005, no Curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos do Laboratório de Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará.

A disciplina, especificada pelo título “Gêneros discursivos, tipos textuais e a questão da didatização”, previa em sua ementa a “Problematização teórica do conceito de gênero e de sua relação com o de tipos textuais no contexto das teorias textual-discursivas de linguagem, bem como reflexão sobre os modos de circulação desses conceitos em domínios institucionais diversos, prioritariamente o domínio das práticas didático-pedagógicas de ensino de língua materna”.

Um dos pressupostos implicados nesse título e nessa ementa referia-se ao fato de que a reflexão sobre os desafios teóricos e as possibilidades de aplicação que o conceito de gênero coloca em relevo passava necessariamente pela discussão das relações entre ensino e linguagem. Isso porque, como assinala Gomes-Santos (2004), um dos enfoques a que se tem direcionado a pesquisa acadêmica mais recente sobre gênero, considerados os estudos da linguagem brasileiros, contempla a articulação entre gênero e questões de ordem didático-pedagógica.

Definido o tema geral de que se ocuparia o levantamento – trabalhos que tratassem das relações entre ensino e linguagem –, começamos, professor e alunos-mestrandos, a delinear os critérios de seleção das fontes a serem consultadas e do material com que iríamos lidar, ficando-se definido que os trabalhos a serem considerados seriam aqueles produzidos (i) em instituições de ensino e pesquisa paraenses e (ii) por pesquisadores ligados a essas instituições. Após um elenco preliminar de possíveis fontes de consulta e materiais que poderiam integrar o levantamento, e a detecção, nesses materiais, de trabalhos que focalizavam a temática geral definida, foi-nos possível determinar o *corpus* de que nos ocuparíamos, conforme a tabela a seguir.

TABELA 1
Identificação geral dos trabalhos selecionados

Tipos de fontes consultadas	IDENTIFICAÇÃO GERAL DOS TRABALHOS ANALISADOS			
	Nomeação do suporte	N.º de trabalhos eleitos	Vínculo acadêmico da produção	Informações bibliográficas das fontes consultadas
1. Acervo bibliográfico do Curso de Mestrado em Letras	Dissertações em Letras	28	Curso de Mestrado em Letras (UFPA)	Dissertações defendidas entre 1990 e 2005
2. Periódicos	Moara	25	Curso de Mestrado em Letras (UFPA)	Revista do Curso de Mestrado em Letras – UFPA – Periodicidade semestral.
	Ver a Educação	01	Centro de Educação – UFPA	Revista do Centro de Educação – UFPA.
	Comunicação Universitária	02	CCSE – UEPA	Revista do Centro de Ciências Sociais e Educação – UEPA.
3. Coletâneas	Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação	06	Centro de Letras (UFPA)	CUNHA, J. C. C. da & CUNHA, M. C. (orgs.). Belém: Gráfica Universitária, 2000
	Territórios didáticos: saberes e práticas	01	Centro de Educação – UFPA	SANTOS, E. F. dos et. al. (orgs.). Belém: DMTOE-Centro de Educação-UFPA, 2000.
	Incursões didáticas	01	Centro de Educação/DMTOE – UFPA	SANTOS, E. F. dos et. al. (orgs.). Belém: DMTOE-Centro de Educação-UFPA, 2001.
4. Anais de eventos científicos	VII Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários	08	Curso de Mestrado em Letras – UFPA	TOSCANO, M. E. S. (org.). Belém: Curso de Mestrado em Letras, LA-UFPA, 2004.
	II e III Workshop do Curso de Especialização “Língua Portuguesa: uma abordagem textual”	62	Curso de Especialização – UFPA	CRUZ, R. C. F. (org.). Belém: Curso de Especialização em Língua Portuguesa – Centro de Letras – UFPA, 2004. CRUZ, R. C. F. (org.). Belém: Curso de Especialização em Língua Portuguesa – Centro de Letras – UFPA, 2005.
TOTAL		134		

No que se refere aos contextos institucionais de produção dos trabalhos selecionados, dois contextos integram o *corpus*: a Universidade Federal do Pará (UFPA) – cujos trabalhos se ligam tanto ao Centro de Letras e Artes quanto ao Centro de Educação – e a Universidade Estadual do Pará (UEPA) – cujos trabalhos se ligam ao Centro de Ciências Sociais e da Educação. A diferença expressiva de trabalhos advindos da primeira instituição pode ser explicada por pelo menos dois fatores: (i) trata-se da única instituição no estado que abriga um curso de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado) na área da linguagem, desde 1988, o que supõe uma atividade de pesquisa de maior período, e (ii) complementarmente, é a instituição que tem maior tradição em termos de publicação de trabalhos acadêmicos, tanto no que se refere aos periódicos (as revistas *Moara* e *Ver a educação*) e às coletâneas, quanto à mais recente prática de publicação de trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, como os *Anais da Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários (JELL)* e os *Anais do Workshop* do Curso de Especialização “Língua Portuguesa: uma abordagem textual”.

Excetuando-se as dissertações de Mestrado que integram o *corpus*, a característica comum que articula todos os demais trabalhos é o fato de que foram publicados. O critério de publicação foi bastante determinante na seleção dos trabalhos eleitos para integrar o *corpus*, uma vez que a consideração dos não-publicados excedia as condições materiais de tempo de que dispúnhamos quando do dimensionamento da proposta de levantamento na disciplina *Tópicos*. Assim, o levantamento que apresentamos não tem a pretensão de exaustividade. A partir deste investimento inicial, outros levantamentos podem ser propostos, com base em outros critérios de seleção, principalmente o relativo à produção de monografias de conclusão de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*

³ Essa característica dos Projetos de Ensino explica a alta frequência dos mesmos no conjunto dos dados, uma vez que os *Anais dos Workshop* do Curso de Especialização “Língua Portuguesa: uma abordagem textual”, suporte em que aparecem, são dedicados quase integralmente a eles.

(Especialização), tanto nas instituições públicas, que têm uma tradição mais longa, do ponto de vista histórico, no exercício do ensino e da pesquisa, quanto em instituições particulares, umas e outras tendo sua presença vertiginosamente ampliada por todo o estado do Pará, desde a segunda metade da década de oitenta e, principalmente, a partir da metade dos anos 90. O acesso à toda a produção acadêmica não-publicada, embora não impossível, parece praticamente improvável, considerando-se que tal produção, de modo geral, não se encontra adequadamente arquivada e em locais apropriados para consulta pública.

Finalmente, como passo seguinte à definição dos contextos institucionais e das fontes que seriam consultadas, procedemos à ordenação geral da pluralidade de gêneros de publicação detectadas, bem como da localização cronológica desses trabalhos. A tabela a seguir descreve o produto desse procedimento.

TABELA 2
Tipos de produção bibliográfica

Tipos de produção bibliográfica	Nº. de trabalhos e período de produção/publicação		
	1992-1995	1996-1999	2000-2005
(AP) Artigos em Periódicos	06	09	13
(AA) Artigos em Anais de eventos científicos	—	—	12
(AC) Artigos em Coletâneas	—	—	08
(PE) Projetos de Ensino em Anais de eventos científicos	—	—	58
(D) Dissertações	6	9	13
TOTAL	12	18	104

Vale assinalar a heterogeneidade constitutiva desse conjunto de dados, no que se refere tanto às suas finalidades quanto a seus diferentes modos de configuração material. Parece

óbvio que não se deve fazer equivaler as finalidades de uma dissertação daquelas implicadas na produção de um projeto de ensino. Tampouco pode haver equivalência entre esses dois tipos de produção considerando-se sua configuração gráfica: enquanto uma dissertação compõe-se de dezenas de páginas, um projeto de ensino ocupa, em geral, uma dúzia de páginas da publicação em que aparece³. Como se não bastasse, cada tipo de produção agrega valores acadêmicos diferenciados e se investe, do ponto de vista do exercício acadêmico e do reconhecimento público, de estatutos também diversos. Essas particularidades têm implicação no modo como se estabelece a reflexão sobre a temática de que nos ocupamos neste estudo – as relações entre linguagem e ensino de língua, como veremos logo adiante.

Embora coloque impasses variados para a organização global do *corpus*, essa heterogeneidade define a riqueza do material com que estivemos envolvidos e parece apontar já uma tendência significativa da produção acadêmica paraense quando se volta para questões relativas às relações entre linguagem e ensino de língua: assinala o fato de que essa reflexão, ao atravessar tanto suportes quanto tipos de produção bibliográfica variados, adquire pertinência não apenas do ponto de vista da reflexão *mais teórica* sobre a questão em tela neste estudo – caso de vários dos artigos científicos –, como também daquele relativo à proposição de abordagens mais propriamente *aplicadas* dessa questão – caso, por exemplo, dos Projetos de Ensino.

No que se refere à localização cronológica da produção acadêmica aqui considerada, vale ressaltar, inicialmente, o crescimento da produção acadêmica no período considerado; esse, aliás, foi estabelecido com base na data de publicação/publicização do primeiro e do último trabalho que integram o *corpus* deste estudo⁴. Além disso, cabe assinalar a recorrência, em todo esse período, dos artigos científicos em periódicos (AP) e das dissertações (D), bem como a aparição apenas nos anos

⁴ O período inicial e final a que se refere este estudo foi determinado com base na data de publicação/publicização do primeiro e do último trabalho que integram o *corpus* deste estudo.

2000 dos artigos em anais (AA) e em coletâneas (AC) e dos projetos de ensino (PE). A recorrência dos primeiros tem a ver com a datação mais antiga dos mesmos: a primeira dissertação que trata de algum aspecto das relações entre linguagem e ensino de língua foi defendida em 1992 e propunha uma reflexão metodológica para o ensino de inglês na UFPA. Data desse mesmo período o primeiro número da revista Moara, não casualmente o periódico do curso do Mestrado em Letras da UFPA, em 1993.

Caracterizados os contornos mais gerais de constituição do *corpus* deste estudo, passemos à descrição e análise dos modos de configuração da temática relativa às relações entre linguagem e ensino de língua nos trabalhos selecionados.

3 INTERPRETANDO UM TRAJETO TEMÁTICO: A REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA

Para o tratamento do *corpus*, propomos considerar as seguintes categorias de ordenação dos dados: (i) enfoques temáticos da reflexão sobre as relações entre linguagem e ensino de língua, (ii) aportes teórico-disciplinares da reflexão sobre as relações entre linguagem e ensino de língua e (iii) dados de investigação na reflexão sobre as relações entre linguagem e ensino de língua. O estabelecimento dessas categorias inspirou-se em estudos em estado da arte, tais quais o que propuseram Soares (1989) e, principalmente, Gomes-Santos (2004a).

3.1 ENFOQUES TEMÁTICOS DA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA

Por *enfoques temáticos* compreendemos, no contexto deste estudo, as várias subtemáticas ou delimitações da temática ampla de que nos ocupamos – as relações entre linguagem e ensino de línguas. Trata-se dos diversos focos de interesse a partir dos quais são desenvolvidas as reflexões propostas nos trabalhos analisados. Buscamos contemplar, a partir dessa categoria, tanto os trabalhos

em que as relações entre linguagem e ensino constituem-se em questão central, estando claramente definidas nos objetivos dos mesmos, quanto os trabalhos em que essas relações aparecem como apêndice, como decorrência da discussão de outros temas, não sendo, portanto, o foco central do trabalho. Um exemplo representativo dessa segunda tendência é aquele de trabalhos que analisam um determinado fenômeno lingüístico em textos produzidos por alunos. Nesse caso, a questão do ensino refere-se muito mais ao contexto de proveniência dos dados analisados.

A eleição de trabalhos como esse revelou-se adequada na medida em que nos permitiu assinalar uma tendência significativa dos estudos da linguagem: exatamente a que se refere ao fato de que, para grande parte desses estudos, a reflexão mais propriamente lingüística não prescinde de algum tipo de referência a questões de ordem didático-pedagógica, o que revela, por sua vez, uma dimensão aplicada – mesmo que apenas pressuposta – nos interesses que direcionam a investigação em linguagem. Considerar significativa essa dimensão aplicada na eleição dos trabalhos supõe ainda um movimento que busca agir por *inclusão* e, nessa direção, que concebe a tematização de algum dos aspectos das relações entre linguagem e ensino de língua como lugar em que se atualiza o pendor inter e transdisciplinar das pesquisas no campo da linguagem. Um tal procedimento não seria pertinente se defendêssemos a idéia de que devem existir, necessariamente, lugares institucionais absolutamente legitimados e atores privilegiados no debate sobre linguagem e ensino: assim, se as questões de ordem didático-pedagógica, dada sua complexidade e o conjunto plural de motivações em que se baseiam, têm demandado historicamente algum tipo de investimento de maior fôlego ou mesmo uma simples menção por parte dos estudos da linguagem, parece-nos adequado considerar esse investimento e essa menção como constitutivos do processo heterogêneo que marca as aproximações históricas entre linguagem e ensino de língua. A seguir, vejamos a tabela que ordena os *enfoques temáticos* da produção acadêmica aqui considerada.

TABELA 3
Enfoques temáticos da reflexão sobre as relações entre linguagem e ensino de língua

Enfoques temáticos		Trabalhos	%
1.	Aportes epistemológicos na pesquisa sobre ensino de línguas	2	1,4
2.	Avaliação da aprendizagem	5	3,7
3.	Concepções, metodologias, recursos e estratégias interacionais do ensino de língua estrangeira	6	4,5
4.	Concepções, metodologias, recursos e estratégias interacionais do ensino de língua materna	23	17,2
5.	Concepções, metodologias e recursos para o ensino de literatura	7	5,2
6.	Fenômenos lingüísticos textuais e discursivos	21	15,7
7.	Formação do professor	6	4,5
8.	Gênero, tipologia textual e recursos lingüísticos	12	9
9.	Oralidade e oralidade-escrita	7	5,2
10.	Práticas de alfabetização e letramento	13	9,7
11.	Práticas e processos de leitura	8	6
12.	Produção escrita	10	7,5
13.	Outros	14	10,4
TOTAL		134	100

O *enfoque* que aparece como mais proeminente em frequência no conjunto dos dados é o que se refere às *concepções, metodologias, recursos e estratégias interacionais do ensino de língua materna*. Essa proeminência pode ser justificada, do ponto de vista acadêmico – especialmente se considerarmos, juntamente com esse, o bloco *concepções, metodologias, recursos e estratégias interacionais do ensino de língua estrangeira* –, pelo fato de que grande parte dos trabalhos agrupados nesses blocos terem sido produzidos no âmbito da área de concentração “*ensino-aprendizagem de línguas*”, do Curso de Mestrado em Letras da UFPA. O que parece significativo é assinalar o pendor, manifesto por esses trabalhos, para a reflexão de cunho metodológico, não apenas no que se refere à proposição de

procedimentos metodológicos para o ensino como também, e principalmente, no que diz respeito à problematização teórica de uma determinada abordagem metodológica. Embora esse aspecto apareça, de modo mais ou menos difuso, em trabalhos de outros *enfoques*, nesses blocos aparece como questão-chave.

Outro *enfoque* proeminente em termos de frequência é *fenômenos lingüísticos textuais-discursivos*. Nesse bloco encontram-se trabalhos que buscam compreender como um determinado fenômeno da dimensão textual-discursiva-enunciativa da linguagem (tais como alusão, argumentação, polissemia, coesão textual, recursos de implicação etc.) pode se atualizar nas e se revestir de pertinência para as práticas de ensino de língua. Temas historicamente considerados na reflexão sobre as relações entre linguagem e ensino de língua, como *Práticas e processos de leitura e Produção escrita*, aparecem com frequência importante no conjunto dos dados, o que mostra uma certa sintonia da produção acadêmica paraense com temas historicamente legitimados pela tradição de pesquisa na área desde a década de oitenta, no Brasil. Complementarmente, pode-se assinalar no conjunto dos dados a emergência de temas como *letramento*, referenciado no bloco *Práticas de alfabetização e letramento*, e *Gênero, tipologia textual e recursos lingüísticos*. A aparição desses temas revela a inserção da produção acadêmica paraense em debates de prestígio na conjuntura acadêmica brasileira mais recente, considerados os estudos da linguagem, o que decorre, em grande medida, do deslocamento acadêmico de pesquisadores que tratam dessas temáticas particulares para o contexto da pós-graduação na UFPA.

Finalmente, os *enfoques* direcionados à questão da *avaliação da aprendizagem, à formação do professor, às relações entre oralidade e escrita*, entre outros, ao aparecerem no conjunto de dados, apontam para a dimensão ampla e plural que constitui a reflexão sobre linguagem e ensino de língua na produção acadêmica paraense, o que pode ser considerado sintomático de um vigor acadêmico que, ainda em constituição, aparece como bastante promissor.

3.2 APORTES TEÓRICO-DISCIPLINARES DA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA

Nesta seção, os trabalhos são organizados conforme as referências teórico-disciplinares que lhes fundamentam. Tais referências configuram-se de modo bastante plural nos trabalhos: podem servir para a explicitação de uma certa concepção de linguagem ou podem direcionar a análise dos dados, entre outros casos. Cabe assinalar o caráter híbrido de que se revestem os trabalhos quanto a essas referências, o que pode significar tanto o entrecruzamento de aportes passíveis de identificação no trabalho, quanto a menção/citação de autores diversos sem a explicitação mais precisa de um aporte principal, o que se justifica, em grande medida, pela própria natureza do trabalho. Exemplo da segunda tendência mencionada são os Projetos de Ensino (PE): como a finalidade desses trabalhos é a proposição de seqüências didáticas para o ensino de língua e literatura, a discussão mais propriamente teórica fica, na grande maioria dos trabalhos, em segundo plano, como apêndice dessa finalidade. O bloco denominado "*Outros aportes teóricos ou conjugação de aportes teóricos advindos de estudos sobre as relações linguagem-educação*" é, em grande medida, ocupado por esses trabalhos. A tabela a seguir apresenta alguns dos aportes teórico-disciplinares detectados no conjunto de dados.

TABELA 4
Aportes teórico-disciplinares

Aportes teórico-disciplinares	Trabalhos	%
Estudos enunciativos bakhtinianos	11	8,2
Estudos do discurso, em semântica argumentativa ou em sociolingüística	5	3,7
Estudos do letramento e das relações oralidade-escrita	8	6
Estudos em fonologia e prosódia	3	2,2
Estudos em lingüística textual e/ou em análise da conversação	15	11,2
Estudos em pragmática lingüística e/ou em didática das línguas	34	25,4
Estudos em psicolingüística, psicologia social e aquisição da linguagem	5	3,7
Outros aportes teóricos ou conjugação de aportes teóricos advindos de estudos sobre as relações linguagem-educação	53	39,6
TOTAL	134	100

O aporte teórico-disciplinar de maior proeminência em termos de frequência é são os *estudos em pragmática lingüística e/ou em didática das línguas*. Tal como ocorre em relação aos *enfoques temáticos* considerados anteriormente, essa proeminência também pode ser explicada pelo fato de que grande parte dos trabalhos que integram esse bloco terem sido produzidos no âmbito da área de concentração “ensino-aprendizagem de línguas”, do Mestrado em Letras da UFPA, que tem assumido como referência central em suas reflexões o referencial em questão.

Os *estudos em lingüística textual e/ou em análise da conversação* aparecem como aporte também proeminente, em frequência, no conjunto dos dados. Trata-se de disciplinas que têm um lugar bastante significativo na produção acadêmica em nível também nacional, quando essa produção articula questões de lingüística com algum tipo de interesse por temas, problemas ou dados advindos do contexto escolar.

Dois outros aportes teóricos têm frequência importante no *corpus*: os *estudos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos* e os *estudos do letramento e das relações oralidade-escrita*. A apropriação desses dois aportes para se pensar questões de linguagem e ensino é efetivada principalmente no que se refere aos Projetos de Ensino (PE). Isso pode ser explicado pela inserção mais recente, nas práticas de ensino e pesquisa da pós-graduação em Letras da UFPA, de professores-pesquisadores ligados aos estudos em lingüística aplicada nos quais, no Brasil, a apropriação do pensamento bakhtiniano e de estudos do letramento tem sido uma tendência bastante significativa (v. Gomes-Santos, 2004a).

3.3 DADOS DE INVESTIGAÇÃO NA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA

No que se refere aos dados de investigação na reflexão sobre as relações entre linguagem e ensino de língua, o que de mais

evidente se pode assinalar na tabela a seguir é a proeminência bastante expressiva de *trabalhos que não analisam dados ou mencionam dados para efeito de ilustração da reflexão proposta*. Esse fenômeno tem a ver, por um lado, com a própria natureza de grande parte dos trabalhos, principalmente no que diz respeito aos Projetos de Ensino, que mencionam um determinado *corpus* de textos com a finalidade de proposição de procedimentos e recursos de ensino com base nele. Além dos *projetos*, alguns *artigos* não analisam dados porque propõem uma reflexão mais propriamente metateórica sobre a questão do ensino.

O fenômeno mencionado, por outro lado, aponta para uma tendência significativa na produção acadêmica aqui considerada: o modesto investimento na constituição de *corpora* de investigação e, conseqüentemente, na descrição e análise dos mesmos. Embora se reconheça que a descrição e análise de dados não seja condição suficiente para a relevância e a pertinência de uma reflexão acadêmica, não nos parece inútil assinalar que a polarização de uma determinada postura investigativa – como a que opta por não analisar dados – reduz as perspectivas de tratamento de um determinado fenômeno. Em se tratando de questões da natureza daquela de que nos estamos ocupando – que incluem uma dimensão aplicada (não aplicacionista) explícita –, a pequena frequência de análise de dados impede o acesso a saberes e práticas que têm um papel crucial na reflexão mais aprofundada de questões de linguagem e ensino. A consideração desses saberes e práticas é contemplada em grande parte da produção acadêmica brasileira, especialmente daquela localizada no âmbito dos estudos em lingüística aplicada, em parte dos quais não apenas se procede à constituição de dados, como também se investe, cada vez mais, em metodologias que permitam descrever e analisar o *processo* de constituição desses dados, suas condições de emergência, tais como as metodologias de cunho etnográfico.

Além da mencionada proeminência de trabalhos que não analisam dados, cabe destacar a frequência também significativa daqueles que, ao contrário, conjugam dados diversos em um mesmo estudo. Segue a tabela com a organização dos trabalhos.

TABELA 5
Dados de investigação na reflexão sobre as relações
entre linguagem e ensino de língua

Tipos de dados analisados na reflexão sobre linguagem e ensino		Trabalhos	%
1.	Aulas, eventos de letramento escolar ou interação professor-aluno	11	8,2
2.	Produção escrita de alunos	11	8,2
3.	Produção oral de alunos	3	2,2
4.	Respostas a questionários e entrevistas dirigidos a professores e alunos	3	2,2
5.	Outros dados ou conjugação de dados diversos	12	9
6.	Trabalhos que não analisam dados ou mencionam dados para efeito de ilustração da reflexão proposta	94	70,2
TOTAL		134	100

Entre os trabalhos que analisam dados encontram-se os que se ocupam da *produção escrita de alunos*, em níveis diversos de escolarização formal – do ensino fundamental ao médio. Grande parte dos trabalhos que tomam a produção escrita como *corpus* de investigação voltam-se para o *produto* de eventos de produção escrita, focalizando o funcionamento de determinados fenômenos lingüísticos nessa escrita. Nesse caso, o que marca a pertinência desses trabalhos no que temos denominado “relações entre linguagem e ensino de língua” é o lugar de proveniência dos textos produzidos – a escola. Alguns outros trabalhos buscam, para além do *produto*, compreender o *processo* de produção da escrita escolar, o que confere um outro estatuto aos dados sob análise.

Um outro tipo de dados de que se ocupa parte dos trabalhos analisados refere-se aos eventos de interação escolar. A análise desses eventos pode ancorar finalidades diversas dos trabalhos: ora ela subsidia a discussão de temas como *letramento* e *alfabetização*, ora fundamenta a proposição de abordagens metodológicas para o ensino, ou ainda permite a discussão dos mecanismos e estratégias interacionais na relação professor-aluno.

Cabe ainda considerar os dados relativos à produção oral de alunos. Nos dois trabalhos que se ocupam dessa produção, a constituição dos dados se processa em situações experimentais, e a oralidade a que se referem consiste na *oralização* (leitura oral) de um texto escrito. Do ponto de vista da pesquisa acadêmica que tematiza as relações entre linguagem e ensino, a frequência pouco expressiva de dados orais parece acompanhar o já mencionado investimento modesto na constituição de *corpora* de investigação e, conseqüentemente, na descrição e análise dos mesmos. Talvez se possa pensar que essa frequência pouco expressiva seja motivada, em grande medida, pelo não investimento – como sugerimos anteriormente – em metodologias que permitam descrever e analisar, sob uma perspectiva de cunho mais etnográfico, o *processo* de constituição das produções languageiras dos indivíduos que, por exemplo, integram o contexto das práticas escolares de ensino da língua. Finalmente, as *respostas a questionários dirigidos a professores e/ou alunos* constituem em outro tipo de dados detectado no *corpus deste estudo*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São de diversas ordens os limites e os desafios que um estudo como o que finalizamos coloca. Eles se constituem em pelo menos duas direções: uma retrospectiva e outra prospectiva.

Do ponto de vista retrospectivo, trata-se de lidar com o *desejo de exaustividade* ou com a *ilusão totalizante* (Gomes-Santos, 2004a,b) implicados em trabalho do tipo *estado da arte*: há sempre a possibilidade de um trabalho não ter sido considerado entre aqueles selecionados ou mesmo de um determinado trabalho ter sido indevidamente contemplado. Daí a importância de se explicitar, no processo mesmo de constituição do *corpus*-levantamento, as decisões tomadas e os critérios que direcionaram essas decisões. Um outro desafio, ainda segundo um olhar retrospectivo, refere-se ao fato de que o procedimento de ordenar, conforme determinados critérios,

agrupamentos de trabalhos supõe sempre um gesto interpretativo, uma atitude leitora do pesquisador ou, em termos bakhtinianos (BAKHTIN, [1952-3] 2003, [1923] 1979), uma *reacentuação* de enunciados prévios. Em outros termos, para além de qualquer postura relativista, cabe encarar os estudos em estado da arte, de modo geral, e este estudo, particularmente, no processo de interpretação *daquele que ordena* e no universo de saberes e práticas em que se insere seu percurso acadêmico-científico. Esse aspecto não é desprezível se considerarmos que, em muitos contextos institucionais, determinadas práticas acadêmicas são autorizadas a alguns membros da comunidade, não exatamente a todos. Motta-Roth (2002), ao estudar a construção social do gênero resenha acadêmica em instituições norte-americanas, assinala que entre as várias representações vinculadas à produção desse gênero está a idéia de que é aconselhável que pesquisadores seniores, mais experientes, atuem como resenhistas.

Do ponto de vista prospectivo, um dos desafios que um estudo como o nosso impõe tem a ver com a provisoriedade inscrita no próprio propósito do estudo: a produção acadêmica continua a se processar independentemente da delimitação cronológica do levantamento feito; assim, as tendências apontadas são sempre tendências em constituição.

O estudo que ora finalizamos – e muitos outros, de maior fôlego – é indício de que esses desafios não inviabilizam a investigação em estado da arte. Pelo contrário, ao avaliar a produção acadêmica, permite problematizar a própria prática avaliadora, na proporção mesma em que ela se processa. Três tendências gerais poderiam ser apontadas a partir do conjunto de considerações feitas a respeito da produção acadêmica paraense que se ocupa de algum aspecto das relações entre linguagem e ensino de língua:

i) do ponto de vista temático: ao se ocupar de um conjunto plural de temáticas – que vão desde a problematização metodológica até a questão da leitura e da escrita, passando pelos mais recentes problemas do letramento e dos gêneros discursivos, entre outros

–, a pesquisa acadêmica paraense inscreve-se no percurso histórico de aproximações entre os estudos da linguagem e as questões de ordem didático-pedagógica; institui-se, nessa direção, partícipe ativa do debate nacional sobre as questões de linguagem e ensino;

ii) do ponto de vista dos aportes teórico-disciplinares a que se vinculam os trabalhos: a pesquisa acadêmica paraense tende a conjugar uma pluralidade de aportes teórico-disciplinares, o que pode ser indicativo de sua inscrição na vocação transdisciplinar (v. Signorini & Cavalcanti, 1998) que tem caracterizado a reflexão sobre linguagem e ensino, historicamente, no Brasil;

iii) do ponto de vista dos dados de investigação: assinala-se, no conjunto da pesquisa acadêmica paraense, a necessidade de investimento em procedimentos de constituição, descrição e análise de dados e de metodologias que ampliem, a partir desses dados, o conhecimento já acumulado de temas ligados às relações entre ensino e linguagem. Apontar essa necessidade não significa anular o procedimento de menção de um conjunto de dados pelos trabalhos analisados, principalmente pelos Projetos de Ensino, em que a referência a um eventual objeto-dado de investigação articula-se à proposição de procedimentos e recursos metodológicos para o ensino.

Para concluir, caberia ainda enunciar algumas decorrências da tarefa proposta neste estudo. Inicialmente, cabe lembrar que a tarefa aqui realizada pode ainda ser ampliada. Um dos modos de proceder a essa ampliação seria investir em uma análise dos trabalhos de um ponto de vista lingüístico-enunciativo, o que implicaria considerar *os modos* pelos quais os enfoques temáticos, os aportes teórico-disciplinares e os dados aparecem configurados nos trabalhos. Implicaria ainda e principalmente, considerar não apenas *o que dizem* os trabalhos, mas *como dizem o que dizem*, isto é, quais os recursos, mecanismos e estratégias lingüístico-discursivos que lhes atribuem uma eficácia determinada no universo das práticas acadêmico-científicas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
BIBLIOTECA DO C. I. A.

Finalmente, o fato de a tarefa proposta neste estudo ter-se mostrado exequível pode instigar a possibilidade de outros estudos de mesma natureza, que possam rastrear as tendências da pesquisa acadêmica paraense relativas seja a outras temáticas dos estudos da linguagem, seja a outros campos e áreas do saber acadêmico-científico.

REFERÊNCIAS

- ABRALIN. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. No. 3. Recife, PE: ABRALIN-UFPE, 1982.
- ABRALIN. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. No. 4. Recife, PE: ABRALIN-UFPE, 1983.
- ALTMAN, C. *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal [1952-3]*. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- CHISS, J. L. Didactique des langues et disciplinalisation. In: MARQUILLÓ LARRUY, M. (dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Les Cahiers FORELL – Université de Poitiers, 2001. p. 159-163.
- DE ÂNGELO, G. L. Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa. In: *Estudos Lingüísticos XXXIII*. Campinas, SP: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 2004.
- FERREIRA, N. S. de A. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*. Campinas, SP: Komedí, 2001.
- GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004a.

- GOMES-SANTOS, S. N. A circulação de saberes no domínio acadêmico-científico: o conceito de gênero em/como questão. In: COVRE, A. (orgs.). *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004a. p. 37-62.
- MARINHO, M. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Campinas (SP). Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: *Gêneros textuais e práticas discursivas – subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 77-116.
- PIETRI, E. Divulgação científica e necessidades argumentativas no discurso pela mudança. In: *Estudos Lingüísticos XXXIII*. Campinas, SP: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 2004.
- RAFAEL, E. L. *A construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Campinas, SP. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas (SP)/ Mercado de Letras, 1998.
- SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC, 1989.
- SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

FONOLOGIA DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS DE RIVERA –

Primeiros resultados

Virginia Andrea Garrido Meirelles
Universidade de Brasília, CNPq

RESUMO

A situação lingüística nas cidades da fronteira Brasil-Uruguai tem sido objeto de numerosos estudos, principalmente no âmbito da sociolingüística. No entanto, este trabalho se concentra na fonologia do Português e do Espanhol falados em Rivera, cidade fronteiriça, no Uruguai.

Palavras-Chave: Interferência; língua mista; pidgin; alofone.

ABSTRACT

The linguistic situation in the borderline cities between Brazil and Uruguay has been object of various studies, mainly about the sociolinguistics point of view. However, this paper focuses the phonology of the Portuguese and the Spanish spoken in Rivera, one of the borderline cities, in Uruguay.

Key Words: Interference; mixed language; pidgin; allophone.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais de um projeto maior cujo objetivo é fazer uma descrição fonológica dos aspectos marcantes do Português (P) e do Espanhol (E) falados na fronteira do Rio Grande do Sul (RGS) com o Uruguai, mais especificamente nas cidades de Sant'ana do Livramento e Rivera.

Neste primeiro momento, no entanto, será feita uma análise dos dados coletados em entrevistas a riverenses para apontar algumas diferenças entre o E falado em Montevideu e o de Rivera; e entre o P gaúcho e o P uruguaio.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Weinreich (1974), **interferência** é a reorganização dos padrões estruturais resultante da introdução de elementos externos nos domínios de uma língua. A interferência terá como resultado a identificação de elementos como similares, quando na verdade não são.

Thomason e Kaufman (1988), consideram que a história da língua é a história dos seus falantes e, por isso, dão especial importância à história do contato das línguas em questão. Sendo assim, os autores mencionam dois tipos de interferência: **interferência por empréstimo** e **interferência por mudança**. O empréstimo acontece sempre que falantes de uma língua tomam elementos de uma outra. Já a interferência por mudança é resultado do abandono de uma língua por parte dos seus falantes para incorporarem uma língua diferente.

No caso do empréstimo, incorporam-se traços da L2 (língua alvo) à língua nativa. Esses elementos podem ser de ordem fonológica, lexical, ou morfológica, e se as duas línguas forem relacionadas haverá maior probabilidade de empréstimo. Para que haja empréstimo estrutural o bilingüismo deve ser extenso e ter durado varias centenas de anos.

A interferência por mudança ocorre quando um determinado grupo abandona o uso de sua língua mãe; no processo de aprendizado da L2 os falantes iniciam mudanças, já que o aprendizado não se dá de forma perfeita.

3 CARACTERÍSTICAS DA ÁREA A SER ESTUDADA

As cidades objeto do estudo são Sant'ana do Livramento, no Rio Grande do Sul, e sua vizinha Rivera, no Uruguai. Se bem a área foi durante muito tempo palco de lutas pelo estabelecimento da fronteira entre os dois países, o último século caracterizou-se pela tranquilidade. Atualmente, as duas cidades estão integradas

numa única planta urbana e dia-a-dia transcorre como se se tratasse de uma cidade só.

No que se refere ao status do P e E, pode-se afirmar que o P é a língua de mais prestígio. Observou-se que enquanto os riverenses são receptivos com falantes de P e tentam falar P, os santanenses entendem E, mas não mostram interesse em falar E.

O levantamento de dados foi feito entre fevereiro e março de 2005. Foram gravadas 15 entrevistas de 25'-30' com falantes monolíngües em cada cidade.

4 ESTUDOS ANTERIORES

Um dos primeiros lingüistas a estudar a fronteira norte do Uruguai foi José Pedro Rona. Em 1963, o autor publica o resultado do estudo realizado sobre a influência lexical do P sobre o E no Uruguai. Ele destaca, entre outras coisas, que há a ausência total de uma linha divisória entre os falares dos dois países.

O autor conclui que se fala no Uruguai um dialeto misto de base portuguesa, mas com interferência do E que ele denomina *fronterizo*. Em estudo posterior, Rona (1965) distingue dois dialetos *fronterizos*: um de base portuguesa com influência castelhana e outro de base castelhana com influência portuguesa.

Mais recentemente, em 1987, Adolfo Elizaincin, Luis Behares e Graciela Barrios publicam um estudo realizado em toda a área de fronteira do Brasil e Uruguai. Nesse estudo eles destacam que a situação dialetal é muito variável e tomam como hipótese inicial que se trata de formas mistas de base portuguesa que têm uma forte influência espanhola. Seriam pré-pidgins que não sofreram pidginização em consequência da pressão social.

A tese de doutorado de Hensey (1972) é o único trabalho que trata principalmente da cidade de Rivera-Santana do Livramento. Porém, estuda somente a interferência do E no P falado por uruguaio bilíngües.

Os estudos de Ana Maria Carvalho têm apontado para o fato que aquilo que Rona (1963) chama de *fronterizos* e Elizaincin et al. (1987) chamam de DPUs, são na realidade variedades de P. Isto é, a pesquisadora argumenta, principalmente em Carvalho (2003b), que aquilo que vinha sendo caracterizado como língua mista é, na realidade, uma variedade de P com forte influência lexical do E. A autora sugere que a grande variação observada por Elizaincin é decorrente não de um processo de mescla de línguas, mas de um processo de "urbanização do P rural uruguaio". Carvalho observa que não há motivos históricos que justifiquem "a necessidade da criação de uma terceira variedade, ou seja, um ambiente multilíngüe onde as línguas fossem mutuamente incompreensíveis..." (2003b, p. 133). Sendo assim, Carvalho propõe que o P falado na cidade de Rivera encontra-se no continuum entre o PB urbano e o P uruguaio rural. Um dos principais argumentos usados pela autora para sustentar essa hipótese é que no PU os falantes mais velhos usam [j] em lugar de [ʎ], fenômeno que está relacionado ao P rural.

Visto que não há trabalhos abrangentes sobre a fonética e/ou fonologia do P e do E falados na cidade, este trabalho visa descrever aspectos marcantes da fonologia destas variedades com o fim de tentar verificar se se trata de um dialeto do P ou de uma língua mista.

5 A FONOLOGIA DO CONTATO

5.1 AS LÍNGUAS EM CONTATO

Neste primeiro momento serão analisadas as séries oclusiva e fricativa de cada língua. Como estamos considerando que nesta área há duas línguas em contato, P (na variedade gaúcha) e E (do Uruguai), deve-se considerar ambos quadros fonológicos. Sendo assim, o quadro fonológico do E a ser usado será aquele proposto em Rona (1965) e que reproduzimos (parcialmente) a seguir.

QUADRO 1

Consoantes oclusivas e fricativas do E do Uruguai

	bilabial	labiodental	dentoalveolar	alveopalatal	palatal	velar
oclusivas	p b		t d	tʃ		k g
fricativas		f	s		ʒ	x

Adaptado de Rona (1965, p. 19)

O quadro que Rona (1965) apresenta foi adaptado à nomenclatura e classificação do IPA. O ajuste foi feito levando em consideração as explicações que o próprio Rona acrescenta ao quadro. Sendo assim, o que ele transcreveu como /ẽ/ será /tʃ/, /r/ será /r/, /r̄/ será /r/, /ò/ será /ɲ/ e /÷/ será transcrito como /x/. O caso de /ž/ apresenta-se de forma peculiar, já que segundo Rona (1965), a fricativa palatal sonora estaria passando por um processo de ensurdecimento (ʒ > ʒ̃). Barrios (2002) estudou esse ensurdecimento e observou que a variedade surda é mais usada por jovens e por integrantes do sexo feminino. De tal modo, considera a hipótese de que “en un par de generaciones, es posible que la variante sonora haya desaparecido por completo del habla de Montevideo”. Mesmo assim, optou-se pela representação sonora /ʒ/ por ser esta a variante que Barrios considera padrão atualmente no E de Montevideú.

Apresenta-se a seguir o quadro fonológico (parcial) do P, adaptado do quadro fonológico apresentado por Mattoso Câmara (1970, p. 50). O sistema consonantal do P é organizado em pares de fonemas. Deste modo, as séries oclusivas e fricativas aparecem em pares, sendo um surdo e o outro sonoro, conforme mostra o quadro 2. Observa-se que há 6 pares, 3 pares oclusivos e 3 fricativos. Os pares da série oclusiva são fonemas que existem, também, no espanhol. Já, quanto à série fricativa não há correspondência, pois o E não tem todos os fonemas sonoros da série fricativa.

QUADRO 2

Consoantes oclusivas e fricativas do Português

	bilabial	labiodental	alveolar	palatal	velar
oclusivas	p b		t d		k g
fricativas		f v	s z	ʃ ʒ	

Adaptado de Mattoso Câmara (1970, p. 50)

Pontes (1965, p. 9) observa que outra característica das consoantes das séries oclusiva e fricativa do P é a diferença de tensão. Conforme mostra o quadro 3, as oclusivas e fricativas surdas são fortes (ou +tensas) e as sonoras são lenes (ou -tensas). Em sílaba átona seguida de pausa, as consoantes lenes apresentam um alofone surdo; por exemplo, foneticamente 'casa' é ['ka.zə].

QUADRO 3

Oclusivas e Fricativas do Português Coloquial.

	Labiais	Apicais	Dorsais	
Oclusivas	fortes	p	t	k
	lenes	b	d	g
Fricativas	fortes	f	s	ʃ
	lenes	v	z	ʒ

Adaptado de Pontes (1965, p. 9)

5.2 O ESPANHOL DE RIVERA

Mesmo quando o objetivo do estudo não é tecer considerações de cunho variacionista, é interessante notar que os membros das classes média e alta falam de forma muito parecida ao montevidiano, e geralmente não querem ou não sabem falar português. Já a grande maioria dos membros das classes baixa e trabalhadora é bilingüe; aqueles que falam somente E usam um E bastante diferente do montevidiano. (Para uma visão sociolinguística da situação, consultar Carvalho (2006a, 2006b, 2005, 2004, 2003a, 2003b) que trata o assunto de forma muito clara e abrangente).

O objetivo foi, então, verificar se os fones e fonemas do E riverense são os mesmos do E de Montevideú. Para isso, analisou-se a fala de cinco riverenses das classes trabalhadora e baixa monolíngües em espanhol.

Do ponto de vista fonético e fonológico e considerando todos os fenômenos encontrados, pode-se afirmar que há uma tendência no E de Rivera a produzir os pares surdos e sonoros das séries fricativa e oclusiva, como no PB (quadro 4).

Como foi dito anteriormente, em sílaba átona seguida de pausa, as consoantes sonoras (lenes) serão produzidas como surdas. No E de Rivera observou-se, também, perda da sonoridade em final de palavra antes de pausa. Por outro lado, notou-se que em sílaba tônica inicial as consoantes oclusivas perdem a tensão. São exemplo desse fenômeno ocorrências como: ['ba.t̥e] 'chutei', ['be.ro] 'pero', [βes] 'peixe', [ge:] 'que', ['do.do] 'todo'.

QUADRO 4

Séries oclusiva e fricativa a que tende o E de Rivera

	bilabial	labiodental	alveolar	alveopalatal	palatal	velar
oclusivas	p b		t d	tʃ		k g
fricativas		f v	s z		ʃ ʒ	x

No E há dois alofones para /d/: [d] e [ð]. Na capital, [ð] é o alofone fricativo que se manifesta em situação intervocálica. Sendo assim, enquanto, 'nada' em PB é ['na.də], em E de Montevideú é pronunciado como ['na.θa]. No E de Rivera encontrou-se a primeira e não a segunda forma. Apresentam-se a seguir alguns exemplos:

- | | | |
|-----------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 1. ['na.da]
'nada' | 2. [a.ve.'ni.da]
'avenida' | 3. [pe'da.su]
'pedaço' |
| 4. ['to.do]
'tudo' | 5. ['na.d̥e]
'ninguém' | 6. [k̥a'der.nu]
'caderno' |
| 7. ['vi.da]
'vida' | 8. [ka.li.'da]
'qualidade' | 9. [ol.'vi.des]
'esqueça' |

Em alguns casos os informantes tendem a palatalizar o /t/ e o /d/ mas sem chegar a produzir os alofones africados do PB [tʃ] e [dʒ] (/tʃ/ é fonema no E). A tendência à palatalização ocorreu em palavras comuns que os informantes repetiram várias vezes, por exemplo: ['d̥i.ɾos], ['d̥i.ɾa], [es.'tu.d̥i.ɾar], [d̥i.ɾes], ['t̥i.ɾe.ne].

A diferença mais marcante entre o E de Rivera e o de Montevideú, pelo número de ocorrências, é a do alofone do /s/ em final de sílaba/palavra antes de consoante. Segundo dados de Barrios (2002), no E da capital há 1% de ocorrências de [s] em posição interna de palavra, e 1.8% de ocorrências em final de palavra antes de consoante. Nesses casos, a maior ocorrência é a do alofone [h]. Isto é, em E de Montevideú a pronúncia de 'triste' é ['trih.te]. No entanto, em Rivera os dados se mostram diferentes. O alofone [h] não ocorre na fala dos informantes das classes baixa e trabalhadora.

Algumas das ocorrências foram:

- | | | |
|-------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. ['mis.ma]
'misma' | 2. [mos.ka]
'mosca' | 3. ['l̥in.dospe.ro]
'lindos mais' |
| 4. ['gus.ta]
'gusta' | 5. [ves.'tir.se]
'se vestir' | 6. [bus.'kar]
'buscar' |
| 7. ['es.te]
'este' | 8. [vost̥ã.m.'b̥ien]
'você também' | 9. [es.kur.'sion]
'excursão' |

Este fenômeno foi amplamente estudado do ponto de vista variacionista por Carvalho (2006a).

No E /b/ tem dois alofones [b] e [β]. [b] se realiza em início de palavra após pausa ou depois de nasal. [β] ocorre em início de sílaba ou palavra após vogal. Tanto [b] como [β] podem ocorrer em posição de coda. Nas entrevistas aos informantes, as únicas ocorrências de [β] se restringem a casos como: [to.da.'β̥i.a] 'todavia', [fa.'β̥or] 'favor', [tra.'β̥a.xo] 'trabalho'. Isto é, [β] aparentemente ocorre na posição intervocálica de sílaba tônica.

No E, lluvia 'chuva' será pronunciado como ['ʃu.β̞ia], já no P não existe alofone para /b/, mas há dois fonemas /b/ e /v/. No caso de 'chuva' a pronúncia no P seria ['ʃu.ve]. Nos dados coletados há uma tendência a não produzir [β̞] em início de sílaba ou em coda, mas os fonemas /b/ e /v/ (que varia entre [v] e [ʋ]). Dessa forma, lluvia é realizado como ['ʃu.ʋ̞ia] ~ ['ʃu.via]; mas 'abuelita' 'vovozinha' como [a.b̞ue.'li.ta].

Aparentemente, onde o P produz /v/, como em: ['vi.vo] 'vivo', o E de Rivera produziria [v] e [ʋ] (aproximante labiodental). Isto é, /v/ visivelmente tem dois alofones: a fricativa labiodental sonora e a aproximante labiodental. A modo de exemplo pode-se mencionar [kla.'ʋar] 'pregar', [ʋe.'nis] 'você vem', [ʋe.sis] 'vezes'. Este fenômeno deve ser objeto de um estudo mais aprofundado no futuro, para verificar se os alofones estão em variação livre; o que parece ser verdade.

5.3 O PORTUGUÊS DO URUGUAI

Quanto ao PU, as considerações serão feitas levando em conta a análise da fala de dois informantes; um senhor analfabeto de 79 anos e um adolescente semi-escolarizado de 14 anos. Os dados aqui apresentados são resultado de um estudo inicial que deve ser complementado no futuro.

A análise mostrou que eles falam uma variedade de P, aquilo que Carvalho chama PU, que aparentemente conta com os mesmos fonemas do PB, mas há algumas diferenças fonéticas.

Em posição pós-tônica final /e/ se realiza como [ê]: [e.lê] 'ele', ['es.tê] 'este'. Antes de /t/, o [r] se realiza como surdo, conforme mostra o exemplo: [maɾ.'ti.nes]. Há uma tendência a evitar alguns ditongos. Sendo assim, fala-se [lus] e não [luɪs]; [de'pos] e não [de'poɪs]; ['ko.zɛ] e não ['koɪ.zɛ]; [tres] em vez de [treɪs]. Já o morfema [-sãw] em PB; [-sɪon] em E, se realiza como [-sõn] no PU.

O alofone de /b/ no E aparece somente em duas expressões, que por suas características podem ser consideradas cristalizações. As duas ocorrências foram: ['β̞ue.no] e [β̞a.mos.a.ver].

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos dados depreende-se que a influência do P é bastante importante no E de Rivera, e que há uma variedade de P falada na mesma cidade. Contudo, provavelmente estamos frente a um fenômeno de mudança de língua. Em outras palavras, o PU falado em Rivera estaria em alguns casos se urbanizando (conforme proposta de Carvalho) e em outros, a população estaria deixando de falar PU para falar E.

REFERÊNCIAS

- ABREU, João Capistrano de. Capítulos de historia colonial (1500 – 1800) & Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil. Brasília: Ed.Unb, 1963.
- BARRIOS, Graciela; ORLANDO, Virginia. (Eds) *Marcadores sociales em el lenguaje: estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideú: Graficos del Sur, 2002.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- CARVALHO, Ana Maria. Spanish (s) aspiration as a prestige marker on the Uruguaya-Brazilian border. *Spanish in Context*, 2006a.
- CARVALHO, Ana Maria. Políticas lingüísticas de séculos passados nos dias de hoje: o dilema sobre a educação bilíngüe no norte do Uruguai. *Language Problems and Language Planning*. Amsterdam: John Benjamin, v. 31, n. 1, 2006b.
- CARVALHO, Ana Maria. *Diagnostico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay*. In: BRIAN, Nicolás; BRAOVETTO, Claudia; GEYMONAT, Javier (Eds.). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. 2005. 44-96
- CARVALHO, Ana Maria. I speak like the guys on TV: Palatalization and the urbanization of Uruguayan Portuguese. *Language Variation and Change*, v.16.2, p. 127-151, 2004.

CARVALHO, Ana Maria. The Sociolinguistic distribution of (lh) in Uruguayan Portuguese: A Case of Dialect Diffusion. In: Montrul, S.; Ordoñez, F. (Eds). *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Linguistics. Selected Papers on Hispanic Linguistics*. Sommerville, MA: Cascadilla Press. 2003a.

CARVALHO, Ana Maria. Rumo a uma definição do português uruguaio. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. n. 2, p. 135-159, 2003b.

ELIZAINCIN, Adolfo; BARRIOS, Graciela; BEHARES, Ernesto. *Nos falemo brasileiro*. Montevideú: Editorial Amersur, 1987.

MARTINEZ, Miguel Victor. *Artigas. Fundador de la Nacionalidad Oriental, Prócer de la Democracia Americana*. Montevideú: Barreiro y Ramos, 1950.

ORNELLAS, Manoelito de. *Gaúchos e Beduínos: A origem étnica e a formação social do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

PONTES, Eunice. *Estrutura do Verbo no Português Coloquial*. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - UFMG, Belo Horizonte, 1965.

RONA, José Pedro. *Veritas: La frontera lingüística entre el portugués y el español en el norte del Uruguay*. Porto Alegre: PUC-RS, 1963.

RONA, José Pedro. *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 1965.

THOMASON, Sarah Grey; KAUFMAN, Terrence. *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press, 1988.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact: Findings and Problems*. Haia: Mouton, 1974.

WIEDERSPAHN, Henrique O. *Campanha de Ituzzaingô*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

SOBRE O CONCEITO DE ESQUEMA DE PERSPECTIVA E SUA APLICAÇÃO AO ESTUDO DO DISCURSO

Iaci de Nazaré Silva Abdon
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Usa-se um conceito básico da lingüística cognitiva – o de esquema de perspectiva –, na análise de segmentos de entrevistas, com a finalidade de identificar-se modos pelos quais o falante constrói sua imagem em eventos discursivos desse gênero. Langacker (1990) e Palmer (1996) são os referenciais teóricos, e o resultado da análise evidencia uma relação ora mais ou menos simétrica, ora assimétrica no que se refere à imagem dos interlocutores na cena do discurso.

Palavras-chave: Eventos discursivos; esquema de perspectiva; subjetividade/objetividade.

ABSTRACT

The perspective schema, a basic concept of cognitive linguistics, is used in the analysis of interview segments with the purpose of identifying ways through which the speaker builds his image in discursive events of this kind of genre. This research is based on Langacker (1990) e Palmer (1996), and its results demonstrate a relationship either more or less or symmetric or asymmetric regarding the interlocutors' image in the discursive scene.

Key words: Speech events; perspective scheme; subjectivity/objectivity.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conceito de esquema de perspectiva, formulado por Langacker (1990), e retomado por Palmer (1996), diz respeito ao modo como os participantes de eventos discursivos podem construir sua imagem em termos do pólo subjetividade x objetividade, no sentido em que essa relação de polaridade é concebida por Langacker (1990).

Falar em esquema de perspectiva implica fazer algumas considerações sobre a lingüística cognitiva. Esta, juntamente com um conjunto de outras abordagens teóricas do fenômeno

linguagem, é parte de um domínio do conhecimento que tem sido denominado de ciência da cognição. Segundo Gardner (1985 *apud* PALMER, 1996), com essa denominação pode-se referir um esforço contemporâneo, baseado empiricamente, para responder a questões epistemológicas particularmente relacionadas com a natureza do conhecimento, seus componentes, suas fontes, seu desenvolvimento. Estreitando sua definição, Gardner propõe que se veja como uma característica central da ciência da cognição o interesse em representações mentais, um conceito legítimo, e necessário, para a descrição das atividades cognitivas humanas.

Sob esse rótulo representação mental inclui-se uma série de conceitos – símbolos, esquemas, imagens, modelos cognitivos etc. – pelos quais os lingüistas procuram realizar a tarefa de explicitar mecanismos que estão na base do funcionamento da linguagem humana, quer se trate do domínio do léxico, da gramática, da fonologia, do discurso. Conforme observa Chafe (1990 *apud* PALMER, 1996), o organismo humano é capaz de lidar com o seu ambiente por meio de sua habilidade de criar, de elaborar representações do mundo a sua volta, e é por meio dessa habilidade que o ser humano internaliza conhecimentos e faz uso deles. Também Langacker (1987) e Lakoff (1987 *apud* PALMER, 1996) enfatizam que a linguagem expressa representações mentais, quer essas sejam chamadas *gestalt*, esquemas, ou modelos cognitivos idealizados. Segundo eles, o uso lingüístico é governado por imagens complexas, e a lingüística cognitiva é, então, uma tentativa de explicar o funcionamento da linguagem na base da cognição.

Um esquema é, pois, uma das diferentes espécies de representação da realidade, e, como tal, apresenta-se como um aparato conceitual apropriado à descrição lingüística, num enfoque cognitivo.

2 SOBRE A NOÇÃO DE ESQUEMA DE PERSPECTIVA

O conceito de esquema de perspectiva, aqui considerado, é parte de um aparato conceitual proposto no âmbito da

lingüística cognitiva para explicar como os falantes concebem sua imagem no discurso, em termos de foco de percepção. Palmer (1996) identifica esse esquema como parte de uma macrocategoria analítica por ele denominada de cenário do discurso, uma denominação entre tantas outras que têm sido cunhadas pelos lingüistas para explicar como se organiza e funciona o discurso. E revela toda a complexidade dessa noção, descrevendo outros tipos de categorias nela implicados, a saber: (i) esquema de participação, (ii) esquema de atos de fala, (iii) esquema de seqüenciamento, (iv) esquema de ideação. Entendendo que cenários do discurso são modelos cognitivos culturalmente definidos, Palmer (1996, p.170) assim define essa categoria:

Discourse scenarios consist of abstract imagery of speakers and listeners. They are a complex of images of people speaking, listening, and replying, or otherwise responding and reacting as they play roles in social scene.¹

Conforme observa Palmer, a noção de cenário do discurso é comparável, *grosso modo*, ao que Wierzbicka (1992) chamou de *scripts culturais*, e ao que Tannen e Wallat (1993) denominaram de *frames interativos*. Palmer lembra que também Schiffrin (1993) utiliza o conceito de *frame interativo*, que pode ser entendido como aquilo que as pessoas pensam que elas estão fazendo quando falam uma com as outras, numa interação particular.

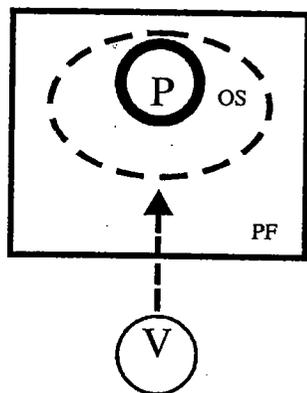
Para explicitar essa categoria, Palmer (1996) adota o mesmo sentido técnico de “perspectiva” formulado por Langacker (1990, p.6), para quem perspectiva “é o grau de subjetividade ou objetividade com que um *conceptualizador* (sujeito da percepção/concepção) constrói uma entidade particular ou uma situação”. Como o próprio Langacker ressalva, a distinção por ele apontada entre objetividade e subjetividade não corresponde àquela que

¹ Tradução: Os cenários consistem de representações abstratas de falantes e ouvintes. São imagens complexas de pessoas falando, ouvindo, replicando, ou respondendo e reagindo enquanto desempenham papéis no cenário social.

se apresenta quando referimos como subjetivo o discurso em que prevalecem julgamentos pessoais do falante, idiossincrasias, em oposição ao discurso objetivo, em que domina a imparcialidade na apresentação dos fatos e o apelo a sólidas evidências a favor das idéias desenvolvidas.

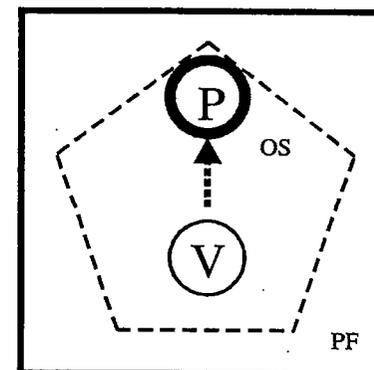
Na sua distinção técnica entre objetividade e subjetividade, Langacker propõe, a princípio, o exemplo simples de uma situação em que um indivíduo (observador/sujeito da percepção) retira seus óculos, coloca-os em frente dele e os examina. Nesse caso, diz Langacker, a imagem construída do objeto (os óculos) é maximamente objetiva, porque tal objeto funciona apenas e proeminentemente como objeto de percepção. Se, ao contrário, o indivíduo põe os óculos e examina um outro objeto, então, a imagem dos óculos se desvanece na consciência do sujeito observador, de modo que os óculos passam a funcionar exclusivamente como parte desse sujeito da percepção, não sendo, assim, percebidos por si mesmos. Diz Langacker (1990, p. 7) que, embora raramente, pode-se estabelecer, na conceptualização de uma entidade ou de um evento, uma extrema polarização, quando o observador estando bastante envolvido na experiência perceptual, perde toda consciência de si mesmo, e o objeto percebido fica bem delimitado, distinto inteiramente do observador, e localizado numa região de alta acuidade perceptual.

Esse arranjo de percepção se descreve no seguinte diagrama:



V = viewer (observador)
 P = perceived object
 (objeto percebido)
 OS = onstage (cena objetiva)
 PF = viewer's perceptual field
 (campo perceptual do observador)

Na prática, essa assimetria entre sujeito e objeto, é minimizada, afirma Langacker, de modo que a distinção entre subjetividade/objetividade apresenta-se geralmente numa gradação. Um modo alternativo no esquema de perspectiva, que se opõe ao descrito acima, é aquele que Langacker propõe denominar *egocentric viewing arrangement*. Esse esquema se manifesta quando as pessoas estão voltadas para si mesmas e para a sua relação com outras entidades; nesse caso, o observador torna-se autoconsciente e assume lugar dentro da região da cena objetiva (expandida egocentricamente), e, num caso extremo, pode tornar-se o foco de atenção (observador = objeto percebido). Esse arranjo de percepção se expressa no seguinte diagrama:



O esquema de perspectiva descrito por Langacker aplica-se também ao modo como os falantes concebem os significados das expressões lingüísticas ao formularem predicções. Num evento discursivo, o conceptualizador (sujeito da concepção) pode ser identificado primariamente com o falante e, secundariamente, com o ouvinte, e com outros indivíduos cuja perspectiva venha a ser incluída no evento lingüístico. O PF (campo de percepção) corresponde ao escopo total da predicção, definido como concepção máxima (ou complexo conceptual) que uma expressão evoca e da qual depende sua compreensão. Como correspondente ao OS (foco central/cena objetiva) tem-se o chamado escopo imediato da predicção. Análogo a P (objeto da percepção) tem-se a entidade que a

expressão lingüística designa, o que na gramática cognitiva é referida como seu *profile*. Conforme Langacker, o *profile* pode ser caracterizado como o ponto focal, ou seja, é o que está no centro da atenção e é objetivamente construído.

Referindo-se à utilidade do esquema de perspectiva de Langacker para o estudo do discurso, Palmer (1996, p.180) assim descreve aplicação desse esquema:

Observer' construal of her part in a discourse event is maximally subjective when she is part of the discourse but is focusing her observations on interlocutor, as often happens when we speak or listen to another person.²

A situação acima descrita corresponde a uma imagem subjetiva do falante no evento do discurso. No entanto, raramente a imagem do falante é maximamente subjetiva. Por outro lado, há tipos de situação em que o falante, embora focalizando o seu interlocutor, está representado, de alguma forma, na predicação por meio da construção de enunciados metacomunicativos. Em (1), (2), a seguir, ilustra-se esse tipo de imagem do falante (conceptualizador) relativamente objetiva:

(1) Hello! Can you hear (me)? Oh, you're still there. [Alô! Você pode (me) ouvir? Oh! Você ainda está aí.]

(2) Come in Z-Victor One! Do you read (me)? [Vamos Z-Vitor! Você pode ler (para mim)?]

Comentando esses exemplos, Palmer nos mostra que se os elementos entre parênteses em (1) e (2) fossem omitidos, os enunciados representariam, então, uma imagem do sujeito mais distanciada da cena objetiva. Certamente, a imagem do falante ainda é percebida, porque esses enunciados predicam sua intenção em estabelecer o discurso, intenção essa que está

² Tradução : A imagem do observador no evento discursivo é maximamente subjetiva quando este é parte do discurso mas está focalizando sua atenção no interlocutor, como geralmente acontece quando nós nos dirigimos a outra pessoa ou a ouvimos.

formalizada no exemplo (1) pelo fático *hello!*, e no exemplo (2) pelo imperativo, forma lingüística que expressa uma vontade do falante, a sua intenção de agir sobre o seu interlocutor.

Numa situação discursiva, a imagem do discurso é maximamente objetiva quando o sujeito falante fica inteiramente fora da predicação, ou seja, o evento é construído envolvendo somente terceiras partes, ou o foco é exclusivamente o interlocutor. Há também situações em que o falante pode construir-se subjetivamente apenas como observador de um evento de fala. Esse tipo de perspectiva pode ser identificado em certas predicações metalingüísticas: suponhamos uma situação em que duas pessoas observam uma discussão, então um dos observadores, dirigindo-se ao outro observador, formula enunciados como: (3) Ele nunca diz o que pensa, (4) Ele sempre sabe o que não deve dizer, (5) Ele disse aquilo com muito sentimento. Nesses enunciados, o falante não é parte da discussão, ele apenas predica sobre terceiros e sua condição é a de observador unicamente. Na verdade, nem ele (o falante), nem o destinatário desses enunciados estão predicados, quer objetiva, quer subjetivamente, pois ambos (falante e ouvinte) focalizam o discurso de outro(s), como observadores apenas.

Se em vez de espectador, o falante é um participante do evento discursivo, pode-se tornar objetivo quando toma lugar no cenário objetivo, constituindo-se como foco de atenção; nesse caso, o falante/participante revela ostensivamente sua participação no discurso. Naturalmente, conforme ressalva Palmer, a polaridade subjetividade/objetividade de participantes no discurso é atenuada, e o que é mais provável é que haja "um contínuo que se inicia com o foco inteiramente no falante 2, passa por um estágio em que o falante 1 e o falante 2 se equivalem, e finalmente alcança-se um ponto em que o foco de atenção está inteiramente no falante 1". (PALMER, 1996, p. 182-183).

Para finalizar essa abordagem da noção de subjetividade, importa dizer que em Langacker (1990) essa noção difere de outras formas de os lingüistas conceberem o papel do sujeito (da percepção/concepção) na caracterização semântica do enunciado

(veja-se, por exemplo, a noção de subjetividade em Maat e Sanders (2000), e a de perspectivização, em Sanders e Redeker (1996)). Na aplicação da noção de subjetividade, Langacker (1990) distingue três situações: (i) enunciados nos quais o falante e todas as circunstâncias (lugar/tempo) que envolvem o evento de fala estão fora da semântica do enunciado: (6) O jornal estampou a manchete de que o dólar subiu mais uma vez; (ii) enunciados em que elementos da situação estão incluídos no escopo da predicação, mas apenas como ponto de referência: (7) **Ontem eu li** no jornal que o dólar subiu mais uma vez; (8) **No jornal de hoje** anuncia-se que o dólar deve subir mais uma vez, **daqui a poucos dias**; (iii) enunciados em que elementos da situação, particularmente o *conceptualizador* do enunciado, são colocados no *onstage* do discurso (falante e/ou circunstâncias se objetivam): (9) **Eu penso** que **agora** não é hora para discutir a alta do dólar.

3 ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM, NO EVENTO DISCURSIVO, A IMAGEM DO FALANTE-PARTICIPANTE CONSTRUÍDA OBJETIVAMENTE

Nesta seção do trabalho, procuramos identificar, embora sem a pretensão de abarcar todos eles, elementos por meio dos quais um falante participante de evento discursivo insere-se na predicação, tornando-se, em maior ou menor grau, foco de atenção no discurso.

Se considerarmos eventos de fala do cotidiano, é possível afirmar que são raros os discursos em que o falante¹ mantém-se no eixo da subjetividade, porquanto concentra sua atenção unicamente no falante 2, ou em terceiros. Os pronomes/formas verbais de primeira pessoa são um indício primeiro de que o falante se projeta no “palco do discurso”. Mas, certamente, não se limitam a esses elementos os recursos de que se vale o falante na construção de sua imagem, objetivamente. Considerando-se o que se concebe como esquema de perspectiva na abordagem cognitiva de Langacker, pode-se, ainda que *aprioristicamente*, afirmar que o falante, participante do evento discursivo, constrói objetivamente sua imagem se:

(i) formula enunciados que trazem marcas de sua presença na predicação (pronomes/formas verbais de primeira pessoa, verbos indicadores de percepção, de avaliação): (10) *Me diz quem é aquela menina.* (11) *Você me jura que isso é verdade?* (12) *Diz pra mim o que aconteceu.* (13) *Eu vi Pedro sair de casa.* (14) *Pedro acha que está desenhando um elefante.* (15) *Joana pensa que pode enganar todo mundo.*

(ii) formula enunciados metacomunicativos, antecipando sua intenção discursiva: (16) *Quer ouvir uma piada?* (17) *Quer saber de uma novidade?* (18) *Quer saber da verdadeira história?*

(iii) formula enunciados metalingüísticos que avaliam o discurso do interlocutor: (19) *Isso é uma mentira!* (20) *Pare de falar bobagens!* (21) *Que coisa mais boba de se dizer;* (22) *Isso que você disse é tão sem graça.* (23) *Que discurso mais sem cabimento.*

(iv) formula enunciados metacomunicativos de natureza egocêntrica: (24) *Com quem você pensa que está falando?* (25) *Não use este tom de voz comigo!* (26) *Olha só com quem você está falando!*

(v) faz uso de marcadores discursivos, assinalando sua participação: (27) *Bem, qual a sua opinião sobre esse assunto?* (28) *Esse remédio vai fazer muito bem pra você, entende?*

(vi) faz uso de modalizadores epistêmicos: (29) *Provavelmente ele perdeu o interesse em tudo.* (30) *É provável que o professor esteja em sala de aula neste momento.* (31) *Infelizmente sua viagem vai ser adiada por mais uns meses.* (32) *É claro que este país tem jeito.*

(vii) formula ordens, pedidos, expressos ou não por formas imperativas (atos diretivos de fala): (33) *Saia daqui agora.* (34) *Feche a porta, por favor.* (35) *Uma esmola, pelo amor de Deus!*

(viii) formula atos expressivos: (36) *Que legal!* (37) *Muito bom!* (38) *Ai, que dor!* (39) *Nossa Senhora!*

Para evidenciar como a imagem de um falante, no papel de entrevistador, pode constituir-se diferentemente, conforme suas relações com o entrevistado, dois recortes de discurso foram selecionados para o presente estudo (ver anexos): uma entrevista jornalística (revista IstoÉ) e um trecho de um inquérito que é parte de Projeto de Documentação e Descrição do Português Falado.³

Na análise da entrevista jornalística, pôde-se confirmar que o entrevistador se localiza no pólo de subjetividade máxima, situação rara nos discursos face-a-face. O entrevistador é um participante neutro, formulando questões e fazendo considerações que predicam o interlocutor como o único foco de atenção. A entrevista jornalística constante da revista IstoÉ ilustra a construção de um discurso que revela a assimetria no esquema de perspectiva: a imagem do entrevistador (falante-participante₁) é maximamente subjetiva, enquanto a do entrevistado (falante-participante₂) é maximamente objetiva.

Numa entrevista dessa natureza, está claro que o jornalista está consciente do seu papel sociodiscursivo naquele evento, o que o leva a se manter o tempo todo fora do foco do discurso. Em contrapartida, fora do mundo da imprensa, uma entrevista/inquérito pode não configurar o mesmo esquema de perspectiva que se apresenta na entrevista transcrita de IstoÉ. A análise do fragmento retirado do *corpus* (já mencionado), referente a um diálogo entre documentador e informante, revela um falante-participante₁ cuja imagem, no evento discursivo em questão, está construída objetivamente (em certo grau), de modo que se reduz a assimetria subjetividade/objetividade entre os participantes do evento discursivo.

Analisando o comportamento verbal do entrevistador (ou antes, documentador), no diálogo transcrito do *corpus*, observamos que ele, por meios diversos, consegue participar, com certo grau de objetividade, da construção do discurso.

³ O Projeto *O Português Falado no Pará : um estudo da norma culta e da norma popular* foi concebido no Centro de Letras e Artes da UFPA.

Entre os elementos que denunciam essa imagem objetiva que o falante-documentador constrói de si mesmo, nas relações com o falante-entrevistado, identificam-se:

(i) predicções que se constroem em primeira pessoa:

(40) De início **me** falaste por exemplo um pouco da sua vida profissional e depois falaste um pouquinho do ponto de vista de vocês...

(41) ...(eu) tava discutindo com um professor ele tava **me** falando sobre a questão é:: muito dessa globalização...

(42) ...o estudo da matemática isso vai **me** servir pra quê? **eu vou estudar** isso vai **me** servir pra que na **minha** vida?

(ii) predicções que se constroem com verbo de percepção/avaliação:

(43) eu **tenho visto** é: freqüente em discussão em revista em questão das disciplinas também que estão sendo (...) que estão um pouco fora da realidade...

(44) a criança eu **vejo** o nível de repetência muito GRANDE como que que vocês...?

(iii) marcadores discursivos que revelam o discurso do falante em construção e sua intenção de conseguir a adesão do destinatário às idéias que expõe.⁴

(45) ...e o papel do professor **né**

(46) a gente vive numa faixa que tudo é dividido você é especialista isso você é especialista **né**?

(47) aí discutindo o papel do professor em sala de aula como ele passa essa questão humana também humanística pro aluno **né**?

(48) eu vou estudar isso vai me servir pra que na minha vida? **né**?

(49) **pois é**...o estudo da matemática isso vai me servir pra quê?

⁴ Concebemos, como Castilho (1989), que o marcador conversacional **né** monitora a conversação, cobrando a colaboração do outro. Quanto ao marcador **pois é**, entendemos que a sua função, na situação de fala em questão, é a de assinalar o interesse do falante em prosseguir falando sobre um dado tópico.

(iv) a expressão a gente, que inclui o falante no escopo da predicação:

(50) ...**a gente** vive numa faixa que tudo é dividido você é especialista isso você é especialista né?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi ponto de interesse o exame de um tipo de esquema cognitivo particular – o esquema de perspectiva –, que é parte de um modelo idealizado por lingüistas cognitivos para explicar o funcionamento do discurso. A aplicação desse esquema à análise de dois recortes de discurso do gênero entrevista permitiu ver que, nos eventos discursivos do gênero analisado, os participantes podem figurar, em maior ou menor grau, nas predicações que formulam, dependendo de como se configura a relação entre os participantes em função do papel sociodiscursivo que desempenham. Naturalmente, a entrevista jornalística está bem mais distante do protótipo de um diálogo espontâneo (em que há uma variação no eixo da objetividade/subjetividade) do que o inquérito do tipo analisado, pois nesse evento discursivo o falante não se sente impedido, por convenções, de projetar-se no foco de atenção do discurso.

ANEXO 1

Entrevista extraída da Revista IstoÉ (novembro/2001)

“Jaqueline. Vai pegar a chupeta do Bin Laden!” Essa é a mãe, dona Cida, gritando para a filha acudir o pequeno Osama Bin Laden Feliciano de Oliveira Soares. O bebê nasceu no dia 8 de outubro. O nome foi dado pelo pai, o agricultor Oswaldo de Oliveira Soares. A juíza Alena Cotrim, do Fórum do Embu, na Grande São Paulo, não permitiu o registro. Oswaldo vai recorrer.

IstoÉ Por que o sr. deu o nome de Osama Bin Laden ao seu filho?

Oswaldo Eu acho o nome bonito. Resolvemos dá-lo antes dos atentados. Eles dizem que Osama é terrorista. Mas e as provas? Até agora não vi nada. No Iraque (Oswaldo trabalhou no país entre 1978 e 1983 como motorista de uma empreiteira brasileira) ele era respeitado por ser uma pessoa séria.

IstoÉ O sr. tem alguma coisa contra os Estados Unidos?

Oswaldo Um patrão americano que tive quase acabou comigo. Certa vez fui pegá-lo no aeroporto. No outro dia, a polícia me parou e encontrou um pacote com maconha e cocaína deixado por ele embaixo do banco. O delegado não acreditou que aquilo era meu. Quando foram interrogar o americano ele disse que não falava português. Mentira! Ele morava aqui havia seis anos. Depois confessou. Foi extraditado. Os americanos acham que são a polícia do universo. Mas não tenho ódio deles.

ANEXO 2

Fragmento de inquérito referente ao *corpus* constituído no âmbito do projeto de pesquisa “O português falado no Pará: norma culta e norma popular”.

DOC: É de INÍCIO... é me falaste por exemplo um pouco da sua vida profissional e depois falaste um pouquinho do ponto de vista de vocês... na questão da educação hoje... como vocês vêem a educação municipal a educação... estadual?

L2: bom... eu vejo assim em termos da educação... do ensino né?

DOC: É exato... do ensino

L2: do jeito que tava muito séria a nossa discussão... é:: ... comparo assim pra: determinar a qualidade do ensino...

(...)

DOC: e o papel do professor né? porque um/... tava discutindo com um professor ele tava me falando sobre a questão é:: muito dessa globalização é:: que a gente vive numa faixa que tudo é dividido você é especialista isso você é especialista né? aqueles cargos foram então se fragmentando cada vez mais e se tornando muito mais materialista... aí discutindo o papel do professor em sala de aula como ele passa essa questão humana também humanística pro aluno né?... além de toda esse conteúdo pra realidade essa questão de valores... como é que vocês vêem isso?

L2: olha a questão de valores que é passado... eu te digo sinceramente que às vezes eu não vejo... eu não vejo que o professor de hoje ser igual ao professor... é:: de/ vamos supor é:: de de/... do tempo da minha mãe que a minha mãe sempre dizia o seguinte

“eu tive uma”... é::: ela não chamava de professora... ela chamava assim uma espécie de orientado::ra de mãe::/ segunda mãe sei lá...

(...)

DOC: e como é que tá o nível de repetência aqui na escola...de vocês?... o que é que mais vocês avaliam?... () conversam com os jovens ...e:: ... a criança eu vejo o nível de repetência muito GRANDE como que que vocês...?

L2: é um dos fatores primordiais desse ... desse projeto é realmente essa questão de segurar... na escola o aluno tão preocupado para que ele fica mais tempo na escola... né? e que se evite a evasão [aí você só evita a evasão através do quê? ...da: não repetência

DOC: é: eu tenho visto é: freqüente em discussão em revista em questão das disciplinas também que estão sendo () que estão um pouco fora da realidade da sua vida lá fora e aí vocês... que concepção vocês têm disso também vocês...concordam com isso?

L2: também a questão...também...nossa é é em cima disso... o conteúdo que tá sendo trabalhado nas escolas... deve estar voltado pra realidade foi que ele colocou ainda agorinha né? procurar ver... é:: o o que o aluno traz e quais as suas necessidades pra em cima disso ser trabalhado o conteúdo mediante a realidade

DOC: pois é...o estudo da matemática isso vai me servir pra quê? eu vou estudar isso vai me servir pra que na minha vida? né? voltado [pro mundo

L2: [esses que já estão trabalhando né?... venda do jornal... que já sabe passar o troco sabe? se ele vender TANTOS jornais quanto ele vai ter né?

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba T. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1989.

CHAFE, Wallace. Some things that narratives tell us about the mind. In: BRITTON, Bruce K.; PELLEGRINI, A. D. (eds.), *Narrative thought and narrative language*. 79-98. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

GARDNER, Howard. *The mind's new science: A history of Chinese philosophy*. New York: Free Press(Macmillan): Basic Books, Publishers, 1985.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar*. Theoretical prerequisites. Standford: Standford University Press, 1987. v. 1.

LANGACKER, Ronald. Subjectification. *Cognitive linguistic*, n. 1, p. 5-38, 1990.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

MAAT, Henk Pander; SANDERS Ted. Domain of use or subjectivity? The distribution of three Dutch causal connectives explained. In: COUPER-KUHLEN, Elizabeth; KORTMANN, Bernd, Eds. *Cause, condition, concession, contrast: cognitive and discourse perspectives*. Berlin; New York: Mountoun de Gruyter, 2000.

PALMER, Gary B. *Toward a theory of cultural linguistics*. 1st ed. University of Texas, 1996.

SANDERS, JOSÉ; REDEKER, Gisela. Perspective and the representation of speech and thought in narrative discourse. In: FAUCONNIER, Gilles; SWEETSER, Eve, Eds. *Spaces worlds, and grammar*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1996.

SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Interactive Frames and knowledge schemas in interaction: Examples from a medical examination/interview. In: TANNEN, Deborah, Ed. *Framing in discourse*, 57-76. New York: Oxford University Press, 1993.

WIERZBICKA, Anna. Cultural scripts: a semantic approach to cultural analysis and cross-cultural communication. Paper presented at symposium held in Duisburg, Germany, March, 1992.

UMA DESCRIÇÃO DO SISTEMA NUMÉRICO NA FAMÍLIA PANO

Lincoln Almir Amarante Ribeiro
Universidade Federal de Minas Gerais
Grupo de Investigação Científica de Línguas Indígenas – GICLI

Gláucia Vieira Cândido
Universidade Estadual de Goiás
Grupo de Investigação Científica de Línguas Indígenas – GICLI

RESUMO

Este artigo descreve o sistema numérico de 11 línguas da família Pano. A análise conduz-nos à hipótese de que nessas línguas os sistemas numéricos são de base e ciclo-2. Conclui-se que o Proto-Pano tem origem sulista e que provavelmente esta proto-língua possuía apenas os termos “um”, “dois” e “muitos”.

Palavras-Chave: Etnomatemática; Línguas Indígenas; Família Pano.

ABSTRACT

This article presents a description of Pano family numerical system. Pano family is spoken in Bolivia, Brazil and Peru. We hypothesize that this system is of base and cycle-2, and that proto-pano was a language with terms only for 1, 2 or many, and that this family has southern origin.

Key Words: Ethnomatematics; South America Native Languages; Pano Family.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente muito esforço tem sido dedicado a uma nova área do conhecimento: a Etnomatemática. Esta ciência estuda os aspectos matemáticos ligados à cultura de uma determinada etnia, por meio de todas as manifestações que a espelham, em particular, a língua. Portanto, é tarefa da Etnomatemática investigar a forma como conceitos matemáticos tais como o sistema de contagem, as simetrias, as formas geométricas, as noções de área, volume, entre outros¹ são vistos pelas diversas etnias.

¹ Para a revisão do conceito de Etnomatemática, sugerimos a leitura de D'Ambrosio (1990).

Assim, a partir de métodos etnomatemáticos de investigação podemos afirmar, por exemplo, que na língua Shanenawa da família Pano existe o conceito de “círculo” expresso pela palavra **turuti** derivada de **turu** que, por sua vez, exprime o conceito de ‘redondo’. Outro importante conceito matemático, o de ‘linha reta’, é expresso na língua pela forma **muste** da qual deriva **musteti** que significa uma ‘linha reta’ propriamente dita. Além disso, podemos verificar a presença de outros conceitos também importantes em matemática devido a seu caráter vetorial como, por exemplo, o de ‘sentido associado a uma direção’ que nessa língua é expresso por meio dos termos **miraui** ‘esquerda’ e **mieri** ‘direita’. Finalmente, verifica-se na língua o conceito de “zero”, pois a palavra **awayama** denota uma coleção de ‘zero objetos’ ou, ainda, o ‘nada’.

De forma semelhante, é possível encontrar no Shipibo-Conibo, uma outra língua da família Pano, conceitos mais elaborados de entidades matemáticas como, por exemplo, **paroya** ‘quadrado’, **raqueshto paroya** ‘cubo’ e **jahuequi quimisha paroya** ‘triângulo’, entre outros. Entretanto, não fica descartada aí a hipótese de que, embora tenha havido o empréstimo dos conceitos, os compostos foram constituídos por palavras já existentes na língua.

Enfim, muitos são os aspectos a serem investigados em um trabalho de cunho etnomatemático. Todavia, impossibilitados por ora de apresentar um estudo que contemple mais de um desses aspectos, nos limitaremos a descrever, no presente artigo, um dos mais importantes fenômenos matemáticos: o sistema de contagem. Especificamente, trataremos do sistema de contagem nas línguas da família Pano visando um último, porém não menos importante, objetivo: tentar reconstruir o sistema original das línguas em análise.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Grande esforço na área da Etnomatemática é direcionado para o estudo de línguas indígenas no mundo, sobretudo na

Austrália com Lean (1991) e no Brasil com Green (1997). A fundamentação teórica, neste artigo, acerca de conceitos etnomatemáticos tais como o de “base” e “sistema” busca apoio principalmente nessa última autora.

Em Green (op. cit.), a definição de sistema e a de base são feitas de maneira operacional, ou seja, por meio de exemplos, a autora mostra o que seriam esses conceitos. Pelo que entendemos, então, o sistema se refere à maneira como os conceitos de contagem são apresentados através da língua. Assim, em um sistema de base-1, a contagem é feita um a um; já em um sistema de base-2, a contagem é feita aos pares e assim por diante. Existem no Brasil, segundo Green (op. cit), línguas indígenas de base 1, 2, 3, 5, 10 e 20. Para exemplificar mais o conceito de base, consideremos uma língua de base-3. Nesse sistema, os números seriam construídos como: 1; 2; 3; $4 = 3 + 1$; $5 = 3 + 2$; $6 = 3 + 3$ e assim sucessivamente.

Ao nosso ver é conveniente introduzir aqui um outro conceito: o de ciclo. É considerado um ciclo de um sistema numérico de uma língua o conjunto dos primeiros números que possuem denominações independentes, ou seja, o conjunto a partir do qual os outros números são formados para serem expressos na língua. Por exemplo, se a língua possui os cinco primeiros números com nomes independentes, trata-se de uma língua de ciclo-5.

Em geral, o ciclo de uma língua tem o mesmo valor que a base, mas pode haver casos em que o ciclo seja maior do que a base, porém o contrário nunca é verdadeiro. Notemos que há uma forte tendência para não existir números de ordem elevada, isto é, aqueles que expressam grandezas maiores do que 10, quando a base é pequena. Nesses casos, as línguas recorrem ao uso da palavra ‘muitos’ para expressar tais números.

É importante ressaltar que para enumerar objetos, muitas línguas como, por exemplo, o Kanela da família Jê, usam somente termos como ‘um só’, ‘par’, ‘alguns’ e ‘muitos’ (GREEN, 1997). Por isso, essas línguas são conhecidas como sendo de sistemas não contáveis.

Existem ainda línguas cujo sistema de contagem é baseado em partes do corpo humano (*body-part tally systems*). Essas línguas possuem os mais variados ciclos dependendo do número de partes do corpo que são utilizadas pelo sistema de contagem. Também há línguas nas quais muitos objetos são comparados ao “tamanho” que ocupam no espaço, ao invés de serem contados precisamente. Argumenta-se que isso não está associado a uma idéia de área ou volume, mas ao reconhecimento de que uma aproximação da abundância possa ser suficiente para uma avaliação, por exemplo, em uma troca.

Partindo desses pressupostos teóricos, apresentaremos, na seqüência, a descrição do sistema de contagem na família Pano, a qual por questão de espaço será representada neste texto por apenas 11 línguas: Amawaka, Kapanawa, Kashibo-Kakataibo, Katukina, Kaxinawa, Matsés, Panobo, Shanenawa, Sharanawa, Shipibo-Conibo e Yaminawa.

3 A FAMÍLIA PANO

Segundo Erikson (apud CUNHA, 1998), a família Pano possui uma grande homogeneidade territorial, lingüística e cultural. Para Shell (1975), essa família lingüística é uma das “mais conhecidas” da América do Sul, com mais ou menos três dezenas de línguas faladas por cerca de 30 mil pessoas que habitam uma área com a forma aproximada de um quadrilátero limitado pelos paralelos 3° S e 14° S e pelos meridianos 72° W e 64° W na região amazônica peruana, boliviana e brasileira.

Como é comum ocorrer entre as populações indígenas, as etnias Pano ocupam sempre áreas às margens de rios. Assim, do Norte para o Sul, os Pano estão localizados em terras que vão do Rio Amazonas ao Alto Madeira e Beni e, do Oeste para Leste, estão na região que vai do Ucayali até as cabeceiras do Javari, Juruá e Purus.

Quanto às línguas Pano que serão tratadas em nosso estudo, segundo Gordon (2005), a localização de nove delas é a

seguinte: os Amawaka estão amplamente espalhados no sudeste da Bacia Amazônica nos estados de Ucayali e Madre de Dios, no Peru, às margens dos rios Sepahua, Curiuja, Curanja, Alto Ucayali, Inuya, Mapuya, Purus, Aguaytia, Juruá e Las Piedras; os Kapanawa habitam a área dos rios Tapiche e Buncuya, no Peru; os Kashibo-Kakataibo, a região dos rios Aguaytía, San Alejandro e Súngaro, no Peru; os Kaxinawa, as áreas localizadas às margens dos rios Curanja e Purus, no Peru e, ainda, vários pontos do Estado do Acre, Brasil; os Matsés, a região de Yaquerana, no Peru, e uma área no Estado do Amazonas, Brasil; os Panobo, antes de serem extintos viviam ao longo do Rio Ucayali, no Peru; os Sharanawa vivem na área superior do rio Purus; os Shipibo-Conibo, na área média do Nordeste do Rio Ucayali, Painaco, Requena, Sur Bolognesi, Pisqui (do outro lado do Contamana) e, finalmente, os Yaminawa, na área de Huacapshtea e Mapuya, embora também haja falantes na Bolívia e no Brasil.

Quanto aos Katukina, estes povos habitam duas regiões no Estado do Acre, Brasil: às margens do rio Gregório e no Alto Tarauacá (AGUIAR, 1994). Finalmente, de acordo com Cândido (2004), os Shanenawa habitam uma região às margens do rio Envira, também no Estado do Acre, Brasil.

4 A DESCRIÇÃO

Com a finalidade de descobrirmos qual é o ciclo das línguas Pano² em análise, apresentaremos na Tabela I, a seguir, as formas correspondentes aos conceitos associados aos cinco primeiros números naturais (ou seja, 1, 2, 3, 4 e 5) na língua portuguesa.

² Os dados utilizados nesta descrição foram retirados das seguintes fontes: Hyde (1980), para o Amawaka; Loos e Loos (1998), Kapanawa; Shell (1987), Kashibo-Kakataibo; Aguiar (1994), Katukina; Jakway (1975), Sharanawa; Montag (1981) e Camargo (1997), Kaxinawa; Parker (1992), Panobo; Parker (1992), Matsés; Lorient et alli (1993), Shipibo-Conibo; Cândido (2004), Shanenawa; Eakin (1991), Yaminawa.

TABELA 1
Lista dos números naturais 1, 2, 3, 4 e 5 nas línguas Pano

GLOSA \ LÍNGUA	1	2	3	4	5
AMAWAKA	tii	ravuu	quimisha	ravuuvicun- ravuurivi	mucun ramisti
KAPANAWA	huesti	rabe	quimisha	chosco	pichca
KASHIBO- KAKATAIBO	achushi	rabē	quimisha		
KATUKINA (PANO)	westes	niska- vuis- kuin	niska-vuis- kuin westes	neati	muve
KAXINAWA	bestichai	dabe	dabe inun besti	dabe inun dabe	meken bestiti
MATSÉS	abentsē	daëd	daëd abentsē	daëd daëd	daëd daëd abentsē
PANOBO	jachopi	rabe	quimisa	chosco	pichca
SHANENAWA	wisti	rave ³	rave inun wisti	rave inun rave	muviti
SHARANAWA	fisti	rape	rape nō fisti	rape nō rape	mbeke fistiti
SHIPIBO- CONIBO	huestiora	rabe	quimisha	chosco	pichica
YAMINAWA	fisti	rafe	nafe na rafea fisti	nafe na rafea nafe na rafea	menke fisti

A análise dos dados apresentados na Tabela 1 nos mostra, em relação aos números “um” e “dois”, que, excetuando alguns detalhes formais, as línguas têm comportamento semelhante: aparentemente, esses números são próprios das línguas. O mesmo não ocorre, porém, com os números subsequentes. Em relação ao número “três”, percebemos que o Amawaka, o Kapanawa, o

³ Os dados estão apresentados conforme grafados nos trabalhos de onde foram tirados. No caso da língua Shanenawa, porém, estamos usando a grafia proposta pelos falantes. Dessa maneira, a letra <r> corresponde ao tepe alveolar e <e>, à vogal alta central conforme símbolos da Associação Internacional de Fonética.

Kashibo-Kakataibo, o Panobo e o Shipibo-Conibo apresentam formas semelhantes para sua representação. Quanto aos números “quatro” e “cinco”, também é possível observar semelhança formal em suas representações nas línguas Amawaka, Kapanawa, Kashibo-Kakataibo, Panobo e Shipibo-Conibo.

A justificativa para essas semelhanças é o fato de essas línguas terem tomado os referidos números emprestados de uma outra língua. De fato, o Quéchuá de Huanaco falado no Peru possui as seguintes formas para os cinco primeiros números naturais: 1. **juc**; 2. **ishcaj**; 3. **quimisa**; 4. **chuscu**; 5. **pichga** (WEBER et al, 1988).

A propósito, no caso do Shipibo-Conibo, como atesta Valenzuela (2003), até mesmo a ordem dos numerais é empréstimo dos Quéchuá, já que para os números “um” e “dois” a ordem é a normal na línguas Pano, ou seja, pode anteceder ou suceder o nome que corresponde ao numeral, mas a partir de “três”, o numeral forçosamente sucede o nome em analogia à ordem da língua Quéchuá:

In Quechua, the [numeral noun] order is fixed. This suggests that Shipibo-Konibo may have borrowed from Quechua not only numerals higher than two, but also the word order rule according to which numerals obligatorily precede their modified nominal. (VALENZUELA, 2003)

Quanto às demais línguas, notemos que as formas de representação dos números “três” e “quatro” são constituídas pelas seguintes operações: $2 + 1 = 3$ e $2 + 2 = 4$, respectivamente. De modo semelhante, no Matsés, o número “cinco” é representado por uma forma constituída por uma operação matemática envolvendo os números “um” e “dois”, ou seja, $2 + 2 + 1 = 5$. Nas outras línguas, contudo, esse número é representado pelo termo que designa ‘mão’.

No Yaminawa, segundo Eakin (1991), pode-se usar o termo ‘mão’ para designar a quantidade ‘cinco’, mas também é possível fazer a contagem aos pares, ou seja, **nafe na rafea nafe na rafea fisti** o que se traduziria literalmente como ‘estes dois mais estes

dois mais um’ equivalendo a “cinco”. Observemos ainda que nessa língua atualmente são usados os termos **fisti** e **rafe** para “um” e “dois”, respectivamente. Os numerais restantes, representando quantidades de ordem superior a “três”, são tomados de empréstimo do Espanhol. Contudo, o termo **rafe** não tem um significado bem definido, podendo tanto se referir a ‘três’ ou a ‘muitos’. A propósito, para o caso do Katukina, segundo Aguiar (1994), quando se usa o conceito de quantidade ‘dois’ como ‘par’, a palavra não é a que figura na Tabela I, mas sim **rave**.

Sobre o Kaxinawa, de acordo com Camargo (1997), a noção de contável é aplicada para a classe de animados não-humanos através de quantificadores numéricos ‘um’ **besticai**, ‘dois’ **dabe**, ‘três’ **bestiucái inun dabe**, ‘quatro’ **dabe inun dabe**, ‘cinco’ **meken besti** e ‘muitos’ **icapa** e ‘todos’ **dasi**., ou seja, o sistema de numeração dessa língua é construído em três noções fundamentais: a unidade, a dualidade (um par de) e a quinária (o conjunto dos dedos das mãos). Esses numerais se justapõem para a formação dos números maiores.

Assim, com base na análise das línguas presentes na Tabela I e nas demais informações dadas, podemos levantar a hipótese de que a família Pano possui um sistema numérico de base-2 com ciclo-2. Isso, ao que tudo indica, porque as línguas possuem apenas dois representantes de números naturais, “um” e “dois”. A partir de “três” todos os números são emprestados de outras línguas ou construídos com “um” e “dois”, incluindo o “cinco” que também pode ser representado pelo termo ‘mão’.

4.1 O SISTEMA DE CONTAGEM NO PROTO-PANO

Shell (1975) apresenta somente dois números para o Proto-Pano: ***wistita** ‘um’ e ***rabita** ‘dois’. Todavia, não há nenhuma indicação de como seria o sistema numérico do Proto-Pano. Entretanto, uma pista pode ter surgido durante um trabalho de campo sobre a língua Shanenawa, ao descobrirmos que os falantes manifestam extrema dificuldade em construir números maiores, fornecendo às vezes formas diferentes para

o mesmo número. Crianças e adolescentes têm também dificuldades para expressar números maiores. Isso nos levou a suspeitar de que essa forma de contagem poderia ser um empréstimo recente, haja vista que provavelmente o Amawaka, o Kapanawa, o Kashibo-Kakataibo, o Panobo e o Shipibo-Conibo também não apresentavam formas para numerais de ordem superior a “três” antes de emprestá-los do Quéchuá. Além disso, os Shanenawa têm uma maneira interessante de exprimir a noção de ‘muitos’ para quantidades contáveis: a forma composta pelo numeral **wisti** e o sufixo de negação **ma**, ou seja, **wistima**, como na contextualização, a seguir:

Nai-mera ixtin wisti-ma-ki
 céu-LOC⁴ estrelas um-NEG-DECL
 ‘No céu, tem muitas estrelas’.

Podemos pensar também na possibilidade de que, em épocas remotas, o Shanenawa, bem como outras línguas Pano que se separaram da língua-*proto* mais recentemente, tivessem a estrutura de algumas línguas próximas, tais como, por exemplo, o Kampa da família Arawá (GREEN, 1997).

Seguindo ainda uma outra direção, temos, no Tacana, língua representativa da família Tacana, os numerais correspondentes às cinco primeiras ordens da seguinte forma: 1, **piada**; 2, **beta**; 3, **imiša**; 4, **puši**; 5, **pišika** (JAKWAY, 1975). Comparando essa série com o Quéchuá, podemos deduzir que apenas os dois primeiros numerais são próprios da língua Tacana, já que os últimos, a exemplo do que ocorre com as línguas Pano, evidenciam-se formalmente como empréstimos do Quéchuá.

Completemos essa análise observando a Tabela 2, a seguir, em que figuram os cinco números naturais subseqüentes a “cinco” para as línguas representativas das quais dispomos de dados:

TABELA 2
Lista dos números naturais 6, 7, 8, 9 e 10 nas línguas Pano

GLOSA LÍNGUA	6	7	8	9	10
KAXINAWA	Meken buxka	metuti	Meken namakia	Meken namakia kachu	Meken dabeti
PANOBO	socta	canchis	posac	iscon	chonca
SHANENAWA	muve westi	muve rave	muve rave inun westi	Muve inun rave inun rave	muve rave
SHARANAWA	nō mbeke chipokia fisti	nō mbeke chipokia rafe	nō mbeke chipokia rafe nō fisti	nō mbeke chipokia rafe nō rafe	mkeke rafiti
SHIPIBO- CONIBO	cocota	canchis	posaca	isconracu inun ravu	mauvi rave
YAMINAWA	nafe na rafea nafe na rafea nafe na rafea	nafe na rafea nafe na rafea nafe na rafea fisti	nafe na rafea nafe na rafea nafe na rafea nafe na rafea	nafe na rafea nafe na rafea nafe na rafea nafe na rafea fisti	menke rafe tii

Como podemos ver na Tabela 2, algumas línguas como o Panobo e o Shipibo-Conibo também importaram os números de ordem superior ao “cinco” da língua Quéchuá. Nas outras línguas, porém, permanece o sistema de construção de formas a partir de operações matemáticas, ou seja, ‘uma mão’ + 1 = 6; ‘uma mão’ + 2 = 7; ‘uma mão’ + 1 + 2 = 8; ‘uma mão’ + 2 + 2 = 9; ‘uma mão’ + ‘uma mão’ = 10 e assim sucessivamente. Todavia, o Kaxinawá apresenta aparentemente um sistema de contagem do tipo *body-part tally* e para números a partir de “onze” recorrem ao Espanhol, na região peruana, e ao Português, na brasileira.

Outro detalhe que chama a atenção sobre o sistema de contagem nas línguas Pano é o fato de uma língua do mesmo grupo de classificação do Shanenawa e do Sharanawa, o Yaminawa, ter empréstimos do Espanhol para números

⁴ Abreviações e símbolos usados neste texto: LOC Locativo, DECL Declarativo, NEG Negação.

superiores tais como, por exemplo, **koarinta** para ‘quarenta’. Ora, se os Yaminawa tomaram emprestado um termo para designar um número tão grande é porque em sua língua materna e, conseqüentemente, sua cultura não havia necessidade de formas para expressar valores maiores que os habitualmente usados, ou seja, “um” e “dois”.

Dessa forma, podemos aventar uma hipótese plausível para o comportamento dos Pano quanto a seu sistema numérico: em épocas pré-colombianas, os povos de língua Pano-Tacana (AMARANTE RIBEIRO, 2004) viviam em alguma região do sul próximos aos Quéchuas. O *stock* Pano-Tacana tinha um sistema numérico do tipo 1, 2 e “muitos”. Em virtude do contato com a civilização mais “avançada” dos Quéchuas, acabaram importando os números que vão de 3 a 10. Posteriormente, ao se separaram e com a fixação dos Tacana no sul, os Pano mantiveram o sistema emprestado. Os povos que ficaram na região como os Shipibo-Conibo, os Kapanawa e os Panobo também mantiveram, o sistema emprestado do Quéchuas. Com o avanço em direção ao norte, as línguas que caminharam do Peru para o Brasil adquiriram empréstimos da maneira de contar das línguas dos colonizadores para números superiores a dois, empréstimos estes de natureza aritmética. Aliás, essa hipótese nos faz caminhar em direção a uma outra: a da origem sulista para os Pano, tal como proposto por Loos (1973).

5 CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou uma descrição do sistema numérico de 11 línguas da família Pano, tomando como base nossas investigações sobre a língua Shanenawa, e a comparação sincrônica dos dados dessa língua com aqueles de outras línguas da mesma família.

Nossas discussões trouxeram à luz uma hipótese plausível: a de que a proto-língua possuía nomes independentes para os dois primeiros números naturais, ou seja, “um” e “dois”. Coleções de objetos a serem enumerados com número de objetos superior a “três” seriam classificados do ponto de vista numérico com ‘muitos’.

Por outro lado, é cabível a alternativa de que a proto-língua possuía um sistema numérico de base dois com ciclo-2. Contudo, para decidir essa questão serão necessários novos trabalhos de campo com informantes indígenas monolíngües ou, preferencialmente, contatar possíveis etnias que ainda se encontram em estado de “isoladas”, as quais supomos existir ainda nos dias de hoje na Amazônia brasileira.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. S. *Análise descritiva e teórica do Katukina-Pano*. 1994. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- AMARANTE RIBEIRO, L. A. Uma proposta de um método quantitativo aplicado à análise comparativa das línguas Pano e Tacana, *LIAMES*, Campinas, v. 1, n. 3, p. 135-147, Sept. 2003.
- CAMARGO, E. Elementos da base nominal em Caxinauá (Pano). *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Série Antropológica, v. 13, n. 2, 1997. p. 141-165.
- CÂNDIDO, G. V. *Descrição morfosintática da língua Shanenawa (Pano)*. 2004. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- D’AMBROSIO, U. *Etnomatemática. Arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática, 1990.
- EAKIN, L. *Lecciones para el aprendizaje del idioma Yaminahua*. Documento de Trabajo n. 22. Yarinacocha, Pucallpa, Peru: Instituto Lingüístico de Verano, 1991.
- ERIKSON, P. Uma singular pluralidade: a etno-história Pano. In: CUNHA, M. C. et alli (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Shwarcz, 1998.
- GREEN, D. Diferenças entre termos numéricos em algumas línguas indígenas do Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi-CNPq*, Série Antropologia, Belém, v. 13, n. 2, p. 179-207, 1997.
- GRIMES, R. G. *Ethnologue: Languages of the World*. 15 ed. Dallas: SIL International, 2005.

JAKWAY, M. Comparative List of Common Words in Indigenous Languages of the Jungle Datos Etno-Lingüísticos, n. 04, 1975.

LEAN, G. Counting Systems of Papua New Guinea, 2d ed., v. 1 a 17. Papua New Guinea University of Technology, Mathematics and Statistics Department, [s/d]. v. 1 a 17.

LOOS, E. E.; LOOS, B. *Diccionario Capanahua-Castellano*. Serie Lingüística Peruana, 45. Yarinacocha: Instituto Lingüístico de Verano, 1998.

LORIOT, J.; LAURIAULT, E.; DAY, D. *Diccionario Shipibo-Castellano-Shipibo*. Série Lingüística Peruana, 31. Peru: Instituto Lingüístico de Verano, 1993.

LOSS, E. E. Agunas implicaciones de la reconstrucción de um fragmento de la gramática del proto-pano. Yarinacocha: Instituto Lingüístico de Verano, 1973. (*Estudios Pano I*, Série Lingüística Peruana, 10)

MONTAG, S. *Diccionario Cashinahua*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano, 1981. Tomo II.

PARKER, S. G. *Datos del Idioma Huariapano*. Documento de Trabajo 24. Yarinacocha: Ministerio de Educación and Instituto Lingüístico de Verano, 1992. 53 p.

SHELL, O. A. *Estudios Panos III: Las Lenguas Pano y su Reconstrucción*. n. 12, Lima: ILV/SLP, 1975.

SHELL, O. A. *Vocabulario Cashibo-Cacataibo*. Serie Lingüística Peruana, n. 23. Yarinacocha: Instituto Lingüístico de Verano, 1987.

VALENZUELA, P. 2003. *Transitivity in Shipibo-Konibo Grammar*. Tese (Doutorado) - University of Oregon, Oregon, 2003.

WEBER, D.; ZAMBRANO, F. C. S.; VILLAR, T. C. F.; BALLENA, D. M. *Rimaikuna Quechua de Huanuco. Diccionario del Quechua de Huanuco con índices Castellano e Inglês*. Yarinacocha: Instituto Lingüístico de Verano, 1988. (Série Lingüística Peruana)

DESCRIÇÃO DAS CONSTRUÇÕES VERBAIS SERIAIS EM PARKATÊJÊ

Marília Ferreira
Universidade Federal do Pará

RESUMO

O principal objetivo deste artigo é descrever as construções seriais verbais na língua Parkatêjê. Essas construções são constituídas de dois ou mais verbos e apresentam as seguintes características consideradas como evidências para seu status de construções seriais: todos os verbos referem-se a um único evento; eles partilham todos os argumentos; eles partilham categorias como tempo, aspecto modalidade e às vezes polaridade; fonologicamente, propriedades entonacionais indicam a existência de somente uma sentença; embora cada verbo seja uma palavra morfológica, eles combinam-se como um todo sintático que funciona como predicado no qual não há marcas de dependência.

Palavras-chave: Construção verbal serial; modalidade; palavra morfológica; propriedades fonológicas.

ABSTRACT

The main goal of this paper is to describe serial verb constructions in Parkatêjê language. Those constructions are made up by two or three verbs and present the following characteristics considered as evidences: all verbs refer to an only event; they share all arguments; they share categories as tense, aspect, modality and sometimes polarity; phonologically, intonational properties indicates an only sentence; although each verb be a morphological word, they combine themselves in a syntactic whole that functions as a predicate in which there is no dependence markers.

Key Words: Serial verbal construction; modality; morphological word; phonological properties.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o que atesta Aikhenvald (1999, p. 469), há um considerável número de trabalhos acerca das construções seriais verbais, muito embora nenhum deles trate desse tipo de construção em línguas indígenas da América do Sul. Trabalhos recentes como os de Martins (1994), de Aikhenvald (1999) e de Dourado (2001) mostram, entretanto, que, de fato, essas

construções são encontradas em línguas indígenas brasileiras. No caso da Bacia do Alto Rio Negro, Aikhenvald (1999) afirma que este é um traço areal daquela região.

Com base em trabalhos sobre o tema (AIKHENVALD, 1999; CROWLEY, 1987; DURIE, 1988 e 1997; LORD, 1977; ZWICKY, 1990), pode-se afirmar que tais construções apresentam, entre outras, as seguintes propriedades:

- (a) fazem referência a um único evento;
- (b) partilham o sujeito bem como também outros argumentos;
- (c) partilham tempo, aspecto, modalidade e, algumas vezes, valor de polaridade;
- (d) do ponto de vista fonológico, apresentam propriedades entonacionais de uma sentença única;
- (e) muito embora cada verbo que as compõem seja uma palavra morfológica, agem como um todo sintático;
- (f) por funcionarem como um predicado único, não admitem marcas de dependência sintática entre seus elementos, o que as diferencia das sentenças coordenadas e subordinadas.

2 CARACTERIZAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES SERIAIS EM PARKATÊJÊ

Uma construção verbal serial é uma seqüência de vários verbos que funciona como um predicado simples. Em Parkatêjê, uma construção desse tipo é constituída mais comumente de dois elementos, podendo reunir até três verbos, que formam um predicado com núcleo complexo, cuja combinação semântica é de: (a) dois ou três verbos de moção; (b) um verbo de moção e um verbo S_{io} ¹; e (c) dois verbos posicionais.

¹ Verbos S_{io} são verbos cujo sujeito recebe marcação não-canônica, isto é, ocorrem com o caso dativo.

O quadro abaixo ilustra a estrutura de uma construção verbal serial. A numeração dos verbos (V_1, V_2, V_3) é somente aproximativa. Os verbos de moção que aparecem na posição V_1 , tais como **mõ**, têm posição fixa. Da mesma forma, se na construção serial aparecer um verbo posicional, ele estará em posição V_2 , que é opcional, e verbos de propriedade física do tipo S_{io} aparecerão sempre em V_3 . Em outras palavras, uma construção serial em Parkatêjê comumente reunirá dois verbos. Se reunir três, a posição V_2 poderá ser ocupada por um verbo posicional.

QUADRO 1
Estrutura de uma construção serial verbal

Estrutura de uma Construção Serial Verbal		
V_1	V_2	V_3
Verbo de moção (S_a)	Verbo posicional ou verbo de moção (S_a)	Verbo de moção, verbo posicional (S_a) ou verbo de propriedades físicas (S_{io})

(a) Exemplos de construções envolvendo verbos de moção:

mõ wa 'ir-banhar'

(b) Exemplo de construções envolvendo verbo de moção + verbo posicional + verbo ativo:

mõ nõ hõ 'ir-deitar-dormir'

(c) Exemplo de construções envolvendo verbo de moção + verbo de propriedades físicas (S_{io}) (com sentido modal, desiderativo):

koran prēm 'querer-matar'

Aikhenvald (1999, p. 473) afirma: "verbos em 'séries' referem um evento ou um processo; verbos que referem estados e não eventos têm menos chance de aparecer numa construção verbal serial. De fato, muitas línguas apresentam a restrição de serializar verbos estativos". Por exemplo, em Gurr-goni (Australiana: Green, 1995) e Tamambo (Oceânica: Jauncey, 1997).

Entretanto, em Parkatêjê, encontramos um par de exemplos, cada um com dois verbos – um S_0 e um verbo S_a . Os exemplos abaixo apresentam esses dados:

- (1) A. mponē a- kapri -re ã?
 Int.Ind 2- estar.triste -Aten estar.sentado
 ‘Por que tu estás sentado triste?’
- B. wa kímē arik ta pupun.
 Eu estar.calado chuva Rel-ver
 ‘eu estou calado vendo a chuva’

A parte A do exemplo (1) apresenta os verbos **kapri-zē** ‘estar.triste-estar.sentado’. O verbo posicional imprime uma nuance aspectual à construção. Quanto à parte B do mesmo exemplo, não se pode falar em partilha de objeto direto, porque o verbo **arik** ‘estar.calado’ é um verbo intransitivo. Todavia há partilha das noções de tempo e aspecto na referida oração.

Cada um dos verbos que compõem uma construção verbal serial é uma palavra fonológica independente com acento próprio. Além disso, as propriedades entonacionais indicam que há pausa entre esses elementos. Cada um desses verbos também ocorre como elemento independente em orações simples.

Esses predicados podem tanto ser transitivos quanto intransitivos. O último verbo da série define a transitividade ou a intransitividade da construção.

Entre os vários verbos existentes para indicar moção em Parkatêjê, estão os verbos **mō** e **tē**², cujo sentido é ir. Entretanto, as construções seriais somente envolverão **mō**.

Cabe aqui também ressaltar o que vários estudiosos têm observado em relação às construções seriais. Algumas vezes não é possível atribuir um sentido às partes da construção. Durie

² Aikhenvald sugeriu-me verificar a transitividade desses dois verbos. Em princípio, **mō** parece ser menos intransitivo que **tē**, embora ainda seja intransitivo, considerando, por exemplo, a ocorrência daquele, mas não deste, em construções verbais seriais.

(1997, p. 323) chama a atenção para o fato de que em, alguns casos, um complexo verbal pode ser semanticamente não-analisável, por duas razões: ou porque não é possível dar significados separados para cada um dos constituintes da construção, ou porque os sentidos independentes dos verbos constituintes da construção parecerem não ter relação nenhuma com o sentido do todo. É o caso de *mi□ to tē* ‘? fazer ir’, por exemplo, expressão usada para a despedida em Parkatêjê, traduzida pelos informantes como ‘vai!’. Muitas vezes, a tradução de um complexo serial inteiro é feita por um simples verbo.

Bastante comum em línguas que apresentam esse tipo de construção é a necessidade de expressão de toda a seqüência de um determinado evento, fato mencionado por Durie, ao tratar da produtividade da serialização verbal, usando como exemplo a língua Kalam descrita por Pawley (ver Durie 1997, p. 325). Em Parkatêjê, por exemplo, um falante dirá ‘o menino subiu (na árvore) e caiu’ para uma sentença como ‘o menino caiu da árvore’.

- (2) mēkrare apu api p̄ip
 menino Cont subir cair
 ‘O menino caiu’ lit. ‘O menino (estava) subindo-caindo’

Com relação às construções em que aparece o verbo de moção **mō** ‘ir’, as características tipológicas do Parkatêjê cabem na observação de Durie (1997, p. 310) sobre uma categoria de serialização de moção – em que um verbo de moção é combinado com qualquer outro verbo, de forma que aquele vem primeiro. Além disso, segundo ele, há verbos que parecem ser mais comumente utilizados nas construções seriais. Entre eles, em Parkatêjê, aponto **mō** ‘ir’, **to** ‘fazer’ e **prēm** ‘querer’.

Como será visto nos exemplos abaixo, uma construção serial verbal, com os vários verbos contíguos ou não, mostra que os verbos que a constituem partilham o mesmo sujeito bem como o mesmo objeto, no caso das construções que envolvem o verbo **to**.

Como o Parkatêjê apresenta marcas explícitas tanto para a coordenação de orações (com um mesmo sujeito ou com sujeitos diferentes) quanto para a subordinação, pode-se contar com um bom critério para distinguir construções verbais seriais de sentenças coordenadas na língua.

Os exemplos (3) e (4) ilustram o processo de coordenação de sentenças na língua: **mē** marca as sentenças com sujeitos diferentes e **nē** marca a ocorrência de sentenças com o mesmo sujeito. Já em (5), **mō-t** *ʃwa* 'ir-banhar' contíguos, referem-se a um único evento. A sentença em que ocorre a construção serial verbal está sublinhada.

(3) a- tɛm piare pupiũn mē tɛ a-mē
 2- ErgPl NPR Rel-ver+Pas DS Erg 2- Pl
 pupũn iniũare
 Rel-ver Neg
 'vocês viram o Piare, mas ele não viu vocês'

(4) ka ka to prēt ʃo ʒ-itɛp
 você Fut fazer castanha Rel-cortar
 nē pēn i-mē hōr
 SS carregar+ Pas 1-Dat dar+Pas
 'Você vai cortar castanha e carregar para me pagar'

(5) wa mū mō t ʃwa
 eu ir banhar
 'eu vou banhar'

Com base nas observações de Durie (1997) sobre as construções verbais seriais, dois parâmetros relativamente independentes podem ser usados para classificar as referidas construções: (i) a distribuição e a posição da flexão *versus* a contigüidade e a não-contigüidade dos componentes da construção e (ii) as relações entre os componentes de uma construção desse tipo *versus* a forma pela qual seus componentes interagem.

Levando em consideração o primeiro critério (i), Durie (1997) apresenta quatro possibilidades de caracterização para línguas que serializam verbos: por um lado, os componentes das construções seriais podem ser mais ou menos contíguos, por outro, uma seqüência verbal pode ou não formar uma única palavra morfológica ou fonológica (isto é, essas raízes podem estar ou não mais ou menos incorporadas). De acordo com o segundo critério (ii), podem-se classificar as construções seriais em três: assimétricas, simétricas e *ambient*.

3 TIPOS DE CONSTRUÇÕES SERIAIS

Com base no primeiro critério – distribuição e posição da flexão e contigüidade e não-contigüidade dos componentes –, pode-se dizer que, em Parkatêjê, os elementos constituintes de uma construção serial verbal podem apresentar-se da seguinte forma:

(i) [-contíguo; -incorporado];

(ii) [+contíguo; -incorporado].

No primeiro caso, os componentes de uma construção serial verbal são não-contíguos e são não-incorporados. Possivelmente, o fato de serem não contíguos alterará a distribuição e a posição da flexão, hipótese que preciso fundamentar melhor, em estudos subseqüentes.

No segundo caso, podem ser contíguos, mas não incorporados. Nesse caso, adverte Aikhenvald (1999, p. 471), é preciso diferenciar composição verbal de construção serial. No primeiro caso, têm-se duas raízes verbais justapostas formando um só predicado e constituindo uma só palavra. No segundo caso, o que se tem são várias palavras morfológicas. Entretanto, geralmente um caso tem sido equiparado ao outro, isto é, geralmente se equipara serialização verbal à composição verbal. Muitas línguas tendem a ter uma ou outra, mas a mudança de serialização verbal para composição verbal não é incomum.

3.1 TIPO (a): CONSTRUÇÃO SERIAL [- contíguo; - incorporado]

No exemplo (6), a primeira oração apresenta duas raízes verbais, **pupûn** 'ver' e **kêmpa** 'escutar'. Vê-se que a marca de aspecto iterativo **apiri** ocorre entre as duas raízes verbais. A prova de que esses dois verbos constituem uma construção serial vem dos seguintes fatos:

(i) as duas raízes estão no escopo dessa marca aspectual, ou seja, o aspecto iterativo refere-se aos dois verbos;

(ii) a construção que envolve os verbos **pupûn** 'ver' e **kêmpa** 'escutar' partilha o mesmo sujeito, no caso, **kaprâni katiti** 'jabuti grande';

(iii) as duas raízes referem-se a um evento ocorrido simultaneamente [ver-ouvir].

- (6)
- | | | | | |
|----------------|--------------|-------------|------|--|
| kaprânî | | | | |
| katiti | <u>pupûn</u> | apiri | | |
| <u>kêmpa</u> : | ze | | | |
| jabuti | grande | Rel-ver+Pas | Iter | |
| escutar | Voc | | | |
| apiri | tok | tô! | | |
| Iter | fogo | fazer | | |
- 'Jabuti grande viu e ouviu novamente: Jê faz fogo de novo!'

3.2 TIPO (b): CONSTRUÇÃO SERIAL [+ contíguo; - incorporado]

Da mesma forma, os componentes de uma construção verbal serial podem ser contíguos e não-incorporados como no exemplo (7), em que se têm os verbos **tô** 'fazer', **mô** 'ir' e **ku-krê** 'comer':

- (7)
- | | | | | | |
|----|-----|----|-----------|-----------|---------------|
| wa | ka | mû | <u>tô</u> | <u>mô</u> | <u>ku-krê</u> |
| eu | Fut | | fazer | ir | Onc-comer |
- 'eu vou comer'

Nesse caso, os verbos que formam a construção serial partilham o mesmo sujeito e as marcas de tempo e aspecto, pois ocorrem todos contíguos. É importante observar que o verbo **ku-krê** 'comer', que pertence à classe de verbos **ku-**, aparece com esse morfema, por não haver menção ao objeto, isto é, poder-se-ia postular que os verbos que são serializados devem ter o mesmo valor de transitividade. Como será visto abaixo, o verbo **tô** 'fazer' em algumas construções parece conferir um aspecto de volição à ação descrita pela construção como um todo.

De fato, a tendência, em Parkatêjê, parece ser a de que as raízes verbais nas construções seriais ocorram não incorporadas umas nas outras.

Com base no segundo parâmetro – que envolve as relações entre os componentes de uma construção verbal serial e a forma pela qual seus componentes interagem – pode-se dizer que tais construções, em Parkatêjê, podem ser de dois tipos: simétricas e assimétricas.

As construções seriais verbais do tipo assimétricas, segundo Aikhenvald (1999, p. 472), consistem em um verbo escolhido em uma larga classe aberta, maior, e em um outro verbo selecionado em um grupo pequeno fechado, tais como verbos de moção ou de postura. O sentido de uma construção desse tipo corresponde a um único evento descrito pelo verbo da classe maior, enquanto o verbo da classe fechada confere uma nuance aspectual à construção como um todo. No exemplo (435), em que ocorre a construção **nô-hô**, entendo que o verbo **nô** 'deitar', semanticamente, vem de uma classe pequena – os verbos posicionais:

- (8)
- | | | | | | |
|----|-----|----------|-----|-----------|-----------|
| wa | ka | ariat sê | kôm | <u>nô</u> | <u>hô</u> |
| eu | Fut | rede | Loc | deitar | dormir |
- 'eu vou dormir na rede' *lit.* 'eu vou deitar-dormir na rede'

Já as construções seriais verbais simétricas são aquelas em que todos os verbos vêm de uma larga classe aberta. A ordem de ocorrência desses verbos na construção é icônica, o que reflete a ordem de acontecimento dos eventos.

- (9) wa ka kotatʃɛtɛ kɛmprɔn ku-krɛ
 eu Fut perseguir ir pegar.na.unha
 Onc-comer
 'eu o perseguirei, pegá-lo-ei na unha e o comerei'
- (10) pe pia katʃer mɔr kator pɪt
 PD Dub lua ir+Pas sair+Pas sol
 mũ tomõ nã kãm tohõ nã ku-krɛn
 ir SS Posp cortar.franja SS Onc-pinta
kupɛn
 Onc-carregar
 'A Lua saiu. O Sol foi (atrás dela), cortou seu cabelo, pintou seu corpo com urucum, carregou-a e foi colocá-la num pedaço de madeira.'

O exemplo (10), retirado de um texto mítico, apresenta uma seqüência de eventos: a Lua saiu; o Sol vai atrás dela, que morreu, e prepara o seu funeral. Corta o cabelo dela. Pinta-lhe o corpo com urucum. Carrega-a, etc. Na enumeração desses eventos, temos as construções **mɔr-kator** 'ir-sair' e **ku-krɛn-kupɛn** 'pintar o corpo com urucum-carregar', ambos verbos da classe **ku-**. Novamente vale lembrar a observação de Durie (1997, p. 323) quanto ao significado de uma construção serial. Essa observação explica por que nem sempre o sentido de cada um dos constituintes corresponde ao sentido da construção serial inteira. Note-se também no exemplo (10) que a lacuna deixada pela falta de formas pronominais livres e dependentes para a terceira pessoa na língua é suprida pela presença dos prefixos relacionais e pela presença do morfema **ku-** nos verbos. Assim, a locução nominal Lua ocorre como sujeito da primeira sentença e em seguida ocorre como objeto das orações subseqüentes.

A evidência de que os verbos sublinhados no exemplo (10) constituem uma construção serial encontra apoio no fato de tais verbos partilharem o sujeito. A primeira construção – **mɔr-kator** 'ir-sair' – tem como sujeito (S) **katʃer** 'lua', que aparece na primeira sentença. Já a construção **ku-krɛn-kupɛn** 'pintar o corpo com urucum-carregar' tem como sujeito (A) **pɪt** 'sol', o qual é citado no início do período e depois marcado pela

conjunção **nɛ**, usada na coordenação de orações que apresentam o mesmo sujeito. Além disso, as duas raízes em questão partilham todas as marcas de tempo, aspecto e modo que ocorrem na seqüência como um todo, que reflete a ordem em que os eventos ocorrem.

Da mesma forma, o exemplo (11) traz uma seqüência de eventos – **kupɛn-kapi-mɔn-kator** 'pegar-provar-ir-sair'. Todos os verbos são oriundos de uma classe larga.

- (11) mpɔmɛ piare wa mpɔ ita nɔ kapi
 Ind Dub eu Ind Dem Quant provar
 pe pia ku-pɛn kapi mɔn
 PD Dub Onc-pegar+Pas provar ir+Pas
kator
 sair+Pas
 '(O Sol pensou consigo mesmo) – o que é essa coisa? Eu vou provar uma coisa dessas. Dizem que pegou, provou e saiu'

3.3 TIPOS SEMÂNTICOS DE CONSTRUÇÕES VERBAIS SERIAIS

As construções verbais seriais em Parkatêjê estão ligadas aos seguintes tipos semânticos, fundamentalmente:

3.3.1 Intenção – o verbo mɔ 'ir' dá à construção um sentido de futuro:

- (12) wa mũ mɔ tʃwa
 eu ir banhar
 'eu vou tomar banho'

3.3.2 Modal – o verbo prɛm 'querer' confere à construção um sentido modal:

- (13) mariʃa mɛ parkateze kakok prɛm nɪre
 NPr Dat NPr falar querer muito
 'Marília quer muito falar Parkatêjê'

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 BIBLIOTECA DO C. L. A

3.3.3 Aspectual – construções seriais com o verbo *to* ‘fazer’, cujo sentido já está gramaticalizado:

- (14) ma ku tokre!
Exort Du cavar
‘vamos cavar!’

3.3.4 Causativo:

- (15) mē ntia te mēkarō to tayma
Pl mulher Erg foto Caus sumir
‘as mulheres perderam as fotos’

4 CONSTRUÇÕES VERBAIS COM O VERBO *to* ‘fazer’

Construções verbais com o verbo *to* ‘fazer’ parecem ser bem produtivas em Parkatêjê. Verifica-se a ocorrência de três tipos de construção com o verbo *to* na língua. São elas:

(i) com o verbo *to* em seu sentido ‘fazer’; na verdade, alguns exemplos parecem ter o verbo *to* ‘fazer’ ocorrendo em posição não-final e ainda assim mantendo seu sentido literal – essas ocorrências, que podem ser somente um decalque do português, devem ser mais bem investigadas;

(ii) com o verbo *to* ocorrendo como causativo – uma possível construção verbal serial no passado, segundo Aikhenvald (em comunicação pessoal);

(iii) com o verbo *to* como componente de uma construção serial verbal, sem que o sentido seja ligado à causação – como o sentido e a função ainda são sobremodo obscuros, é necessário um estudo aprofundado dessa ocorrência;

Como foi visto na seção sobre verbos no capítulo que trata das classes de palavras, o verbo *to* também ocorre em nominalizações do tipo *mētōhapakt ʃĕ* (Pl-*to*-lembrar-Nom) ‘saudosos’.

Essas ocorrências podem distinguir-se em função principalmente da posição que o verbo ocupa na construção:

- (a) em seu sentido ‘fazer’, *to*, como outros verbos da língua, ocorre em posição sentencial final;
(b) nos outros dois casos, não há evidências de sua ocorrência na posição mencionada em (a).

Como exemplos das ocorrências (i) e (ii), apresento os dados (16) e (17), respectivamente:

- (16) a- te ita to
2- Erg Dem fazer
‘tu fizeste isto’ (o Sol disse para a Lua)

- (17) mēntia te mēkarōn to tay
Pl mulher Erg fotos Caus desaparecer
‘as mulheres perderam as fotos’ *lit.* ‘as mulheres causaram as fotos desaparecerem’

Além disso, me foi possível distinguir as ocorrências com o verbo *to* observando se houve a inclusão ou não de mais um participante agentivo. Dessa forma, cheguei ao seguinte resultado:

- (a) as sentenças com *to*, que incluem mais um participante, além daqueles que normalmente são associados a determinado verbo, são consideradas causativas;
(b) as sentenças com *to*, que não incluem mais um participante agentivo (isto é, em que não há um reajuste dos papéis semânticos e gramaticais), e reúnem, pelo menos, dois verbos, constituem construções seriais.

Neste último caso, o uso de *to* parece enfatizar a expressão de intencionalidade das construções, conferindo-lhes um sentido aspectual. Os verbos, em tal situação, são não-contíguos, sendo que a ocorrência de *to* é fixa na posição que antecede a locução nominal objeto. Em alguns casos, *to* aparece também antecedendo o outro verbo, que está na posição final. Ocorrências desse tipo mostram que o referido verbo, em tal contexto, sofreu um processo de gramaticalização, com perda de conteúdo nocional e descategorização. Assim sendo, essa forma assume um novo comportamento de marca aspectual, evidenciando,

inclusive, um outro padrão de ocorrência, sobre o qual muito há ainda a ser investigado. Por exemplo, observemos a sentença (18):

- (18) mĩ piarɛ ka ka tɔ prɛtʃo
 Toma NPr você Fut Caus castanha
 ʒ-itɛp nɛ pɛn i-mɛ hɔr
 Rel-cortar SS carregar 1-Dat Onc-dar+Pas
 'Toma, Piare. Tu vais cortar castanha para me pagar' *lit.* 'Toma, Piare. Tu vais cortar castanha, carregar e me dar'

Observa-se na sentença (18) que, muito embora se tenha a ocorrência de **tɔ**, nenhum outro participante é incluído na estrutura argumental, isto é, o verbo transitivo **h-itɛp** 'cortar' permanece como um verbo de dois lugares, A e O. Nesse caso, A = **ka** 'tu' e O = **prɛtʃo** 'castanha', o que é comprovado principalmente pela ordem das palavras, visto que, como a língua está funcionando numa base nominativo-acusativa, A ocorre da mesma forma que S_a e O é marcado por Ø. Pode-se dizer, pois, que os verbos presentes na estrutura sentencial partilham as locuções nominais sujeito e objeto.

Não considero, portanto, que a sentença em (18) ilustre um caso de causativização, como já acima mencionei: (i) não há um outro participante agentivo incluído na estrutura sentencial; (ii) não há um sentido de causação atribuído à sentença pela presença de **tɔ**.

Outros casos semelhantes são apresentados abaixo:

- (19) ma ku mɛ tɔ tɛp katʃɛ
 Exort DuPl peixe linhar
 'vamos pescar?'
- (20) pe pia tʃɛyti tɔ pɛr y-ahi
 PD Dub pica-pau fazer pau Rel-picar
 'Diz que o pica-pau estava furando pau'
- (21) katʃɛr api nɛ mɔ pɪt y-apen tɔ
 lua voltar Loc ir sol Rel-trabalhar
 mɔ nɛ wɪr kato
 ir SS Dir chegar
 'A Lua foi e voltou. O Sol foi trabalhar e chegou.'

Determinar o sentido de **tɔ** em tais construções pode representar um grande desafio. Os mecanismos de derivação verbal na língua apresentam algumas construções com o verbo **tɔ** 'fazer' que parecem atribuir um maior grau de volição/coerção à ação expressa pelo verbo, hipótese que precisa ser devidamente verificada.

As ocorrências com o verbo **tɔ** suscitam ainda uma outra questão. Examine-se o exemplo (22), em que **tɔ** aparece antes da locução nominal objeto e antes da locução verbal. Os falantes, quando indagados acerca do sentido de tal ocorrência com e sem **tɔ** diante do verbo ou diante da locução nominal, dizem ser a 'mesma coisa', isto é, as sentenças teriam o mesmo sentido, o que não é nem um pouco convincente.

- (22) rɪ amnɛ apɛr mɛ tɔ kwɛ
 já para.cá baixo Loc Quant
 tɔ kator
 chegar+Pas
 'ele já desceu para cá para baixo (com a bacaba)' *lit.* 'ele já para cá para baixo com muita (bacaba) e chegou'

O exemplo (22) vem do chefe, o falante mais velho da aldeia, o Capitão Krôhokrenhũm, em fala espontânea. Ele estava vendo algumas fotos que nós havíamos feito numa excursão com um grupo de mulheres.

O exemplo (23) também ilustra a ocorrência em que um homem subiu numa alta e perigosa palmeira de bacaba, a fim de colher um grande cacho da referida fruta. A oração (23) foi proferida pelo chefe, ao ver a foto em que o homem vem descendo com o enorme cacho nas costas. de **tɔ** antes da locução nominal objeto e antes da locução verbal. É interessante observar que Dourado (2001, p. 138), tratando das construções verbais seriais em Panará, afirma que "é comum a duplicação de um dos verbos da série após o argumento nominal complemento do verbo". No caso do Parkatêjê, apenas verifiquei 'ocorrência duplicada' com **tɔ**.

- (23) krohokrenhũm tɛ tɔ yatʃi tɔ koran
 NPr Erg veado matar
 'Krôhokrenhũm matou veado'

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

A existência de construções verbais seriais em línguas indígenas brasileiras não deixa de ser um fato novo a ser estudado e analisado nessas línguas. Como vimos em Parkatêjê, há exemplos que não deixam dúvida quanto à análise de tal aspecto verbal poder se dar nesse sentido. Em outros casos, parece haver outras possibilidades de análise, como a de que se está diante aplicativos, conforme propõe Dourado (2001) para o Panará. O estudo em questão pretendeu apresentar o problema e sugerir hipóteses; o aprofundamento da questão está sendo investigado.

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, Alexandra Y. Serial constructions and verb compounding evidence from Tariana (North Arawak). *Studies in Language*, v. 23, n. 3, p. 469-498, 1999.
- CROWLEY, T. Serial verbs in Paamese. *Studies in Language*. n. 11, p. 35-84, 1987.
- DOURADO, Luciana G. *Aspectos Morfossintáticos da Língua Panará (Jê)*. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas: SP, 2001.
- FERREIRA, Marília. *Estudo morfossintático da língua Parkatêjê*. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, SP, 2003.
- DURIE, Mark. Verb serialization and 'verbal prepositions' in Oceanic languages. *Oceanic Linguistics*, n. 27, p. 1-23, 1988.
- DURIE, Mark. Grammatical Structures in Verb Serialization. In: A. Alsina; J. Bresnan and P. Sells (eds). *Complex Predicates*. Stanford: CSLI, 1997. p. 289-354.
- DUNN, Michael John. *A Grammar of Chukchi*. (PhD Thesis) - Australian National University, Canberra, 1999.
- LORD, Carol. How Igbo got from SOV serializing to SVO compounding. *Studies in African Linguistics*. Supplement, n. 7, p. 145-155, 1977.

MARTINS, Silvana. *Análise da morfossintaxe da língua Dâw (Makú-Kamã) e sua classificação tipológica*. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, SC, 1994.

ZWICKY, Arnold. *What are we talking about when we talk about serial verbs?* [s.p.: s.n.], p. 1-13, 1990.