

MARIA DE NAZARÉ SERRA SILVA E GUIMARÃES
ELIANA AMARANTE DE MENDONÇA MENDES
organizadoras

**II SEMANA
DE ESTUDOS DE
LÍNGUA
PORTUGUESA
ANAIS**

VOL. II

21 a 25 de novembro de 1994

APOIO: CENTRO DE EXTENSÃO DA FALE/UFMG

Belo Horizonte
FALE/UFMG
1996

Diretora da Faculdade de Letras

Profa. Rosângela Borges Lima

Vice-Diretora

Profa. Prosolina Alves Marra

Chefe do Departamento

Profa. Eliana Amarante de Mendonça Mendes

Projeto Gráfico da Capa

Glória Campos

Composição

Jorge Luiz de Oliveira Munhoz

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Departamento de Letras Vernáculas da FALE/UFMG

Faculdade de Letras da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 4049

31270-901 - Belo Horizonte - Minas Gerais - BRASIL

Fone: (031) 448-5127 e 448-3128

Fax: (031) 448-5120

À Profa. Clara Grimaldi Eleazaro

presença sempre constante e amiga
exemplo de dedicação incansável ao
setor de Língua Portuguesa

APRESENTAÇÃO

Dando continuidade à I Semana de Estudos de Língua Portuguesa, realizada em 1993, o setor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas da FALE/UFMG promoveu, no período de 21 a 25 de novembro de 1994, a sua II Semana de Estudos, privilegiando o tema “A pesquisa em língua portuguesa”.

Dada a amplitude do tema escolhido, foram organizadas as mesas redondas que discutiram os subtemas: A pesquisa em língua portuguesa oral e escrita e Modelos lingüísticos em debate. Também foram feitas palestras versando sobre o estágio atual da pesquisa em língua portuguesa, tanto na vertente sincrônica quanto diacrônica.

No turno da tarde, foram oferecidos dois seminários: o 1º, coordenado pela Profa. Haydée Ribeiro Coelho, tratando do ensino de literatura nos manuais didáticos e o 2º, coordenado pelos professores Cosme Damião da Silva e Maria de Nazaré Serra Silva e Guimarães, enfocando a questão da fixidez e mutação da língua.

Paralelamente a esses seminários, os professores Regina Lúcia P. Dell’Isola, Sônia Maria Queiroz e Ronald Claver ofereceram, em dias consecutivos, uma oficina de produção de texto, muito concorrida.

A alta qualidade dos trabalhos apresentados aliada à presença de professores renomados como Sírio Possenti (UNICAMP) e Leda Bisol (UFRGS), além do grande interesse do público alvo – alunos da graduação e professores de 1º e 2º graus – confirmaram a necessidade e a importância de encontros como esse – momento de reflexão e discussão sobre a língua.

Esperamos, assim, estar contribuindo efetivamente para o avanço dos estudos em língua portuguesa, almejando, sem dúvida, um ensino mais eficiente e produtivo para nossos alunos.

Por fim, queremos agradecer a todos professores, alunos e funcionários que tornaram possível a realização desse evento, em especial à Profa. Rosângela Borges Lima, diretora da FALE, pelo incentivo; ao CENEX/FALE, pelo apoio valioso; à Comissão organizadora do evento, composta pelos professores Eliana Amarante de Mendonça Mendes, Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Cosme Damião da Silva e Maria de Nazaré Serra Silva e Guimarães e à atual chefe do Departamento, Profa. Eliana Amarante de Mendonça Mendes, pelo empenho na publicação desses anais.

Belo Horizonte, outubro de 1996.

Profa. Maria de Nazaré Serra Silva e Guimarães

II SEMANA DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

21 A 25 DE NOVEMBRO DE 1993.

DIA: 21.11.94 – segunda-feira

09:00 - Abertura

09:30: Conferência: O estágio atual da pesquisa em língua portuguesa
Conferencista: Prof. Sírio Possenti – UNICAMP

14:00 às 17:00: Seminário: *O ensino da literatura nos livros didáticos: projetos de pesquisa desenvolvidos na FALE*
Público: alunos de graduação em Letras e professores de 1º e 2º graus (30 vagas)
Coordenadora: Profa. Haydée Ribeiro Coelho - UFMG

20:00: Conferência: *O estudo atual da pesquisa em língua portuguesa*
Conferencista: Prof. Luiz Carlos de Assis Rocha - UFMG.

Dia: 22.11.94 - terça-feira

09:00: Mesa-Redonda: *A pesquisa em língua portuguesa oral e escrita*
Coordenadora: Profa. Ana Maria Clark Peres - UFMG
Participantes: Prof. Mário Alberto Perini - UFMG
Profa. Maria Helena Ribeiro Starling - UFMG
Profa. Anilce Maria Simões - UFMG

14:00 às 17:00: *Oficina de produção de texto*
Público: alunos de graduação em Letras e professores de 1º e 2º graus (20 vagas)
Coordenadora: Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola - UFMG.

20:00: Mesa-Redonda: *A pesquisa em língua portuguesa oral e escrita*
Coordenadora: Profa. Maria Auxiliadora da Fonseca Leal - UFMG.
Participantes: Prof. César Augusto da Conceição Reis - UFMG
Profa. Maria da Graça Ferreira da Costa Val - UFMG
Prof. José Fernandes Vilela - UFMG.

Dia: 23.11.94 – quarta-feira

08:00 às 11:00: Comunicações com tema livre

Coordenadora: Maria de Nazaré S.S. Guimarães - UFMG.

14:00 às 17:00: *Oficina de produção de texto*

Público: alunos de graduação em Letras e professores de 1º e 2º graus (20 vagas)

Coordenador: Profa. Sônia Maria de Melo Queiroz - UFMG.

19:00 às 21:30: Comunicações com tema livre

Coordenador: Prof. José Fernandes Vilela - UFMG

Dia: 24.11.94 – quinta-feira

09:00: Palestra: *A pesquisa sincrônica e diacrônica em língua portuguesa*

Palestrista: Profa. Maria Antonieta Amarante de M. Cohen - UFMG

14:00 às 17:00: *Oficina de Produção de Texto*

Público: alunos de graduação em Letras e professores de 1º e 2º graus (20 vagas)

Coordenador: Prof. Ronald Claver - UFMG.

20:00: Palestra: *A pesquisa sincrônica e diacrônica em língua portuguesa*

Paletrista: Profa. Vanda Bittencourt - UFMG.

Dia: 25.11.94 – sexta-feira

09:00: Mesa-Redonda: *Modelos lingüísticos em debate*

Coordenadora: Profa. Evelyne J.A.A.M. Dogliani Madureira - UFMG

Participantes: Profa. Leda Bisol - UFGS

Profa. Maria Beatriz do Nascimento Decat - UFMG

Prof. Hugo Mari - UFMG.

14:00 às 17:00: Seminário: *Norma e uso: fixidez e mutação da língua*

Público: alunos de graduação em Letras e professores de 1º e 2º graus (30 vagas)

Coordenadores: Profa. Maria de Nazaré S. S. Guimarães e Prof. Cosme Damião da Silva - UFMG

20:00: Mesa-Redonda: *Modelos lingüísticos em debate*

Coordenador: Prof. Luiz Carlos de Assis Rocha - UFMG.

Participantes: Prof. Lorenzo Vitral - UFMG

Profa. Ida Lúcia Machado - UFMG

Prof. Daniel Alvarenga - UFMG.

Encerramento.

Sumário

COMUNICAÇÕES

A Pesquisa Diacrônica e o problema do <i>corpus</i> _____	10
César Nardelli Cambraia	
Por uma Leitura “Transversal” na Aquisição do Dialeto Padrão _____	18
Evelyne Dogliani Madureira	
Análise Sincrônica e Diacrônica de alguns complementos Preposicionados no sintagma verbal do Português _____	23
Maria Auxiliadora da Fonseca Leal	
Perspectivas de Leituras dos Poemas – Canções de Chico Buarque de Holanda: uma prática viável na sala de aula _____	32
Maria de Nazaré Serra Silva e Guimarães	
O Ensino de Português para Estrangeiros na Universidade Federal de Minas Gerais _____	38
Regina Lúcia Péret Dell’Isola	
Fonologia – por uma análise integrada à Morfologia e Sintaxe _____	50
Thaïs Cristófaró Silva	

COMUNICAÇÕES

A Pesquisa Diacrônica e o Problema do *Corpus*

César Nardelli Cambraia
(UFMG)

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo chamar atenção para algumas das dificuldades com quais um pesquisador interessado em realizar estudo diacrônico do Português necessariamente terá que lidar ao selecionar os textos que constituirão o *corpus* para sua análise. Serão abordadas aqui três dificuldades em especial: (a) a falta de uma tipologia de textos bem definida; (b) a inexistência de um mesmo tipo de texto em todas as fases da história do Português; e (c) a dificuldade de localização de edições críticas e fidedignas de textos antigos.

2. Problemas na escolha do *corpus*

2.1. A falta de uma tipologia bem definida de textos

Antes de passar para a análise dessa questão relacionada ao estudo diacrônico do português especificamente, será necessário falar a respeito do trabalho de Susan Romaine, intitulado *Linguística Socio-histórica – seu status e metodologia*, pois é nele que uma proposta metodológica de utilização de diferentes tipos de texto na pesquisa diacrônica é colocada de uma forma mais sistemática

2.1.1. O trabalho de ROMAINE (1982)

Susan Romaine utiliza a expressão *Linguística Socio-histórica* (o título do seu livro) para nomear a abordagem de análise linguística que propõe. Logo no prefácio de seu livro, a autora esclarece o que seria exatamente a *Linguística Socio-histórica*:

Este livro procura desenvolver um quadro teórico e metodológico para um campo de pesquisa que tratarei como “linguística socio-histórica”. O objetivo principal de uma disciplina como essa seria o de investigar e analisar as formas/usos em que a variação pode

manifestar-se em uma dada comunidade através do tempo, e como determinadas funções, usos e tipos de variação desenvolvem-se em determinadas línguas, comunidades de fala, grupos sociais, redes e indivíduos. (ROMAINE (1982: X)) (Tradução de minha autoria)

Essa proposta de pesquisa linguística sócio-histórica é discutida pela autora através de uma análise dos marcadores de orações relativas (*relative clause markers*) no Escocês médio e no moderno. Na realização desse estudo, a autora adotou, como metodologia, diferentes tipos de textos para controlar variáveis externas, ou seja, extralingüísticas.

Nessa sua pesquisa, ROMAINE (1982:114) distribuiu os diferentes tipos de textos analisados nas seguintes categorias:

- a) Prosa: - prosa oficial e legal;
- prosa literária (narrativa);
- prosa epistolar.
- b) Verso: - Verso sério ou relativo à corte;
- Verso religioso ou moralizante;
- Verso cômico.

A divisão dos textos nessas categorias tinha como objetivo permitir que se analisasse o uso dos marcadores de orações relativas no Escocês médio, levando-se em conta o fator estilo. Uma das conclusões a que a autora chegou foi a de que realmente o estilo é um fator importante no uso das relativas (ROMAINE (1982:194)).

2.1.2. A pesquisa diacrônica com textos em língua portuguesa

Se, por acaso, algum pesquisador resolver adotar o método de pesquisa proposto por ROMAINE (1982), terá que enfrentar um grande problema: a questão da falta de uma tipologia bem definida de textos.

Se se tratar, por exemplo, de uma análise que levará em conta o fator estilo, não parece, a princípio, haver nenhum inconveniente em se selecionarem os textos, baseando-se nas categorias utilizadas por ROMAINE (1982). O problema é que, uma vez que as categorias que essa autora utilizou em seu trabalho não foram explicitamente definidas, a tarefa de escolha dos textos torna-se bem complicada. Para ilustrar essa complicação e suas

consequências, serão analisados a seguir dois problemas: o da oposição texto literário x não-literário e o da classificação de textos por assunto.

ROMAINE (1982) fez uma distinção entre prosa literária narrativa e prosa epistolária na divisão dos textos que utilizou em categorias. Uma vez que o adjetivo *literária* aparece somente no caso da prosa narrativa, fica a impressão de que textos em prosa epistolária não seriam considerados literários. Além disso, o adjetivo *narrativa* da categoria prosa literária narrativa aparece entre parênteses, o que reforça, então, a idéia de que a oposição é prosa literária x epistolar e não prosa narrativa x epistolar.

O problema da falta de definição fica, na verdade, mais evidente quando se tenta encontrar um texto que seria um representante da categoria em questão no caso, prosa epistolar não-literária. Seriam, por exemplo, as *Cartas dos Primeiros Jesuítas no Brasil* (LEITE (1954)) um exemplo de prosa epistolar não-literária? E *Cartas do Padre Antônio Vieira* (VIEIRA (s/d))? Seriam esses dois textos representantes de uma mesma categoria ou de categorias diferentes?

Ainda em relação à diferença entre prosa epistolar literária e não-literária, parece pertinente citar aqui as palavras de FIGUEIREDO (1960: 286):

Bom será não confundir a epístola, gênero poético e de intenção crítica, com a curta peça de correspondência comum, em prosa e de ampla liberdade de composição.

Como se vê, esse autor faz uma distinção entre a *epístola*, que seria um gênero poético e, portanto, de caráter literário, e a *correspondência comum* – ao que parece, um texto não-literário. Talvez partindo dessa definição, seria possível dizer, então, que as *Cartas de Antônio Vieira* seriam um exemplo de *epístola*, e as *Cartas dos Primeiros Jesuítas. no Brasil* seriam um exemplo de *correspondência comum*.

A questão, no entanto, não é tão simples assim. Há ainda o problema da difícil definição das fronteiras entre o literário e o não-literário. Um trabalho que parece colocar em pauta esse problema é o de WRIGHT (1989), intitulado *Linguagem privada trazida a público: a linguagem das cartas como literatura* (infelizmente ainda não foi possível ter acesso ao texto de Wright, mas o título provocativo já antecipa claramente tratar-se

de uma visão segundo a qual a correspondência privada é considerada texto literário).

O mesmo problema da oposição entre o que é literário e o que é não-literário aparece também no trabalho de CINTRA (1951). Em seu trabalho, são classificados apenas os textos literários medievais portugueses publicados. A autora trabalha com as seguintes categorias:

- a) Poesia: - profana e - religiosa;
- b) Poética;
- c) Novelística;
- d) Literatura religiosa, crônicas e regras monásticas;
- e) História;
- f) Viagens / epístolas;
- g) Prosa moralística;
- h) Fábulas;
- i) Textos jurídicos;
- j) Tratados técnicos.

Ao se analisarem as categorias acima, pode-se perceber que a autora parece trabalhar com um conceito de texto literário bem mais amplo. Ela considerou todos os textos analisados como literários (“*Procuro apontar na seguinte bibliografia todos os textos medievais portugueses de caráter literário (séc. XII a XV) até hoje publicados*” (CINTRA (1951:60))). Seria realmente um texto literário o *Tratado de cozinha* que a autora cita ao tratar da categoria tratados técnicos? Será que são igualmente literários as *Cantigas de Martim Codax* e o *Livro de como se fazem as cores*, ambos os textos presentes em sua classificação? São questões difíceis de se responder, já que lamentavelmente a autora não define o que entende por textos “*de caráter literário*”.

Para desfazer essa confusão entre o literário e o não-literário, seria necessário estabelecer explicitamente as características típicas de cada tipo, a fim de permitir a qualquer pesquisador, baseando-se em parâmetros bem definidos, decidir se determinado texto pertence a uma ou outra categoria.

Uma proposta nesse sentido parece ser a de PLATÃO & FIORIN (1990). Segundo esses autores, o texto literário apresenta os seguintes traços: *plurissignificação, desautomatização, conotação, relevância no plano da expressão e intangibilidade da organização lingüística*” (PLATÃO &

FIORIN (1990:353). Tal caracterização pode não ser perfeita, mas tem a vantagem de ser explícita. Teria, no entanto, que ser revista, se se quiser utilizá-la na classificação de textos antigos, pois algumas das características citadas parecem ser perceptíveis apenas quando se trata de texto da própria época do falante: a questão da desautomatização, por exemplo. PLATÃO & FIORIN (1990:351) entendem por *desautomatização* o processo em que se procura “*criar novas relações entre as palavras, estabelecer associações inesperados e estranhas*”. Seria um falante de Português do século XX capaz de perceber, em um texto do século XIV, casos de novas relações entre as palavras?

Um outro problema relacionado à questão da tipologia de textos é a questão da classificação por assunto. CINTRA (1951) faz a distinção entre *novelística e historiografia* (também sem definir claramente o que caracterizaria cada uma dessas categorias), mas reconhece que há casos em que é difícil decidir se o texto pertenceria a uma ou outra categoria. Isto fica claro no seguinte trecho:

Uma classificação sistemática como a que procuro fazer levanta inevitavelmente dúvidas. A mais importante das que se me apresentaram diz respeito ao lugar a atribuir à Vida de Júlio César e à Crónica Troyana, obras que oscilam entre a historiografia e a novelística. (CINTRA (1951:61))

A sua solução para esse caso específico revela, de certa forma, que a sua categorização parece ser mais intuitiva do que racional. Ela diz o seguinte:

Preferi introduzi-las um pouco arbitrariamente neste último capítulo [ou seja, na novelística] a uni-las às Crónicas e aos Livros de Linhagens incluídos no primeiro [isto é, na historiografia], junto dos quais me parece que ficariam muito deslocadas. (CINTRA (1951: 61))

2.2. A inexistência de um mesmo tipo de texto em todas as fases da história do português

Um segundo problema com que o pesquisador se depara é o fato de que nem sempre é possível encontrar um mesmo tipo de texto em todas as fases da história do Português.

Um estudioso que se proponha a analisar a língua portuguesa através de textos teatrais só poderá fazê-lo se for analisar o Português do século XVI em diante: os primeiros textos teatrais escritos em Português de que há notícia são os de Gil Vicente.

Ainda em relação aos textos teatrais, há a questão da oposição prosa x verso. No caso de Gil Vicente, as suas peças são escritas em verso. Já as peças de teatro contemporâneas muito dificilmente são escritas em verso – o que cria um certo impasse. Um estudo comparando o Português do século XVI com o do século XX através de peças teatrais teria o inconveniente de misturar textos de diferente natureza: a utilização da língua em um texto em verso obedece restrições (como rima e ritmo, por exemplo) que não se verificam em um texto em prosa.

2.3. A dificuldade de localização de edições críticas e fidedignas de textos antigos

Um terceiro problema é o da localização de edições críticas e fidedignas dos textos antigos. Apesar de haver alguns trabalhos em que são listadas as edições críticas de textos antigos em língua portuguesa que já foram publicadas (cf. o trabalho de CINTRA (1951), já citado anteriormente, e o capítulo II, intitulado *Publicação de textos*, do *Manual de filologia portuguesa* de SILVA NETO (1957)), esses trabalhos são antigos e não dão conta do que já foi publicado até os dias de hoje.

Para ilustrar essa questão da localização, será dado aqui um exemplo pessoal. Precisava de selecionar textos dos séculos XVI e XVII para utilizar como *corpus* em minha pesquisa de mestrado e resolvi escolher textos narrativos em prosa. Como já havia achado um texto narrativo do século XVI, a *Peregrinação de Fernão Mendes Pinto* (PINTO (1952)), tentei encontrar um texto da mesma categoria – ou seja, relato de viagem – que pertencesse ao século XVII. Uma vez que os trabalhos de CINTRA (1951) e SILVA NETO (1957) concentram-se em texto do período medieval (até o século XV), foi necessário recorrer aos compêndios de literatura portuguesa para ter notícia de possíveis textos da categoria de em questão no século XVI. Nesses compêndios (como, por exemplo, na *História literária de Portugal* (FIGUEIREDO (1962))), não consegui localizar nenhum texto que se adequasse aos meus propósitos. Foi, no

entanto, consultando as estantes da biblioteca do Centro de Estudos Portugueses (na Faculdade de Letras da UFMG) que descobri o texto *Itinerário do Pe. Jerônimo Lobo* (LOBO (1971)). Esse texto é um relato que o autor faz de suas viagens pelo mundo, exatamente o mesmo tipo de tema de Fernão Mendes Pinto.

Tendo encontrado esse texto, procurei obter alguma informação sobre ele nos compêndios de literatura portuguesa: ao autores dos compêndios não citam sequer a existência do texto. Ao se comparar a data dos compêndios consultados (FIGUEIREDO (1962), CIDADE (1959) e MOISÉS (1970)) com a data de publicação do texto o mistério se desfez: a publicação do texto do Pe. Jerônimo é posterior à data dos compêndios e, portanto, não poderia constar neles.

3. Para concluir

Como conclusão das breves considerações feitas acima, farei alguns comentários sobre propostas de solução para algumas das questões levantadas:

Em primeiro lugar, é necessário desenvolver uma classificação de textos, ou seja, uma tipologia, que seja explícita: não basta apenas adotar uma nomenclatura (como foi feito por CINTRA (1951), por exemplo), é preciso explicitar quais características um texto deve apresentar para que seja incluído em uma ou outra categoria. Uma classificação explícita permitiria inclusive a qualquer pesquisador classificar aqueles textos que, por ventura, não constem nos compêndios.

Além disso, uma classificação explícita talvez permitirá o reconhecimento de categorias semelhantes – algo que justificaria a adoção de um texto de uma outra categoria com o objetivo de preencher lacunas resultantes da inexistência de determinado tipo de texto em todas as fases da história do Português. CYRINO (1993), por exemplo, utiliza textos teatrais como *corpus*, em seu trabalho em preparação. Utiliza, no entanto, as poesias de Gregório de Matos para preencher a lacuna decorrente da não-identificação de um texto teatral brasileiro do século XVII (e talvez nem exista).

Por fim, há a questão da dificuldade de localização dos textos que poderia ser solucionada através de uma espécie de catálogo em que se registrariam as publicações de edições críticas – o importante é que esse catálogo esteja sempre sendo atualizado.

Referências Bibliográficas

CIDADE, Hernani. *Lições de cultura e literatura portuguesas*. 4. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1959.

CINTRA, Maria Adelaide Valle. Bibliografia de textos medievais portugueses publicados. *Boletim de filologia*. Lisboa, 12: 60-100, 1951.

CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I. & KATO, M. A. (Orgs.). *Português brasileiro; uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

FIGUEIREDO, Fidelino de. *História literária de Portugal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

LEITE, Serafim S. I. *Cartas dos primeiros jesuítas no Brasil I*. São Paulo: [s.n.], 1954.

LOBO, Pe. Jerônimo. *Itinerário e outros escritos inéditos*. Barcelos: Livraria Civilização, 1971. Ed. crítica pelo Pe. M. Gonçalves da Costa. (Biblioteca Histórica - Série Ultramarina)

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Estruturas trecentistas*, Elementos para uma gramática do português arcaico. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1989.

MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

PINTO, Fernão Mendes. *Peregrinação*; seguida de suas cartas, Lisboa/Rio de Janeiro: Sociedade de Intercâmbio Cultural Luso-Brasileira/ Casa do Estudante do Brasil, 1952. Vol. I e II.

PLATÃO, Francisco & FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto*; leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

ROMAINE, Suzanne. *Socio-historical linguistics; its status and methodology*, Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

SILVA NETO, Serafim da. *Manual de filologia portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

VIEIRA, Pe. Antônio. *Cartas do Padre Antônio Vieira*. Lisboa: Empreza Litteraria Fluminense, s.d.

WRIGHT, Susan. Private Language Made Public: The Language of Letters as Literature. *Poetics: Journal for Empirical Research on Literature, the Media and the Arts* 1989 dec. v. 18(6) p.549-578.

Por uma Leitura “Transversal” na Aquisição do Dialeto Padrão

Evelyne Dogliani Madureira

(UFMG)

Introdução

O desenvolvimento dos estudos sociolingüísticos têm tido seus reflexos na prática pedagógica de 1º e 2º graus, que incorpora de diversas maneiras, às vezes paradoxais, as constatações desses estudos. Esses reflexos se observam na inclusão, em livros didáticos, de falares regionais textos com falas do dialeto não-padrão, exercícios de transformação de um registro para o outro. Paralelamente, professores questionam-se sobre problemas não resolvidos tais como o espaço a ser ocupado pelos diversos dialetos na sala de aula e o tipo de erro que deve ser corrigido. Subjacente a esse movimento, permanece a convicção de que à escola cabe promover a aquisição do dialeto-padrão pelo aluno.

1 - Variação lingüística e dialeto-padrão

Tendo o estudo da variação lingüística legitimado os diversos dialetos igualando-os em termos qualitativos, já não se pretende, nos nossos dias, a substituição (1) de um dialeto pelo outro, ou seja, a substituição do dialeto-padrão pelo não-padrão, nas camadas menos favorecidas da sociedade, e sim, uma situação de bidialetalismo.

É esse problema que ocupa SOARES (1986) em *Linguagem e Escola - uma perspectiva social*. A autora distingue o bidialetalismo para a transformação, defendendo que se busque a aquisição desse último. Na perspectiva da autora, o aluno adquire o dialeto-padrão e as instruções de como e onde usá-lo. Mas (e aí está o ponto chave) ele deve adquirir pelo menos como passaporte para determinados contextos do que como arma de luta contra as desigualdades sociais.

Tal proposta é, no mínimo, tentadora. Mas a prática pedagógica corre o risco de obscurecê-la. Explico-me: se, por um lado, treinamos o aluno no uso do dialeto padrão e delineamos os espaço nos quais se deve usá-lo, por

outro, queremos evitar que ele avalie o seu dialeto como desprestigiado. Para tanto, buscamos situar historicamente a origem da língua-padrão de tal modo que o aluno perceba que, do ponto de vista comunicativo, todos os dialetos se equivalem. Entretanto, essas duas atividades (aquisição do dialeto-padrão e historicização de sua origem) caracterizam-se distintamente, no seguinte sentido: a primeira responde a métodos específicos visando à formação de hábitos, uma atitude que podemos caracterizar como irreflexiva. A segunda responde à ação de um mecanismo de racionalização, caracterizando-se como reflexiva. Obter interação entre as duas atividades, de modo a aumentar a produtividade de cada uma delas tem sido o nó da questão. O que a prática tem demonstrado é que a primeira atividade resulta quase inócua, já que o aluno, ao deixar a escola, demonstra pouco domínio das novas estruturas a que foi exposto. Quanto à segunda, por tímidas que são as referências à história do dialeto-padrão e à análise de suas condições de existência, observa-se que a mesma é quase dispensável. O mínimo, nesse aspecto, que os alunos levam da escola, já entraram sabendo: que os valores estabelecidos são do grupo socialmente dominante, sendo a língua um dos instrumentos ideológicos.

Sustentarei à seção 3 que o texto dramaturgico é um bom espaço para a interação dessas duas atividades. Antes, porém, algumas observações relativas à aquisição da linguagem fazem-se necessárias.

2 - A aquisição da linguagem e a aquisição de um novo dialeto

A noção de aquisição de uma língua como resultado de formação de hábitos ocupou a metade do nosso século apoiada nos fundamentos da psicologia comportamentalista. A configuração da língua como sistema estruturado nos dois eixos sintagmático e paradigmático recebe uma prática pedagógica espelhada nos exercícios estruturais que proliferaram nas publicações das décadas de 70 e 80.

A essa configuração de língua como sistema acrescenta-se, posteriormente, a de um sistema de regras, dito finito, responsável pelo conjunto, dito infinito, das frases da língua. A valorização da língua como sistema de regras foi gradativamente pondo em xeque toda prática pedagógica que se pautasse pela concepção de língua como conjunto de hábitos. É assim que foram desaparecendo da prática escolar cópias e memorizações, os

exercícios estruturais; as primeiras, por insípidas e pouco criativas que eram, dizia-se, os últimos pela baixa produtividade que apresentavam – explicava-se. Paralelamente, e, nem sempre, pelas mesmas razões, o espaço para a representação teatral, vai sendo cada vez mais restringido.(2)

Observa-se, assim, um distanciamento crescente entre a concepção de aprendizado de língua materna e a concepção de aprendizado de um segundo dialeto: a repetição, visando à formação de hábitos, permanece como uma das condições necessárias, no primeiro caso; no segundo, ela é praticamente ignorada. Permanece como condição necessária no primeiro caso, sobre o qual, lembremos, temos pouco ou nenhum controle: trata-se de um processo natural. Portanto, se a formação de hábitos evidencia-se nesse processo natural, não é a sua eficácia enquanto metodologia que deve ser questionada de um novo dialeto, mas, sim, o espaço de atuação de tal metodologia.(3)

3 - Dramatização - um espaço para a aquisição do dialeto padrão

A representação teatral é um dos espaços que favorece a aquisição do dialeto padrão, por duas razões: 1º - obriga a memorização (uso do sistema lingüístico) para posterior compreensão do mesmo; 2º - permite, pela variação lingüística que pode evidenciar, uma caracterização dos diversos dialetos, já que os mesmos se realizam na fala de personagens devidamente caracterizados tanto social quanto psicologicamente.

Além disso, o texto teatral permite a memorização dentro da estratégia lúdica do processo de aprendizagem: trata-se de um espaço no qual o aluno se dispõe a aprender determinada fala com o único intuito de bem representar. Se, enquanto falante, diz “nós vai” e, enquanto ator, tiver de dizer “nós vamos”, o aluno memorizará a estrutura sem perder de vista o objetivo de tal atividade, qual seja, representar.

Paralelamente, o ato de representar permite o desenvolvimento da consciência crítica do ato da fala: a representação teatral permite o contato claro e direto com outra forma de representação – a dos nossos papéis sociais que se realiza, entre outras coisas, através do uso de formas lingüísticas diferenciadas. Assim, quando o aluno-ator fala como um “doutor”, ele não perde sua própria referência: ele assim se expressa porque

naquele momento ele representa um “doutor”. Ator e personagem não se confundem, dessa maneira. A manutenção da própria referência é a condição básica para o desenvolvimento da postura crítica ante a aquisição de um novo dialeto. Tratarei desse aspecto na seção que segue.

4 - A leitura transversal e o texto dramaturgico

Aproprio-me, nesta seção, como fiz no título deste texto, de um adjetivo usado por Richard Demarcy em *Éléments d'une sociologie du spectacle*. Ele opõe a leitura transversal do texto teatral a uma leitura horizontal do mesmo. Essa última caracteriza-se como a leitura na qual “o espectador participa do mundo de ilusão que lhe é oferecido, sem nenhum distanciamento crítico”. Contrariamente a essa postura, o espectador pode fazer uma leitura transversal que consiste na indagação constante sobre os elementos constitutivos do texto, “interrompendo incessantemente a continuidade para estabelecer uma leitura em descontinuidade”. O autor reconhece que esse tipo de leitura não é comum e considera que a mesma só se realiza a partir de uma vontade de distinguir as diversas unidades significantes contidas no espetáculo.

A leitura transversal efetua-se por meio de três operações que se realizam ao mesmo tempo, no espectador.

- 1 - reconhecimento dos elementos significantes;
- 2 - leitura desses elementos: isolamento dos sentidos múltiplos através de um relacionamento com a realidade sócio-cultural;
- 3 - ancoragem dos significados verdadeiros: através da combinação, do reconhecimento de traços de afinidade ou complementaridade entre os diversos significantes que se produzem no desenrolar da representação.

Demarcy relaciona essas três operações às três consciências explicitadas por Roland Barthes em *A Imaginação do Signo*: a simbólica, a paradigmática, e a sintagmática. Ao tratar dessas três consciências, Demarcy sublinha o fato de que a terceira – a sintagmática – privilegiada por alguns estruturalistas “comete erro de propor uma descoberta do sentido essencialmente no seio da obra, na relação do signo com seus vizinhos, e não, na relação do signo/sociedade, portanto fora da obra. O autor considera que as operações de leitura se organizam da seguinte maneira: desencaixamento dos elementos (signos) do sintagma ao qual

pertencem (consciência paradigmática); caracterização desses elementos enquanto signos dentro de uma realidade sócio-cultural (consciência simbólica); e, finalmente, reencaixamento desses elementos com a fixação de certos sentidos (consciência sintagmática). Demarcy sublinha o fato de que, compreendendo-se a leitura como ato constituído dessas três operações que atualizam três consciências distintas – leitura transversal obtém-se o perfil do espectador ativo: “*é que este, graças à extrema lucidez que passa a ter da obra, vê-se senhor dela e não mais o sujeito cativo, iludido, fascinado*”.

Assim como Demarcy demonstra que (numa comparação superficial) o texto teatral é mais sógnico que o texto fílmico, permitindo (e obrigando a) uma leitura em descontinuidade, sugiro que a aquisição do dialeto padrão pelas camadas menos favorecidas da sociedade pode constituir-se em bidialetalismo para a transformação nos termos de SOARES (1986) naquele espaço propício a uma leitura transversal: o texto dramaturgico.(4)

Notas

- (1) Sabemos que, na prática, a ideologia da substituição ainda permanece.
- (2) É verdade que o momento político vivido pelo Brasil nesse período teve atuação mais decisiva que qualquer teoria relacionada à aquisição da linguagem.
- (3) Cumprе acrescentar que fica a meio caminho dessa postura a concepção relativa ao ensino de segunda língua, cujo processo de aprendizagem é paralelo, em muitos aspectos, ao de um segundo dialeto.
- (4) Subjacente à reflexão aqui apresentada está o pressuposto de que a leitura transversal impede, por sua própria natureza, que o sujeito (aqui visado) se aproprie (em sentido estrito) do dialeto-padrão. (Esta nota, acrescentada ao texto, após a apresentação do mesmo, foi motivada pela pergunta apresentada por um colega, acerca da apropriação da língua pelo sujeito.).

Bibliografia

DEMARCY, R. A leitura transversal. In: GUINSBURG et alii (Org.) *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

Análise Sincrônica e Diacrônica de alguns Complementos Preposicionados no sintagma verbal do Português

Maria Auxiliadora da Fonseca Leal
(UFMG)

LISTA DAS ABREVIATURAS UTILIZADAS

PA - Português Antigo

PM - Português moderno

V - Verbo

SN - Sintagma Nominal

No presente trabalho propomo-nos a investigar alguns aspectos da doutrina gramatical portuguesa na área da sintaxe. Pretendemos fornecer subsídios que possam esclarecer determinados pontos da classificação dos verbos e da caracterização dos complementos preposicionados do sintagma verbal, como também identificar processos de mudanças ou fenômenos de retenção que possam ter ocorrido/estar ocorrendo nos mesmos.

A seguir, passaremos à comparação dos dados sincrônicos de dois períodos de língua examinados a saber, Português Antigo (PA) e Português Moderno (PM) com o objetivo de identificar mudanças que ocorreram ou não nesses padrões, na linha de BYNON (1977/1983), conforme evidenciado no excerto transcrito abaixo:

A Lingüística Histórica procura investigar e descrever a maneira pela qual as línguas mudam ou conservam suas estruturas através do tempo; seu domínio é, portanto, a língua no seu aspecto diacrônico.

(...) que a língua de fato muda através dos tempos torna-se logo evidente quando documentos escritos na mesma língua mas de diferentes períodos são examinados.

(...) Isto significa que é possível abstrair dos documentos a estrutura gramatical da língua de cada período e, desta forma, uma série de gramáticas sincrônicas podem ser postuladas e comparadas. As

diferenças em suas estruturas sucessivas podem então ser interpretadas como reflexo do desenvolvimento histórico da língua.

Comparando os verbos analisados nos dois períodos de língua, identificamos quatro tipos sintáticos, de acordo com: 1) os tipos de complementos que estes selecionam, isto é, SN's oracionais ou não-oracionais, e 2) com a preposição que os segue: **a** ou **de**. São eles:

- (1) V + a + SN não-oracional
- (2) V + a + Infinitivo
- (3) V + *de* + SN não-oracional
- (4) V + *de* + Infinitivo

1. Verbos que ocorreram nas duas modalidades de língua: casos de retenção

I.1. - Verbo + a + SN não-oracional

Os verbos **mandar** e **satisfazer**, de acordo com o “corpus” examinado, apareceram ligados aos seus complementos através da preposição **a** nas duas modalidades de língua.

O verbo **mandar** a + SN foi analisado como transitivo direto e seu complemento objeto direto preposicionado no Português Antigo e no Português Moderno. Portanto, quanto a este verbo, não houve mudança no tipo sintático, pois ele seleciona o mesmo tipo de complemento nas duas fases da língua. Quanto ao significado, este parece também não ter se alterado.

Também o verbo **satisfazer** apareceu ligado ao seu complemento **SN** através da preposição **a** no **PA**, e, apesar de o referido verbo não ser registrado em nossos dados do **PM**, constituindo, portanto, uma lacuna, sabemos, segundo as gramáticas tradicionais consultadas, que a ocorrência de **satisfazer a + SN** é freqüente. Seu complemento foi analisado como objeto direto preposicionado no **PA** e, certamente, pode sê-lo no **PM**, caracterizando-se como outro caso de retenção.

I.2. - Verbo + a + Infinitivo

O verbo **começar** apareceu ligado ao infinitivo através da preposição **a** no **PA**. (A exemplo do verbo **satisfazer**, nesta estrutura, ele não foi registrado

por nós no “corpus” sob análise, mas o foi na língua falada escrita). Sabemos que as gramáticas contemporâneas se dividem quanto à classificação: **começar a** é auxiliar para KURY (1985) e LUFT (1983) e é transitivo para PONTES (1973), com o sujeito animado.

Conforme nossa análise, no **PA**, **começar a + infinitivo** não é transitivo direto. Apenas dois dos quatro critérios definitórios do objeto direto¹ resultaram em setenças plausíveis, a saber, a retomada por **que/quem** e a **anteposição**. Sugerimos, então, para ele, o “status” de auxiliar. Desta forma, tendo se mantido o tipo sintático, e, ao que parece, o significado, o verbo **começar**, nessa estrutura, será considerado por nós como um caso de retenção.

I.3.- Verbo + de + SN não-oracional

Vejamos agora os verbos que ocorreram ligados aos seus complementos através da preposição **de**. São eles: **pedir de + SN** e **usar de + SN**. Esses dois verbos apareceram nas duas modalidades de língua em exame, e, além de serem transitivos diretos, possuem valor partitivo.

O partitivo é um fenômeno que apresenta pouca freqüência de ocorrência no **PM**. Entretanto, os verbos em análise podem ser caracterizados como transitivos de valor partitivo no **PA** e no **PM**. Nesses casos, o tipo sintático e o valor partitivo dos mesmos se mantiveram. São também fenômenos de retenção.

I.4. - Verbo + de + Infinitivo

Outro verbo que ocorreu no **PA** e no **PM** com o mesmo tipo de complemento é **dever de**. Conforme os critérios definitórios do objeto direto por nós utilizados, não podemos analisá-lo como transitivo direto em nenhuma das duas modalidades de língua.

Como se viu, tanto no **PA** quanto no **PM**, o verbo **dever** admite variação de complemento, podendo ocorrer ligado à forma infinitiva com ou sem auxílio de preposição **de**: tanto **dever de + infinitivo**, quanto **dever + infinitivo**, são possíveis nos dois períodos em exame. Em ambas as modalidades de língua, o verbo analisado possui valor modal. A presença da preposição parece fortalecer o sentido de ‘obrigação’ ou ‘precisão de

¹ Uma análise mais detalhada dos critérios definitórios do objeto direto em Português será apresentada num próximo trabalho.

resultado'. Já a sua ausência suaviza a obrigatoriedade do fato, indicando 'probabilidade'. Antenor Nascentes (1967) afirma que **dever de**, hoje em dia, desapareceu. Segundo nossos dados, essa construção é freqüente na língua oral contemporânea.

Também o verbo **prometer** foi considerado transitivo direto nas duas modalidades de língua. Observamos, em nossos dados, que este verbo, no **PA**, aparece sempre ligado à forma infinitiva através da preposição **de**. Seu complemento foi analisado como objeto direto preposicionado.

Apesar de a forma verbal **prometer** aparecer ligada diretamente ao infinitivo, isto é, sem preposição, nos dados do **PM**, segundo alguns informantes, **prometer de + infinitivo** é um tipo de construção corrente na língua oral contemporânea. Assim sendo, temos aqui mais um caso de retenção do significado e do tipo sintático.

De acordo com o "corpus" pesquisado, o verbo em exame pode ser caracterizado como transitivo direto no **PA**. Nesse período da língua o verbo em análise seleciona um complemento oracional preposicionado, e, no **PM** seleciona complementos oracionais preposicionados ou não. Sendo assim verifica-se a retenção do padrão sintático **V + de + infinitivo**, como também do significado, além da possibilidade de variação no **PM**.

Todos os verbos ligados a SN's não-oracionais examinados, nesta seção, selecionam complementos precedidos de preposição. Os verbos **mandar** e **satisfazer** são ligados aos seus complementos através da preposição **a**. Já **pedir** e **usar**, através da preposição **de**. Desse modo, sendo verbos transitivos diretos, os complementos que os seguem podem ser caracterizados como objetos diretos preposicionados nas duas modalidades em exame.

Vimos, pois, que tanto no **PA** quanto no **PM**, o objeto direto pode vir precedido pela preposição **a** e pela preposição **de**, esta indicando valor partitivo. Essa constatação vem confirmar a análise tradicional atribuída aos complementos preposicionados de verbos transitivos caracterizados como objetos diretos preposicionados.

2. Verbos que somente ocorreram no pa: casos de mudança?

Os verbos que se seguem ocorreram somente no **PA**. São verbos que desapareceram no **PM** ligados aos complementos mencionados abaixo: **conocer a + infinitivo, começar de + infinitivo, costumar de + infinitivo, desejar de + infinitivo, ferir de + infinitivo, ir a + infinitivo, ousar de + infinitivo, temer de + infinitivo, trabalhar-se de + infinitivo** e **vir a + infinitivo**.

2.1. - Verbo + a + infinitivo

Os verbos **conocer, ir** e **vir** apresentaram a estrutura **V + a + infinitivo** no **PA**. Dentre eles, apenas **conocer** foi caracterizado como transitivo direto e seu complemento, como objeto direto preposicionado. Os verbos **ir + a + infinitivo** e **vir + a + infinitivo** foram analisados como auxiliares. Neste tipo sintático, **V + a + infinitivo**, os verbos acima desapareceram no **PM**.

2.2. - Verbo + de + SN não-oracional

O verbo **ferir** também ocorreu somente, no **PA** e foi o único verbo que apresentou a estrutura **verbo + de + SN**, nessa fase da língua. Foi caracterizado como transitivo direto e seu complemento objeto direto preposicionado de valor partitivo.

2.3. - Verbo + de + infinitivo

Os verbos **começar de, costumar de, desejar de, entender de, ousar de, temer de** e **trabalhar-se de** apresentaram a estrutura **verbo + de + infinitivo** e ocorreram nesse tipo sintático apenas no **PA**. Dentre eles, **desejar, entender, ousar, temer** e **trabalhar-se** foram caracterizados como transitivos diretos e seus complementos, objetos diretos preposicionados na modalidade em análise. Já **costumar de** e **começar de** foram analisados como auxiliares.

Na verdade, os verbos acima se conservam no **PM**, mas com outros tipos de complementos. Assim, **desejar**, que hoje aparece ligado diretamente a SN's ou a formas infinitivas, aparecia no **PA** ligado ao seu complemento através da preposição **de**. O tipo sintático em que o referido verbo se manifestava no **PA** não é o mesmo do **PM**. Portanto, integrando o tipo sintático **V + de + infinitivo** o verbo **desejar** desapareceu.

Vimos, pois, que todos os casos analisados na seção 2 acima são fenômenos de mudança.

Em 2.1. os verbos examinados desapareceram integrando a estrutura **V + a + infinitivo**, apesar de esse tipo sintático não ter sido eliminado na língua oral contemporânea.

Em 2.2. tratamos da estrutura **verbo + de + SN** não-oracional que, como tal, não desapareceu no **PM**. No entanto, **ferir**, nessa estrutura, não ocorre no **PM**.

Em 2.3., como se viu, os verbos analisados desapareceram na estrutura **V + de + infinitivo**, apesar de esse tipo sintático permanecer no **PM** com outros verbos.

3. Verbos que ocorreram apenas no PM: casos de inovação?

3.1. - Verbo + a + SN não-oracional

Os verbos seguintes apareceram seguidos de a + SN simples e ocorreram apenas no **PM**: **amar, ameaçar, apoiar, entender, escutar, marcar, matar, observar, ouvir, prejudicar, presentear, salvar e vencer**. Todos os verbos listados foram classificados como transitivos diretos e seus complementos, objetos diretos preposicionados no **PM**. Essa classificação confirma a análise tradicional a eles atribuída, isto é, verbos seguidos pela preposição **a + SN** não-oracional, são, de acordo com os critérios adotados, objetos diretos preposicionados não só no **PM**, mas também no **PA**. Ademais, os complementos preposicionados dos verbos em exame constituem os casos prototípicos do objeto direto preposicionado em português. Dito em outros termos, eles englobam os casos em que os SN's envolvidos apresentam traços de **animacidade**, ou **comparatividade**, presença de pronomes tônicos, dentre outros.

Os verbos analisados como transitivos diretos no **PM**, com a estrutura **V + a + SN** não-oracional, constituem a maioria do total de verbos que admitem objetos diretos preposicionados nessa fase da língua.

Constatamos, ainda, que os verbos examinados na sub-seção 3.1. constituem inovação do **PM**, mas o tipo sintático em que eles aparecem já ocorria no **PA**. Logo, houve inovação lexical e retenção do tipo sintático.

3.2. - Verbo + a + infinitivo

O verbo **conseguir** apareceu ligado ao infinitivo através da preposição **a** no **PM**. A exemplo dos verbos examinados na seção 3.1., o tipo sintático no qual o verbo **conseguir** se manifesta no **PM**, também ocorria no **PA**, porém com outros verbos.

3.3. - Verbos seguidos pela preposição de + SN não-oracional

Os verbos **conhecer, entender, provar e trabalhar** ocorreram ligados a SN's através da preposição **de** no **PM**. Dentre eles, três foram analisados como transitivos diretos e seus complementos objetos diretos preposicionados: **conhecer, entender e provar**. Devemos fazer notar, ainda, que o tipo sintático em que aparecem os verbos em exame se manifestava no **PA** com outras classes verbais.

3.4. - Verbos seguidos pela preposição de + infinitivo

Os verbos seguintes apareceram ligados aos seus complementos através da preposição **de** e só ocorreram no português moderno: **aguentar de, atrapalhar de, cismar de, dever de, evitar de, interessar de, inventar de, preocupar de e resolver de**. Esses verbos conservam o padrão arcaico do tipo sintático **V + de + infinitivo** que desapareceu para determinados verbos na língua contemporânea. (Cf. por exemplo, **ousar de + infinitivo**). De acordo com os critérios definitórios do objeto direto adotados por nós, seis deles podem ser caracterizados como transitivos diretos e seus complementos, objetos diretos preposicionados. Apenas **dever de, interessar de e preocupar de** não foram caracterizados como transitivos diretos.

Observamos ainda que a maioria dos verbos discutidos nesta sub-seção, e que figuram na estrutura **V + de + infinitivo**, podem também aparecer ligados aos seus complementos sem o auxílio da preposição **de**.

Apesar dessa variação existente, mas não analisada, segundo o “corpus” examinado, nesta sub-classe, o complemento precedido de preposição é o mais freqüente. Um verbo como **cismar**, por exemplo, aparece quase sempre ligado ao complemento infinitivo através da preposição **de**.

Resumindo, podemos dizer que os verbos examinados na seção 3 e subseções constituem casos de inovação lexical no **PM**: os verbos mudaram, mas os tipos sintáticos permaneceram.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi examinar a ocorrência dos complementos preposicionados no sintagma verbal do português em duas fases da língua, a saber, Português Moderno e Português Antigo, com o intento de evidenciar possíveis mudanças ou fenômenos de retenção que pudessem ter ocorrido envolvendo os mesmos.

Sincronicamente, a aplicação de testes que comprovaram ou não o “status” de objeto direto dos complementos preposicionados foi o fundamento de nossa análise. Lembramos, ainda, que analisamos o complemento em questão como objeto direto apenas quando a maioria dos critérios produziu sentenças plausíveis.

Diacronicamente, foram identificados fenômenos de retenção e de mudança. Os de retenção se manifestaram tanto no nível estrutural, quanto no lexical. Por outro lado, os de mudança envolveram apenas itens lexicais, tanto nas perdas, quanto nas inovações. Como exemplo de perdas, temos verbos como **ousar de, começar de, desejar de, costumar de**, dentre outros, que desapareceram integrando o tipo sintático **V + de + infinitivo**, mas aparecem na língua contemporânea em outros ambientes. Esse tipo sintático, por sua vez, permanece com outros itens léxicos.

Quanto às inovações, estas também se revelaram no léxico: **aguentar de, cismar de, evitar de**, dentre outros, conservam o tipo sintático arcaico, mas inovam lexicalmente. Devemos fazer notar que esse tipo sintático que, à primeira vista parece “sub-stander” revelou-se, pelos nossos dados, como uma estrutura arcaica.

Referências Bibliográficas

- ALONSO, Martín. *Gramática del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Ediciones Guadarrama S.A., 1968.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 1968.
- BOURCIEZ, Édouard *Éléments de Linguistique*. Paris: Romane, Librairie C. Klincksieck, 1967.
- BYNON, Theodora. “Syntactic Reconstruction: A Case Study” in Hattori Inque Proceedings of the XIII International Congress of Linguists, Tokyo, 1985.
- _____. *Historical Linguistics*. Cambridge University Press. Cambridge. London New York. New Rochele. Melbourne Sydney, 1977.
- BUENO, Silveira. *Estudos de Filologia Portuguesa*. São Paulo: Edição Saraiva, 1967.
- _____. *Antologia Arcaica, Trechos em Prosa e Verso, Coligados em obras do século VIII*. São Paulo: Livraria Acadêmica, 1941.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Filologia e Gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1964.

_____. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão Livraria Editora Ltda, 1976.

COHEN, Maria Antonieta. *Syntactic Change in Portuguese Relative Clauses and the Position of the adjective in the Noun Phrase*, tese de doutorado (inérita), UNICAMP. São Paulo; 1990.

COUTINHO, Ismael. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico S/A, 1976.

GILI Y GAYA, Samuel. *Curso Superior de Sintaxis Espanola*. Barcelona: Publicaciones SPES, 1955.

GRANDGENT, C. H. *Introducción ao Latin Vulgar* (tradução corrigida e aumentada por Francisco de B. Moll), Madri, 1922.

KOCH, Ingedore. *Os Sintagmas Preposicionais como Modificadores Nominais*. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1977.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.

LOIS, Ximena. *Sur Linguistique accusatif Prepositionnel, Mémoire de Maitrice*. Département de Linguistique Générale, Université de Paris VIII, 1982.

LUBKE, Meyer. *Gramatik der Ramnischen Sprachen*, (III, 371), 1900.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Estruturas Trecentistas. Elementos para uma gramática do Português Arcaico*. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1989.

MEIER, Harri. “Sobre as origens do acusativo preposicional nas línguas românicas”. In: *Ensaio de Filologia Românica*, Lisboa: Editorial Império LTDA, 1948.

NUNES, J.J. *Crestomatia Arcaica. Excertos da Literatura Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1953.

NURC/SP, Projeto. *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*, VOL. III - Entrevistas, FAPESP, São Paulo.

PAIVA, Dulce. *História da Língua Portuguesa, II, Século XV e meados do século XII*. São Paulo: Editora Ática, S/A, 1988.

PERINI, Mário *Sintaxe Portuguesa Metodologia e Funções*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

TARALLO, Fernando. *Tempos Lingüísticos. Itinerário Histórico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

VASCONCELOS, José Leite. *Lições de Filologia Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1959.

Perspectivas de leituras dos poemas - canções de Chico Buarque de Holanda: uma prática viável na sala de aula

Maria de Nazaré Serra Silva e Guimarães
(UFMG)

*Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é. A coisa mais fina do
mundo é o sentimento*
(Adélia Prado)

Nessa comunicação de pesquisa cujas palavras chaves são leitura e poema-canção não há como abdicar do sentimento, principalmente quando é ele que levará o aluno leitor, num primeiro momento, a consumir o texto, entregue a esse prazer...

Quando falo de leitura e poema canção, ou melhor, leituras de poemas-canções como uma prática viável na sala de aula, é preciso conceituar leitura e justificar a minha escolha pelos poemas-canções de Chico Buarque.

Por leitura entendo “um processo de compreensão abrangente de expressões formais e simbólicas não importando por meio de que linguagem.¹ Somos todos leitores, em todos os tempos, da palavra oral e escrita, sem nos esquecermos também de nossas leituras de linguagens não verbais. O processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que o constituem.

Entretanto a escola tem excluído a relação do sujeito-leitor com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, entre outras) e a sua prática de leitura não escolar.

Foi pensando nisso que escolhi trabalhar com poemas-canções do nosso consagrado artista Chico Buarque. Para resgatar – ao lado da leitura do poema – enquanto linguagem verbal – a leitura de sua música – ou melhor, de suas canções. Mais: para resgatar a leitura dos poemas-canções.

¹ ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1988. p. 7.

Estou convencida de que a competência para criar ou ler se concretiza tanto por meio de textos escritos, quanto de expressão oral, música, artes plásticas, artes dramáticas ou de situações da realidade objetiva como trabalho, lazer, etc.

Fica bem claro também que, nesse trabalho, não mantive a visão da leitura confinada à escrita. De outro modo, busquei promover leituras da música de Chico, levando o leitor a trabalhar a sua sensibilidade no sentido de entender a presença do componente musical no literário não como algo acessório, mas como elemento integrante e fundamental da criação literária.

Sem dúvida, ao trabalhar a relação linguagem verbal e musical, o meu objetivo foi o de provocar o aluno-leitor levando-o a modificar a sua história de leitura, buscando sempre a descoberta, a leitura nova toda vez que fosse possível, pois é na relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente que vejo o ponto de partida para se avançar no processo de leitura.

Metodologia

Como a comunicação que estou apresentando contém resultados de minha pesquisa, realizada em 1994, para a análise dos dados apresentados em seguida, são necessários alguns esclarecimentos quanto à metodologia de trabalho usada: num primeiro momento, foram selecionadas 6 (seis) músicas de Chico Buarque, entre elas Pivete (Cf. anexo 1) de que me ocuparei no texto que se segue.

Numa segunda etapa, foi elaborado um questionário, visando verificar as diferenças na leitura do poema – enquanto linguagem verbal (não acompanhado pela melodia) e enquanto linguagem verbal e musical (poema acompanhado de melodia).

Esse questionário foi respondido por um grupo de alunos matriculados em Língua Portuguesa I (FALE) e Português I (COMUNICAÇÃO SOCIAL), disciplinas que eu ministrava na época.

É necessário esclarecer, ainda, que esse grupo de alunos foi dividido em dois subgrupos – um que registrava, apenas, as leituras do poema sem a música e outro, evidentemente, que se ocupava em registrar as leituras dos poemas-canções.

Perspectivas de leituras de Pivete

O que me chamou a atenção, logo de início, foi a diferença nas leituras dessa música, nos dois subgrupos, o que ocorreu, de modo geral, também com as outras cinco músicas selecionadas.

Para começar o trabalho de análise dos dados, passo a registrar trechos de algumas dessas leituras encontrados no subgrupo que recebeu apenas o *texto* da música de Chico.

(1) “O texto fala de meninos de rua, seu dia a dia, a vida difícil, seus sonhos, suas malandragens...”

(2) “A música fala de um menino de rua, de um pivete, fala de seu dia-a-dia.”

(3) “No texto ele (o autor) fala de malandragem, mas através de uma crítica social, da pobreza de crianças que têm o seu dia-a-dia nas ruas convivendo com preconceitos, drogas. É o lado negro da malandragem”.

(4) “O autor faz um retrato da sociedade brasileira: a situação do pivete, do menor abandonado, que passa a vida num teste de sobrevivência...”

(5) “O texto retrata a vida do brasileiro, no seu cotidiano. O brasileiro, em sua maioria, vive na corda bamba, se virando na rua...”

Uma rápida leitura desses depoimentos nos revela que, se há informantes que foram capazes de decodificar o conteúdo literal do texto, há outros que já conseguiram ir mais longe: foram capazes de perceber, por exemplo, que Chico Buarque pretendeu fazer uma crítica social.

No entanto, esses mesmos informantes, perguntados sobre os sentimentos, sensações e emoções provocadas pelo texto, deram respostas muito parecidas, até mesmo iguais – salientando-se, entre elas, os sentimentos de pena, dó, raiva, medo e tristeza.

É como se o texto Pivete passasse uma imagem negativa, pessimista, triste da vida do brasileiro.

O subgrupo que se ocupou das músicas de Chico – conquanto a interpretação do cantor já dirigisse para uma determinada leitura – apresentou também resultados semelhantes aos do 1º grupo, no que diz respeito à leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse).

Isso pode ser visto em trechos como os que se seguem:

(6) “O texto fala sobre a vida dos meninos marginalizados. De sua sobrevivência nas ruas.”

(7) “Acho que o texto é uma crítica à situação dos meninos de rua no Brasil”.

(8) “O texto fala sobre um pivete carioca que vive nas ruas”.

Entretanto, esses informantes, ao relatarem os sentimentos, emoções e sensações experimentados, ao ouvirem a música de Chico, deram respostas totalmente diferentes das do 1º grupo.

Se, nesse último, salientaram-se os sentimentos de dó, pena, tristeza, raiva, aqui os sentimentos despertados foram praticamente contrários, destacando-se, entre eles, alegria, simpatia pelo pivete, otimismo, além da alusão ao caráter cômico, lúdico e dinâmico do texto.

Isso se confirma nos seguintes trechos:

(9) “A letra musicada sugere que a vida do pivete é boa, tudo é carnaval e festa”.

(10) A música trata de um menino de rua, um pivete e fala de seu dia-a-dia, de sua realidade, de forma lúdica.”

(11) “O tom do texto é intimista, alegre, com o jeitinho do brasileiro de dar ‘glamour’ à vida difícil dos habitantes dessa terra”.

Como se vê, estamos diante de uma nova leitura, diferente e inesperada. Um novo sentido foi atribuído ao texto e são os próprios alunos que explicam essa descoberta.

Para eles,

(12) “se a melodia fosse outra, o texto poderia ter conotação até mesmo melancólica. Mas não!”

(13) “com o auxílio da melodia, o Cinco quase exalta o estilo ‘carioca de viver”.

(14) “sem dúvida, a música tira o tom dramático do texto.”

(15) “o texto, acompanhado de melodia, realmente muda a leituras”.

(16) “através do ritmo agradável do texto, o autor tira o negativismo das atividades cotidianas do menino de rua”.

Essa nova leitura, pelo visto, foi possível graças à melodia. Parece mesmo que, no caso de Pivete, ela minimiza o teor realista do texto e uma mensagem triste se transforma em uma mensagem mais alegre, até cômica.

Como já disse no início do texto, a relação com o múltiplo, o inesperado e o diferente constitui o ponto de partida no processo de formação leitores competentes.

Essa nova perspectiva de leitura despertada pela melodia nos revela o quanto o contato com a linguagem da música pode ser enriquecedor. Repetindo as palavras de uma aluna, “a música enriquece a mensagem e faz-nos vislumbrar muito além das frias e estáticas letras do papel”.

Quem sabe se, o contato com outras linguagens não representaria novas possibilidades de ler levando a escola a se transformar no espaço onde se faria a leitura das leituras: da prosa, da poesia, da música?

Quem sabe se, assim, poder-se-ia começar uma nova prática de leitura na escola? Mais eficaz e prazerosa tanto para alunos quanto para professores?

Quem sabe se, dessa forma, o sentimento encontrasse seu lugar, ao lado de professores e alunos para sempre dentro de nossas escolas?

PIVETE (ANEXO I)

(Francis Hime - Chico Buarque)

No sinal fechado
Ele vende chiclete
Capricha na flanela
E se chama Pelé
Pinta na janela
Batalha algum trocado
Aponta um canivete
E até
Dobra a Carioca, olerê
Desce a Frei Caneca, olará
Se manda pra Tijuca
Sobe o Borel
Meio se maloca

Agita numa boca
Descola uma mutuca
E um papel
Sonha aquela mina, olerê
Prancha, parafina, olará
Dorme gente fina
Acorda pinel
Zanza na sarjeta
Fatura uma besteira
E tem as pernas tortas
E se chama Mané
Arromba uma porta
Faz ligação direta
Engata uma primeira
E até
Dobra a carioca, olerê
Desce a Frei Caneca, olará
Se manda pra Tijuca
Na contramão
Dança pára-lama
Já era pára-choque
Agora ele se chama
Emersão
Sobe no passeio, olerê
Pega no Recreio, olará
Não se liga em freio
Nem direção
No sinal fechado
Ele transa chiclete
E se chama pivete
E pinta na janela
Capricha na flanela
Descola uma bereta
Batalha na sarjeta
E tem as pernas tortas
(Arranjo e regência - Francis Hime)

O Ensino de Português para Estrangeiros na Universidade Federal de Minas Gerais

Equipe Responsável:

Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Supervisora do Curso de Português para Estrangeiros (UFMG)

Denise Araújo Pedron

Estela Maura Silva de Castilho

Guilherme Lentz da Silveira Monteiro

Renata Josely da Silva

Professores do Curso de Português para Estrangeiros (UFMG)

O ensino de Português para Estrangeiros é oferecido semestralmente pela Faculdade de Letras da UFMG, através de seu Centro de Extensão da Faculdade de Letras e tem como público alvo alunos adultos que desejam, em curto espaço de tempo, obter o máximo de conhecimento da língua portuguesa. A principal motivação desses alunos é se comunicar na língua dos brasileiros, uma vez que estão aprendendo esta língua em contexto de imersão. Para não se perder de vista o objetivo dos alunos, pois foi para aprender o Português é que se organizou a turma (e não exatamente para que o professor os ensinasse), atualmente, o curso compreende quatro níveis: Básico (para principiantes, sem conhecimento da língua portuguesa); Intermediário I (para principiantes, com conhecimento básico de Português); Intermediário II (para estrangeiros que se comunicam em Português e desejam aperfeiçoar suas habilidades orais e escritas) e Avançado (para aqueles que apresentam bom desempenho oral e necessitam desenvolver a habilidade escrita em norma culta).

Constatamos que o trabalho mais importante na sala de aula é feito pelo aluno e não para ele. Cabe ao professor orientá-lo e estimulá-lo propondo simulações de situações verdadeiras de acordo com cada nível de conhecimento do aluno. Acreditamos nos princípios apresentados por RAMALHETE (1984): a) falar uma língua é uma atividade ao mesmo tempo física e intelectual; b) quando se fala uma língua estrangeira, faz-se uso de instrumentos de reflexão dados pela língua materna; c) a língua só existe em situação de comunicação, fora disso é urna abstração. Esses princípios direcionam nosso trabalho e orientam a equipe de professores a

dar oportunidade ao aluno estrangeiro de sistematizar, no espaço da sala de aula, o conhecimento que circula ao seu redor. Privilegia-se o uso da língua associado ao conhecimento prévio do aluno. Para implementar essa proposta, o planejamento do curso, os materiais utilizados e as atividades desenvolvidas em sala de aula ocorrem a cada semestre durante o processo, de acordo com as situações que são apresentadas ou conforme objetivos traçados pelos próprios alunos.

O curso básico de Português para Estrangeiros da UFMG é planejado de modo a tentar satisfazer as necessidades básicas de comunicação de um estrangeiro no Brasil, como ir a um restaurante, comprar ingressos para um show, convidar um amigo (que fala Português) para sair, utilizar os sistemas de transportes do país, etc. Além disso, o curso tem, como objetivo, iniciar o aluno no conhecimento da cultura brasileira. Desse modo, centra-se nesses dois objetivos, que, na verdade, são trabalhados simultaneamente.

Num primeiro momento, tenta-se satisfazer as necessidades básicas de comunicação, através de diálogos e exercícios estruturais. Visando o aprendizado do Português, em contexto de imersão, procura-se apresentar já nesses diálogos aspectos da cultura e do viver brasileiro, como gírias, expressões idiomáticas, desvios da norma culta na fala, diversos modos de tratamentos, cumprimento etc. Tudo evidentemente contextualizado. Os exercícios estruturais são dados a partir do contato contextual do aluno com a estrutura. Num segundo momento, trabalham-se mais profundamente aspectos culturais, como política, economia, sociedade e história brasileira, através de um material autêntico de suporte como músicas, textos jornalísticos e alguns literários, vídeos, tudo dentro de um vocabulário acessível ao nível básico, não impedindo que haja momentos de maior complexidade.

Dessa forma, objetiva-se um aprendizado tranqüilo, permitindo ao aluno espaço para que expresse suas dúvidas a respeito de determinado assunto, opiniões sobre o curso, dificuldades na utilização de alguma estrutura. No segundo momento do curso, procura-se estimular a capacidade do aluno na aquisição dessa língua, além da fixação de vocabulário e estruturas. Isso se faz através de atividades escritas, como redação, ditados e atividade de conversação.

O curso Intermediário destina-se a pessoas que já possuem um conhecimento elementar da língua. Tal público pode ser dividido em basicamente duas categorias, a saber, (1) a das pessoas com um domínio mínimo da língua – já fora, portanto, do domínio de um curso em nível básico –; e (2) pessoas com desempenho razoável, mas com certas falhas a nível estrutural, tais como insegurança na conjugação dos diversos tempos verbais (principalmente no caso de verbos irregulares), dúvidas quanto à distinção entre pretérito perfeito e imperfeito, entre os verbos *ser* e *estar*, emprego de certas preposições, do modo subjuntivo, etc. As pessoas pertencentes a este segundo grupo comunicam-se com desenvoltura, relacionando-se satisfatoriamente bem com o meio sócio-cultural brasileiro, mas, devido às dificuldades que apresentam, não podem ser enquadradas no curso avançado.

Fica claro que é problemático classificar esses dois grupos igualmente como de nível Intermediário, pelo menos se isso significar que eles estarão presentes em uma mesma classe. Devido a isso, o curso de Português para Estrangeiros em nível Intermediário foi dividido em dois sub-grupos, quais sejam *Intermediário I* e *Intermediário II*. Focaliza-se aqui, primeiramente, o nível 1.

Na elaboração do curso Intermediário I, partiu-se do pressuposto de que os alunos já dispunham do conhecimento elementar tanto gramatical quanto funcional. que é o objetivo do curso básico. Isso significa, por um lado, que, teoricamente, eles já deveriam dominar os itens gramaticais básicos da língua, tais como ordenação dos elementos e estrutura da frase, noções sobre o sistema verbal, notadamente no caso do modo indicativo, advérbios e utilização dos sufixos e prefixos mais comuns. Por outro lado, acreditava-se que os alunos já possuiriam um vocabulário elementar e algum conhecimento sobre expressões populares e aspectos básicos da cultura brasileira. Essa combinação elementar de conhecimento formal e comunicativo já garantiria a capacidade de usar seus novos conhecimentos lingüísticos para satisfazer as necessidades cotidianas, tais como fazer uma compra, pagar uma conta, marcar uma consulta, combinar um encontro, acompanhar superficialmente a imprensa dentre outras.

Dessa forma, considerou-se inicialmente que o curso de Intermediário I possuía um conteúdo gramatical bem determinado e um conteúdo funcional menos definido, já que o pressuposto de que o aluno já era capaz de

vivenciar situações básicas daria uma certa “liberdade temática” ao professor. Não havendo necessidade de repetir o conteúdo funcional do curso Básico, seria possível *introduzir* o aluno em outras questões da língua, tais como a linguagem metafórica, o senso de humor e, principalmente, a linguagem escrita e sua relação conflituosa com a expressão oral. Do ponto de vista gramatical, esperava-se, além da consolidação dos conhecimentos adquiridos no curso Básico, que os estrangeiros, ao final do curso, dominassem também os verbos no modo subjuntivo.

Entretanto, os pressupostos sobre os quais se baseava este projeto mostraram-se logo falsos, por desconsiderarem alguns aspectos básicos do curso de Português para Estrangeiros. O principal erro foi tomar o aluno egresso do nível básico como padrão para o Intermediário. O curso para estrangeiros possui um público, por assim dizer, altamente “instável”. Todos os semestres chegam alunos de diversas partes do mundo, com as experiências mais diversas. Outros já vivem no Brasil há algum tempo, mas ainda estão iniciando seus estudos de Português. Algumas pessoas desse primeiro curso de Intermediário I já haviam estudado Português em seus países e, ao ingressar no curso para estrangeiros, possuíam razoável conhecimento sobre a gramática portuguesa, o que se manifestava principalmente na expressão escrita. Percebeu-se, porém, que o domínio de itens gramaticais e o de lexicais são até certo ponto independentes entre si, de maneira que os referidos alunos não tinham um vocabulário condizente com o que já sabiam sobre a estrutura da língua, o que lhes impedia um bom desempenho. Analogamente, havia alunos perfeitamente integrados, do ponto de vista comunicativo, à sociedade brasileira, capazes de participar de conversas nos mais diversos registros lingüísticos e até de acompanhar a imprensa escrita, mas sem qualquer sistematização gramatical, principalmente no que se refere aos modelos de conjugação de verbos.

A classificação dos alunos quanto ao nível de conhecimento do Português deve obedecer uma espécie de “média” entre os conhecimentos formais e os comunicativos. Não haveria sentido em colocar no curso Básico alunos que, apesar do fraco desempenho oral, têm conhecimento sobre matérias normalmente difíceis para o estrangeiro, como o presente do subjuntivo e complexas estruturas de subordinação de orações. Da mesma forma, não se pode classificar como “avançado” um aluno que não é capaz sequer de

conjuguar um verbo regular no presente do indicativo, mesmo que seu conhecimento sobre o léxico da língua portuguesa lhe permita um relacionamento satisfatório com a sociedade e a cultura brasileiras.

As dificuldades presentes em um e outro grupo irão encontrar-se em alguns pontos, permitindo o planejamento de um curso comum. Para tanto, é preciso estabelecer que a diferença básica entre os cursos Básico e Intermediário I *não deve ser funcional*. O que vai mudar é o nível de complexidade, tanto lexical quanto gramatical. Isso significa que o caráter “pragmático” do curso Básico deve ser mantido, ou seja, continua sendo fundamental que se trabalhe com diálogos baseados em situações cotidianas, como compras, conversas etc. As falhas quanto à sistematização de itens gramaticais podem ser corrigidas durante as primeiras semanas de curso, através de uma “revisão”. A palavra vem entre aspas porque, a rigor, não se poderia falar em revisão, já que se está considerando que nem todos os alunos já viram a matéria anteriormente. A “liberdade temática” de que se falava anteriormente pode e até deve – desde que não se percam de vista as necessidades comunicativas do aluno – existir, mantendo-se, inclusive, a introdução ao conflito fala-escrita. Trata-se, como se vê, de um processo de homogeneização da turma, o que de fato foi conseguido ao final do curso, estando os alunos prontos para iniciar o curso Intermediário II.

Dentro da sala de aula, trabalha-se segundo as orientações gerais do curso para estrangeiros, ou seja, buscando-se uma aprendizagem baseada nas interações professor-aluno” aluno-sociedade brasileira e língua-cultura. Procura-se criar nas aulas um ambiente descontraído, através de um relacionamento informal entre o estrangeiro e o professor. Isso é extremamente imponente para que os estudantes sintam-se com liberdade para falar, adquirindo segurança no uso da língua – além, é claro, dos aspectos humanos envolvidos em todo processo de aprendizagem. A esse respeito, defende-se fortemente uma postura segundo a qual o professor deve ouvir o que for dito em sala como, antes de tudo, um sujeito participante de uma conversação, ou seja, a preocupação com a discussão precede a preocupação com o conteúdo gramatical propriamente dito. A mesma orientação vale para a produção de textos escritos. Deve-se ainda ressaltar, sobre essa matéria, o fato de que a manifestação espontânea dos alunos é prioridade absoluta, não tendo o professor nenhuma hesitação em abandonar seu planejamento, no caso de surgir alguma discussão durante a aula.

Não se adotou para o curso Intermediário I um livro, o que se deveu mais a dificuldades de aquisição do mesmo em quantidade suficiente para toda a turma do que propriamente a questionamentos quanto à sua utilidade. Dessa forma, trabalhou-se com pequenas apostilas, que seguiam o seguinte padrão: (1) um texto em que se procurava empregar determinado conteúdo gramatical, permitindo que o aluno começasse a identificá-lo intuitivamente; (2) exercícios estruturais e de produção de texto, mais tarde entregues ao professor para correção; e (3) sistematização do conteúdo gramatical visto. Os textos eram dos mais diversos tipos e tratavam de assuntos variados. Assim, havia diálogos e textos formais, abordando desde situações usuais de comunicação (por exemplo, um convite para sair ou um telefonema malsucedido) até assuntos atuais da vida brasileira, como as eleições. Criticam-se os manuais de Português para estrangeiros por prepararem sempre o aluno para o “sim”. O curso Intermediário I procurou deliberadamente afastar-se dessa orientação, buscando sempre criar situações inusitadas – aliás a todo momento presentes na prática lingüística –, em que os estudantes tivessem necessidade de usar criativamente o que aprendiam.

Além disso, trabalhou-se também com músicas, enfocando, por um lado, informações sobre os artistas (normalmente grandes nomes da música brasileira, como Tom Jobim, Elis Regina, Raul Seixas etc, com os quais o estrangeiro pode, eventualmente, se deparar em uma conversa ou matéria jornalística), movimentos culturais mais conhecidos no Brasil (Tropicalismo, Jovem Guarda etc.), a influência de outras culturas no Brasil (sobretudo da americana, européia e africana), as diferenças regionais (principalmente os conflitos sudeste-nordeste, campo-cidade e zona nobre-favela), aspectos históricos e políticos do Brasil implicados na produção artística, notadamente no que se refere ao período militar. Muitas vezes, a música foi utilizada como exercício da compreensão oral. Dava-se aos alunos a letra, com algumas lacunas, que deveriam ser preenchidas durante a audição. No início, os alunos encontravam muita dificuldade neste exercício, mas, ao final do curso, já possuíam uma compreensão muito melhor, de maneira que se aumentou o número de lacunas na letra, sem que isso lhes trouxesse grande dificuldade adicional.

Aliás, a partir da dificuldade que os alunos inicialmente apresentavam nesse exercício, ficou clara a importância da preocupação com a compreensão oral e sua relação com a escrita. Por isso, trabalhou-se muito

também com ditados, que no início mostraram-se difíceis para os estrangeiros, mas, sem que se escolhessem textos mais simples, o desempenho dos alunos melhorou bastante ao longo do curso. Os textos (normalmente pequenos, de cinco a dez linhas datilografadas) eram escolhidos segundo a orientação geral de tratar de assuntos diversos relativos ao Brasil, seja política, arte ou turismo. Trabalhava-se, normalmente, da seguinte forma: (1) lia-se todo o texto, (2) repetia-se, frase por frase, cerca de três vezes cada uma, às vezes fragmentadamente, conforma a extensão, (3) lia-se mais uma vez o texto inteiro, (4) pedia-se que um aluno lesse o que tinha compreendido. A experiência com os ditados foi sobretudo importante para que se percebessem certos erros comuns, sobretudo entre os falantes de língua inglesa, tais como a supressão dos artigos indefinidos ou sua substituição por um artigo definido e a confusão quanto ao gênero das palavras (masculino ou feminino).

Um trabalho interessante que se desenvolveu, sobretudo com relação à escrita, foi o atendimento individual aos alunos. A partir do último mês de curso, cada aluno recebeu atendimento individual uma vez por semana, durante uma hora. O objetivo era que o professor pudesse deter-se mais em alguns problemas particulares complexos demais para poderem ser resolvidos durante a aula sem que isso atrapalhasse o andamento global. Assim, basicamente esse acompanhamento mais próximo consistiu em trabalhos de reestruturação de textos. Analogamente à postura adotada para as discussões em aula, trabalhavam-se os textos enquanto objetos de leitura e apenas eventualmente como um exercício de gramática. Em outras palavras, o mais importante era o conteúdo que o aluno queria transmitir, se ele tinha sido feliz em sua tentativa e, principalmente em caso negativo, por quê. O texto analisado era refeito pelo estrangeiro, levando em conta as observações feitas. Em geral, os resultados foram muito bons. A observação mais cuidadosa levava os estudantes a novas reflexões sobre a língua, facilitando o processo de aprendizagem. Para o professor, foi uma grande oportunidade de descobrir objetos de pesquisa em potencial, além de lhe dar indícios de possíveis falhas didáticas, o que permite um aperfeiçoamento técnico.

De forma geral, o resultado obtido nesse primeiro curso de Intermediário I foi satisfatório, tendo as principais metas sido atingidas. Entretanto, observaram-se quatro grandes problemas relativos ao curso, para os quais ainda não se tem uma solução definitiva, mas já se está trabalhando nesse

sentido. Dois desses obstáculos são de ordem didático-metodológica, e os outros dois, mais relacionados com certas características dos alunos.

Para que se possa discutir melhor os problemas deste segundo grupo, é preciso estabelecer aqui a diferença entre *ensino de Português como segunda língua* e *ensino de Português como língua estrangeira*. No primeiro caso, o aluno “repete” o processo de aquisição da língua materna. Assim, pressupõe-se que ele esteja em imersão, isto é, vivendo no país em que se fala a língua-alvo. No segundo caso, o aluno não se encontra em imersão. É o caso, por exemplo, dos cursos de Inglês, Francês etc. ministrados aqui no Brasil, ou de um curso de Português nos Estados Unidos. Por uma série de razões que não é objetivo deste trabalho analisar, o curso de um e o de outro tipo devem valer-se de técnicas e ter objetivos diferentes. De momento, podemos lembrar uma orientação básica do curso para estrangeiros, a saber: a de preparar os alunos para a cultura brasileira. Acrescente-se um dado teórico: o aluno em imersão toma contato com um número muito grande de elementos lingüísticos novos, o que é fator de “aceleração” da aprendizagem. Por isso, o professor pode, teoricamente, contar com o fato de que o aluno terá grande capacidade intuitiva com relação a língua e que os conteúdos gramaticais e lexicais vistos na sala de aula serão fixados principalmente através do contato cotidiano com a língua, da necessidade de usá-la todo o tempo em situações reais.

Na primeira turma de Intermediário I, a maior parte dos alunos tinha o Inglês como língua materna ou segunda língua. Normalmente, eram professores ou pessoas que conviviam em um meio que poderia ser considerado “culto”, com pessoas falantes do Inglês. Dessa forma, ao contrário do que se havia planejado inicialmente, ao sair das aulas, os alunos não continuavam em contato com a língua portuguesa, muito menos tinham necessidade dela em situações reais. Ao mesmo tempo, foi muito comum que se pedisse um ensino mais baseado na gramática e exercícios estruturais, em detrimento da conteúdo comunicativo e, principalmente, cultural. Apesar de essa discussão ter trazido à tona algumas questões interessantes – que poderão ser desenvolvidas em um próximo trabalho –, constitui, juntamente com o problema dos falantes de Inglês, um grande obstáculo.

O curso para estrangeiros é planejado para que seja um curso de *segunda língua*, e não um curso de *língua estrangeira*. Se, não obstante o aluno não

falar Português fora da aula, ele receber uma formação gramaticalista, inverte-se o objetivo inicial. Em muitos momentos o que se viu foi um professor de Português de segunda língua dando aula para estudantes cujo objetivo era aprender uma língua estrangeira. Trata-se de um problema de difícil solução, pois se por um lado há um impedimento quase ético de se adotar métodos considerados ultrapassados e uma abordagem descontextualizada quando o contexto existe –, por outro lado o professor não pode simplesmente ignorar os problemas de seus alunos, fingindo que tudo funciona bem. Trata-se realmente de uma questão ainda não resolvida, embora já se comessem a vislumbrar possíveis saídas.

Um outro problema que se teve foi quanto à consciência da aprendizagem nos alunos. No curso básico, os estrangeiros inicialmente não conseguem comunicar-se em Português. Na medida em que vão adquirindo conhecimento sobre a língua, tornam-se mais e mais capazes, o que é um grande fator de motivação da turma. A evolução a partir do nada é muito mais aparente. Os alunos do nível Intermediário, por sua vez, como, de maneira geral, comunicam-se com desenvoltura, percebem menos enfaticamente seu progresso. Trazem poucas perguntas para a aula, o que não significa que não tenham problemas, mas é antes o reflexo da falta de uma certa “curiosidade” presente no aluno do Básico. Aqui também não se tem ainda uma solução definitiva, embora já se imagine que a consciência da aprendizagem possa ser conseguida a partir da diferenciação entre os níveis Básico e Intermediário não quanto ao nível funcional, mas sim quanto ao nível gramatical, questão já citada neste trabalho.

Um último problema a ser citado refere-se aos métodos utilizados. De maneira geral, pode-se dizer que não se tem uma técnica específica para cada conteúdo gramatical, isto é, ainda não se conhece qual técnica é melhor para ensinar qual matéria. No curso de Intermediário I, foram usadas algumas técnicas gerais de ensino de línguas, mas dificilmente algum método desenvolvido para solucionar algum problema específico, e, o que é mais grave, muitas vezes ficou claro que não se pode falar nem mesmo na existência de uma tecnologia para o ensino de Português como segunda língua. Isso significa que em vários momentos, não poderíamos dizer que há diferenças entre o curso de Português para Estrangeiros e os cursos de língua estrangeira de modo geral, – pelo menos se, dentre estes, considerarmos os mais modernos, que privilegiam o aspecto funcional. A diferença não se manifestou essencialmente do ponto de vista

metodológico, mas sim na preocupação com a integração cultural do estrangeiro no Brasil. Trata-se também de uma questão ainda completamente em aberto, que começa a ser discutida agora.

Essa experiência com o curso de Português para Estrangeiros no nível Intermediário I fornece matéria para uma ampla discussão acerca do assunto. O resultado mais positivo dessa proveitosa experiência é a reafirmação da necessidade de se pesquisar nessa área. As dificuldades encontradas são o ponto de partida para as próximas experiências, em que também os sucessos serão revistos. Tal orientação tem permeado não só o curso de Intermediário I, mas também o curso para estrangeiros da UFMG como um todo.

A clientela do Curso de Português para Estrangeiros, nível Intermediário II, é composta, em geral, por estrangeiros que possuem um bom conhecimento da língua, no tocante à compreensão do discurso, bem como na fluência da leitura, mas também têm dificuldades – ou apresentam deficiências – na articulação e manifestação desse entendimento, em nível oral e escrito. Assim, o curso foi montado de forma a estimular o desenvolvimento dessa habilidade, já apreendida, em favor de uma melhoria na linguagem.

Optou-se pela não-adoção de um livro didático, sendo o curso dividido por tópicos, cada um correspondendo a um tema. Nesse semestre, tratou-se de:

- a) comunicação e comportamento humano (meio urbano),
- b) a juventude na sociedade de consumo,
- c) o trabalho no Brasil (avanço e retrocesso),
- d) formação étnica da população brasileira,

especificamente os índios e os negros (os textos abrangiam tanto o aspecto histórico desses grupos, quanto a realidade social dos mesmos na atualidade).

Na organização do material didático – basicamente textos jornalísticos (reportagens de jornais e revistas, documentários e entrevistas de personalidades, ligadas ao tema, para TV e noticiários no rádio), complementados por um ou outro texto literário e músicas –, foi mantida uma estreita relação entre as temáticas: seja descrevendo realidades semelhantes, seja apresentando pontos de vista diferenciados sobre um mesmo assunto. Assim, tivemos linguagem e realidade interligadas.

Tal dinâmica abriu precedentes para a realização de debates em sala de aula, onde os alunos expunham suas opiniões, favorecendo o exercício de expressão oral. A exemplo, o tópico “juventude na sociedade de consumo”, em que foram utilizadas duas reportagens: uma sobre a vida de adolescentes moradores de favela, enfocando seus sonhos e a realidade onde vivem; e à outra reportagem versando sobre jovens da classe-média alta – a geração shopping-center –, seu estilo e perspectiva de vida. Os textos possibilitaram aos alunos identificarem e traçarem contrastes e singularidades de uma mesma geração, num mesmo país, mas dividida socialmente.

Os tópicos foram trabalhados de forma a considerar não só a linguagem em si (estrutura do discurso, falado e/ou escrito), mas também o seu contexto. Fizeram-se duas abordagens: a) o texto como “objeto” (a linguagem, tema: sua estrutura “aparente”); b) o texto como “modo” (a linguagem, tema: estrutura implícita, ou seja, esses elementos em função de uma ideologia).

Na sala de aula, após uma leitura de reconhecimento (em que se exploravam o vocabulário, expressões idiomáticas etc.), fazia-se uma leitura crítica dos enunciados (escrita-texto, fala-documentário e/ou entrevistas em vídeo). A compreensão do discurso, viabilizada pela leitura interpretativa implicava a percepção das relações entre o texto e o contexto. Seguia-se, então, o debate, atividade oral (neste caso) de fundamental importância para o desenvolvimento da capacidade de argumentação do aluno – processavam-se, desta maneira, os meios para articulação oral da língua.

Para um melhor aproveitamento das discussões, eram propostas questões polêmicas acerca do tema, ou ainda, acrescentavam-se outras informações que dessem subsídios para que os alunos formulassem suas opiniões.

Paralelamente a isso, foi trabalhada, intensamente, a produção de texto, sempre vinculada ao conteúdo em questão, com vista ao aprimoramento da utilização da língua pelo estrangeiro. Era na redação de textos que o aluno sistematizava o que foi discutido. Através do texto, também foi possível detectar – mostrando ao aluno – os “entraves” estruturais de sua linguagem (problemas na formação de orações, no encadeamento de idéias, na utilização dos pressupostos gramaticais etc.). Dada a dinâmica da fala, tornou-se menos produtivo corrigir esses “deslizes” de linguagem durante os debates – salvo distorções gritantes –, já que uma interrupção poderia

inibir a exposição oral do aluno. Assim, por meio da escrita, resgatavam-se, ainda, as dificuldades apresentadas oralmente, tornando a correção e assimilação mais eficazes.

Dentro do item “Produção de texto”, abordou-se os conteúdos gramaticais. Nesse sentido, a gramática foi vista de uma forma gradativa, sistematizada e pensada a partir dos problemas manifestados pelos alunos. Partiu-se de uma estrutura formalizada previamente (o próprio texto dos alunos) para que se sanassem as distorções. Todas as redações eram corrigidas, sendo que, num esquema de rodízio, a cada aula analisava-se um texto no quadro, a fim de que todos participassem na melhor adequação dos termos da frase ou parágrafo.

As atividades orais ou escritas foram, em sua totalidade, objeto de avaliação do aproveitamento do aluno: os exercícios de leitura em voz alta, as respostas dadas às perguntas de releitura, desempenho crítico na interpretação dos textos, bem como participação ativa em sua produção e na assimilação e utilização dos conteúdos gramaticais estudados.

O curso avançado de PE (primeiro semestre de 1994) foi dividido em nove unidades, que correspondem a assuntos em pauta na ordem do dia, ou, ainda, relativos à sociedade e cultura brasileira. Cada unidade foi montada, em geral, em torno de textos jornalísticos, entrevistas, músicas (exercícios de interpretação e alguns exercícios estruturais), sempre relacionados por um mesmo tópico. Cada assunto era desenvolvido em no mínimo quatro horas e no máximo oito horas, sendo a carga horária semanal de quatro horas divididas em dois dias alternados.

As leituras eram feitas em sala de aula de diversas maneiras: em voz alta com objetivo de avaliar e aprimorar a pronúncia de língua –; silenciosa e individualmente – para incitar exposições de opiniões particulares sobre determinado assunto –; em grupos – visando a troca informal de opiniões sobre o assunto para abrir posteriormente a discussão em conjunto.

Ao final das discussões de cada unidade, era elaborada uma proposta de texto dissertativo a ser desenvolvido pelos alunos em um caderno ou bloco, o que possibilita a análise da progressão gradual dos alunos em relação ao domínio da língua e o trabalho de superação dos problemas detectados.

A partir da leitura dos textos dos comentários desenvolvidos por escrito pelo professor e devolvidos aos alunos é que eram introduzidos os aspectos

da gramática e de estruturação textual da língua ainda não dominados por completo.

O ensino de PE na UFMG é favorecido pelo fato de o aluno estrangeiro, independente do nível da turma que frequenta, estar introduzido na cultura do país onde esta língua é falada. Isso exige grande preparo da equipe de professores, uma vez que o aluno traz para sala de aula dúvidas que não se enquadram em um plano de aula prévio ou mesmo do programa previsto para o nível da turma, ainda que dentro do perfil de cada uma. O aluno estrangeiro vive situações concretas em que necessita não apenas lidar com os aspectos lingüísticos mas também com os pragmáticos relativos ao uso comunicativo e adequados a aspectos da cultura brasileira. As aulas de Língua Portuguesa são preparadas dentro deste espírito: levar o aluno a desenvolver habilidades de uso do Português brasileiro. Para isso o material didático é bastante flexível uma vez que é elaborado na medida em que necessidades vão surgindo. Procura-se abandonar-se a imposição de conteúdos e estratégias centradas exclusivamente em um programa prévio, entretanto são preparados materiais que introduzem temas a serem discutidos em sala e os conteúdos gramaticais são trabalhados dentro do previsto para o nível da turma e a partir das dúvidas levantadas pelos alunos.

O curso de Português para Estrangeiros vem se expandindo a cada ano e sua utilidade tem sido reconhecida inclusive pelo Ministério das Relações Exteriores que aprovou, juntamente com o Ministério da Educação e do Desporto e do Ministério das Relações Exteriores, o nosso Curso Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, destinado a alunos estrangeiros do Programa Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G) da Secretaria de Ensino Superior.

Fonologia – por uma análise integrada à Morfologia e Sintaxe¹

Thaïs Cristófaró Silva

(UFMG)

1. Introdução

Este trabalho visa a discutir alguns aspectos da interação dos componentes fonológico, morfológico e sintático na gramática do português brasileiro. Entende-se por gramática o conjunto de princípios (e parâmetros) que caracterizam o Conhecimento Lingüístico internalizado (CLI) dos falantes. A abordagem teórica aqui adotada é aquela proposta em KAYE (1992, 1995), KAYE & VERGNAUD (1990).

Discutiremos alguns aspectos de mudanças na organização da seqüência sonora do Português com o objetivo de investigarmos a interação entre processos fonológicos e os componentes morfológico e sintático da gramática. Nossa discussão tenta, portanto, investigar a interação entre os componentes presentes na organização do léxico.

Entendemos que o léxico é constituído de uma lista de palavras onde informações fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas estão presentes. Argumentaremos por uma segmentação de dois tipos de processos fonológicos. Um destes tipos prevê que um processo fonológico se aplicará apenas com a informação presente no componente fonológico e o outro tipo de processo fonológico depende de informação dos componentes morfológico e sintático.

2. Processos fonológicos

Entendemos por processo fonológico um evento que cause algum tipo de alternância na seqüência sonora de uma determinada língua. Tal alteração é

¹ Este artigo reflete o trabalho apresentado na II Semana de Língua Portuguesa (FALE-UFMG, 1994). Os tópicos abordados aqui têm sido analisados no projeto “A Organização dos Constituintes Silábicos e a Análise de Processos Fonológicos no Português Brasileiro” (Departamento de Lingüística - FALE-UFMG).

determinada por um contexto específico e determina que, quando as condições previstas forem encontradas, o processo (e conseqüentemente a alteração se aplicará. Um típico exemplo de processo fonológico no Português brasileiro (de algumas variedades) é a palatalização de **t/d** diante de **i**. Este processo é formalizado em (I).²

(I) t --> tʃ / ç i

O processo ilustrado em (I) determina que **t** se manifestará como **tʃ** quando seguido da vogal **i**. Assim, explicamos as variedades do Português onde formas como “tia, tinta, tietê” serão manifestadas como “[tʃ]ia, [tʃ]inta, [tʃ]ietê”.³ Uma conseqüência do processo ilustrado em (I) é que não se espera encontrar formas onde **t** seja seguido por **i** (quando estas condições ocorrem, o processo acima deverá ser aplicado).⁴

Opondo-se a um processo fonológico temos casos de alternância lexical. Alguns falantes pronunciam as palavras “vassoura, varrer, assovio” como “[b]assoura, [b]arrer, asso[b]io” enquanto outros falantes pronunciam tais formas como “[v]assoura, [v]arrer, asso[v]io”. Este caso de alternância é marcado lexicalmente (na palavra) e não como decorrência de um processo fonológico. Evidência para assumirmos que casos de alternância entre **v/b** representam um caso de variação lexical é que formas como “vamos, vara” não serão pronunciadas “*[b]amos, *[b]ara” pelos falantes que pronunciam “[b]assoura, [b]arrer, asso[b]io”. Se a alternância entre **v/b** refletisse um processo fonológico, esperaríamos que a alternância ocorresse sempre.

Tendo em mente a distinção entre uma variação que reflita a aplicação de um processo fonológico e casos de variação lexical vale ainda discutir algumas formas que, aparentemente, são problemáticas na caracterização do primeiro processo. Vimos que o processo fonológico ilustrado em (I) determina que, quando **t** ocorre seguido por **i**, o processo de palatalização se aplica e **t** se manifestará como **tʃ**. Nos dialetos em que o processo de palatalização se aplica seriam excluídas, então, formas onde *[ti] viesse a ocorrer. Contudo formas como “ele[ti]cista, [ti]steza” – onde [ti] ocorre –

² Em (I) ilustramos apenas a palatalização de **t** para simplificarmos o formalismo de apresentação da regra. O mesmo processo se aplica a **d**.

³ Note que a vogal **i** pode ser nasalizada ou manifestada como um glide.

⁴ Discutiremos algumas formas problemáticas a seguir.

vão ser encontradas em variedades onde esperaríamos que *[ti] não viesse a ocorrer. Claro que as línguas são sábias e há uma razão para não palatalizarmos o [ti] nessas palavras. Todos temos em mente que as mesmas formas podem alternativamente se realizar como “ele[tri]cista, [tri]steza” onde 3 (tri) e não 2 (ti) segmentos ocorrem.⁵

Nas próximas seções discutiremos alguns processos fonológicos que se aplicam ao português brasileiro. Todos os processos discutidos aqui se aplicam opcionalmente. Contudo, acreditamos que a opcionalidade destes processos não invalida a discussão aqui apresentada.

3. Estudo de casos

Nesta seção discutiremos quatro processos: quebra de encontro consonantal tautossilábico, quebra de encontro consonantal heterossilábico, redução de gerúndio e perda de plural. Argumentaremos por dois tipos de processos. Um que se aplica apenas com a informação presente no componente fonológico e o outro que depende da informação não apenas do componente fonológico mas também de informação vinda dos componentes morfológico e sintático.

3.1. Quebra de Encontros Consonantais Tautossilábicos⁶

Em CRISTÓFARO SILVA (1992) propusemos que encontros consonantais tautossilábicos (por exemplo tr) podem opcionalmente se manifestar com uma consoante (t) quando a vogal que os segue for átona. Assim, formas em (2a) – onde os encontros consonantais ocorrem seguidos de vogal postônica – e formas em (2b) – onde os encontros consonantais ocorrem

⁵ Para uma discussão detalhada de formas que apresentam [ti] – como em [ti]steza veja Cristófaros Silva (1994b).

⁶ Tratamos separadamente os encontros consonantais tautossilábicos e heterossilábicos pelos seguintes motivos: a) no primeiro, o grupo consonantal encontra-se na mesma sílaba e, no segundo, o grupo consonantal se encontra em sílabas diferentes; b) as restrições segmentais nos encontros consonantais tautossilábicos se aplicam à segunda consoante da seqüência (que deverá ser r/l) e, nos encontros consonantais heterossilábicos, as restrições se aplicam sempre à primeira consoante (que deverá ser r/s).

seguidos de vogal pretônica – podem sofrer o processo (onde apenas a primeira consoante do encontro consonantal se realiza uma vez que uma vogal átona (postônica ou pretônica) ocorre). Formas em (2c) não sofrerão o processo e a seqüência consonantal deve ocorrer, i.e. [pr]átu e não *[p]átu (porque a vogal que segue o encontro consonantal em (2c) é acentuada e não átona bloqueando, portanto, a aplicação do processo).

- (2) a. ~~quat~~ro, ~~out~~ro, ~~semp~~re, ~~liv~~ro
 b. ~~b~~rasileiro, ~~komp~~rimido, ~~elet~~rícista
 c. *~~p~~rato, *~~f~~yvo, *~~kr~~ími, *~~tr~~óca

Gostaríamos de evidenciar aqui os seguintes pontos: 1) o processo ilustrado em (2) se aplica a qualquer categoria gramatical (cf./~~quat~~ro, (nom~~ø~~), ~~precisar~~ (~~ve~~ro), ~~sobre~~ (preposição)); 2) o processo se aplica apenas com a informação dada pelo componente fonológico (seqüência de consoantes tautossilábicas e vogal átona/tônica) e 3) há reorganização lexical (cf. formas como ~~sobre~~/~~sob~~ – que têm diferença de significado – serão agrupadas diante da mesma entrada lexical /sóbi/ uma vez que há junção das formas fonológicas. Estes itens são resumidos em (3).

- (3). Quebra de encontros consonantais tautossilábicos
 a. aplica-se a qualquer categoria gramatical
 b. requer informação fonológica (seq. cons. e vogal átona)
 c. implica reorganização lexical

3.2. Quebra de Encontros Consonantais Heterossilábicos

De maneira similar ao processo de quebra de encontros consonantais tautossilábicos vemos que a quebra de encontros consonantais heterossilábicos causa a queda da segunda consoante da seqüência. Estes casos são ilustrados em (4).

- (4) a. ~~pe~~gunta
 b. ~~fe~~sta

Entretanto, ao contrário dos encontros consonantais tautossilábicos (onde o processo requer que uma vogal átona siga o encontro consonantal – cf. (2a,

b), os encontros consonantais heterossilábicos podem ser quebrados se a vogal que os segue é tônica (cf. (4a)) ou átona (cf. (4b)).⁷

Salientamos aqui os seguintes pontos: 1) o processo ilustrado em (4) se aplica a qualquer categoria gramatical (cf. Pergunta (nome), costurar (verbo), esta (pronome)); 2) o processo se aplica apenas com a informação dada pelo componente fonológico (seqüência de consoantes heterossilábicas) e 3) há reorganização lexical onde formas como esta/essa (e afins) – que tem diferença de significado – serão agrupadas diante da mesma entrada lexical /éssa/ porque há junção das formas fonológicas. Estes itens são resumidos em (5).⁸

- (5) Quebra de encontros consonantais heterossilábicos
- aplica-se a qualquer categoria gramatical
 - requer informação fonológica (seqüência consonantal)
 - implica reorganização lexical

3.3. Redução de gerúndio

Em algumas variedades do Português brasileiro temos as formas ilustradas em (6).

- (6) a. comendo e comendo
b. falando e falando

⁷ Encontros consonantais heterossilábicos não ocorrem seguidos de vogal postônica em antepenúltimos, i.e. *súlista.

⁸ Um outro aspecto a ser investigado é que a quebra de encontros consonantais tautossilábicos não altera a silabificação. Há o cancelamento de r em “quatro” mas o t que permanece continua se manifestando da mesma maneira por ser silabificado em posição de onset (i.e., de consoante inicial numa sílaba CV). Por outro lado, nos encontros consonantais heterossilábicos, observamos que, em dados do dialeto carioca, temos “fe[ʃt]a” em que ocorre ʃ porque a fricativa ocorre em posição posvocálica na mesma sílaba. Quando o t é cancelado há mudança da consoante precedente, e temos [fʃmas], onde uma fricativa alveolar s e não uma fricativa palatal ʃ ocorre. Obviamente, esta mudança de ponto de articulação (alveolar/palatal) está intimamente relacionada com a estrutura silábica.

c. mentindo e mentindo

As formas ilustradas em (6) mostram que uma seqüência de vogal nasal acentuada seguida por d – [falãdu] ‘falando’ – alterna-se com uma seqüência de vogal nasal seguida por n – [fafãnu] ‘falando’. Assumimos que a representação de vogais nasais em Português corresponde a uma seqüência de vogal oral e segmento nasal. Assim uma vogal como [ã] terá a seguinte representação fonológica: /aN/.⁹

Consideremos as formas em (6). Seguindo a nossa interpretação de vogais nasais propomos que a representação fonológica das formas em (6) apresenta uma raiz verbal seguida da terminação de gerúndio: /Ndo/. A alternância entre as formas comendo/comendo, por exemplo, se dá pela interpretação fonológica da seqüência /Ndo/. Quando temos [falãdu] a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente e /do/ ocorre como a sílaba final. Quando temos [falãnu] a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente, mas a consoante nasal irá também ocupar a posição de consoante inicial da sílaba final.

Note que temos aqui um processo análogo àquele apresentado na seção 2.2. acima (sobre encontros consonantais heterossilábicos). Ou seja, numa seqüência consonantal heterossilábica (/Nd/), a segunda consoante da seqüência é cancelada opcionalmente (cf. comendo e pergunta).¹⁰

Entretanto, o processo ilustrado em (6) restringe-se às formas onde /Ndo/ ocorre como gerúndio. Veja os exemplos abaixo:

- (7) a. Eu estou vendo (vendo) você.
b. Eu vendo (*vendo) livros.

Em (7a) pode ou não ocorrer a queda da segunda consoante na seqüência, enquanto que, em (7b), a segunda consoante da seqüência deve ocorrer. Os

⁹ Esta proposta de análise para as vogais nasais do Português segue CÂMARA (1970).

¹⁰ Note que em seqüências consonantais heterossilábicas onde o segmento nasal ocorre, i.e. /Ndo/, temos o cancelamento da primeira consoante da seqüência (ou seja N) devido ao processo de nasalização de vogais. No caso de outras seqüências, por exemplo /rgu/ em “pergunta”, a primeira consoante da seqüência se manifesta foneticamente.

exemplos de (7) confirmam que o processo ilustrado em (6) se aplica apenas as formas de gerúndio.

Salientamos aqui os seguintes pontos: 1) o processo ilustrado em (6) restringe a sua aplicação às formas de gerúndio, 2) o processo se aplica com informação dada pelo componente fonológico e morfológico (seqüência de consoantes heterossilábicas/forma de gerúndio) e 3) não há reorganização lexical (não haverá mudança de organização interna do léxico). Estes itens são resumidos em (8).

- (8). Redução de gerúndio
- aplica-se a uma categoria gramatical (gerúndio)
 - requer informação fonológica (seq. cons) e morfológica (gerúndio).¹¹
 - não implica reorganização lexical

3.4. Perda de plural

Como falantes do Português temos conhecimento do fato de cancelarmos o plural de substantivos e adjetivos em exemplos como os de (9):

- (9)
- os menino~~s~~
 - os menino~~s~~/pequeno~~s~~

Temos também conhecimento que a “queda do s” relaciona-se à perda da categoria de plural. Assim, não cancelamos o s em formas como “láps, pires”. Outro fato que nos leva a concluir que cancelamos a categoria de plural é a perda de harmonia vocálica em formas de plural. Sabemos que na forma singular “novo”, a vogal tônica é fechada e que, em sua forma plural, a vogal passa a ser aberta: “novos” (a alternância vocálica caracteriza um processo de harmonia vocálica). Quando cancelamos o morfema plural s em “~~os~~ livros novos” a vogal de “novos” se mantém fechada como em sua forma singular (e não aberta como no plural). Na verdade, cancelamos não apenas o s do plural, mas toda a informação fonológica que se relaciona com a categoria de plural é cancelada também.¹² Resta-nos dizer aqui que é no determinante (artigo ou pronome) que o plural permanece marcado, ocasionando então, uma interação entre os componentes fonológico, morfológico e sintático. /

Podemos observar também que a perda da categoria de plural se manifesta em verbos. Exemplos são dados em(10).

¹¹ A relevância da informação fonológica (que uma vogal nasal acentuada é seguida de d) não é discutida aqui, mas cremos que, em uma abordagem mais completa, devemos investigar o papel da informação fonológica em relação à informação morfológica em mais detalhes.

¹² Uma análise cuidadosa de todas as alternativas de interpretação fonológica da perda de plural ainda merece ser realizada. Verifiquem as formas plurais de: capitão, leão, pão, anel, judeu.

- 10) a. eles ficaram/ficaru parado
b. elas falam/fala inglês?
c. Cês querem/que café?

A perda da categoria de plural nos verbos causa o cancelamento de vogais nasais postônicas (cf. (10)). A perda de vogais nasais postônicas tem também ocorrido em nomes, adjetivos e advérbios (além de ocorrer nos verbos indicando a perda da categoria de plural). Os dados em (11) ilustram dados que apoiam esta última afirmação:

- (11) imã, órfão, ontem

Note que o cancelamento de vogal nasal postônica aparece como decorrente da perda de plural e, possivelmente, a partir de algum momento, passa a se aplicar ao domínio fonológico (a vogais nasais postônicas) sem a informação morfológica específica da perda de plural.

Gostaríamos de salientar aqui os seguintes pontos: 1) o processo de perda de plural se aplica a uma categoria gramatical (marca de plural), 2) o processo se aplica com informação dada pelo componente fonológico (perda de s/não harmonização vocálica/cancelamento de vogal nasal postônica) e morfológico (categoria de plural), 3) não há reorganização lexical (não haverá mudança de organização interna do léxico).¹³

- (12) Redução de gerúndio

- a. aplica-se a uma categoria gramatical (plural)
b. requer informação fonológica e morfológica
c. não implica reorganização lexical.

4. Conclusão

Neste artigo discutimos alguns aspectos da interação dos componentes fonológico, morfológico e sintático na gramática do Português brasileiro. Argumentamos por dois tipos de processos. Um que se aplica apenas com a

¹³ Pode ser que formas como ficaram/ficaru tenham entradas lexicais diferentes, mas não temos argumentos que sustentem tal afirmação. Neste estágio assumimos que não há reorganização lexical.

informação presente no componente fonológico (cf. seções 2.1 e 2.2) e o outro que depende da informação dos componentes fonológico, morfológico e sintático (cf. seções 2.3 e 2.4). Apresentando reflexões de um projeto de pesquisa em andamento (CRISTÓFARO SILVA (1994a) esperamos que, oportunamente, tenhamos uma interpretação mais completa e definitiva dos pontos aqui levantados.

5. Referências Bibliográficas

CÂMARA (Jr.). J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CRISTÓFARO SILVA, T. C. A. da. *A Organização dos constituintes silábicos e a análise de processos fonológicos no Português Brasileiro*. Projeto de Pesquisa. Departamento de Lingüística, FALE/UFMG, 1994a.

CRISTÓFARO SILVA, T. C. A. da. *On Palatalization in Brazilian Portuguese*. Paper presented at SOAS Seminar. Londres, 1995b.

CRISTÓFARO SILVA, T. C. A. da. *Nuclear Phenomena in Brazilian Portuguese*. Ph.D. Thesis. University of London, 1992.

KAYE, J.D. (1992). *On the Interaction of Theories of Lexical Phonology and Theories of Phonological Phenomena*. In: *Phonologica 1988* (W.U. Dressler, H.C. Luschützki, O.E. Pfeiffer, J.R. Rennison (eds.)). Cambridge University Press, p. 141-155.

KAYE, J.D. *Sobre a Teoria Fonológica de Governo*. Curso ministrado na FALE-UFMG. Junho, 1995.

KAYE, J.D. & J.R. VERGNAUD. *Phonology, Morphology and the Lexicon*. Paper presented at the 1990 GLOW Colloquium. St's Johns College. Cambridge, 1990.