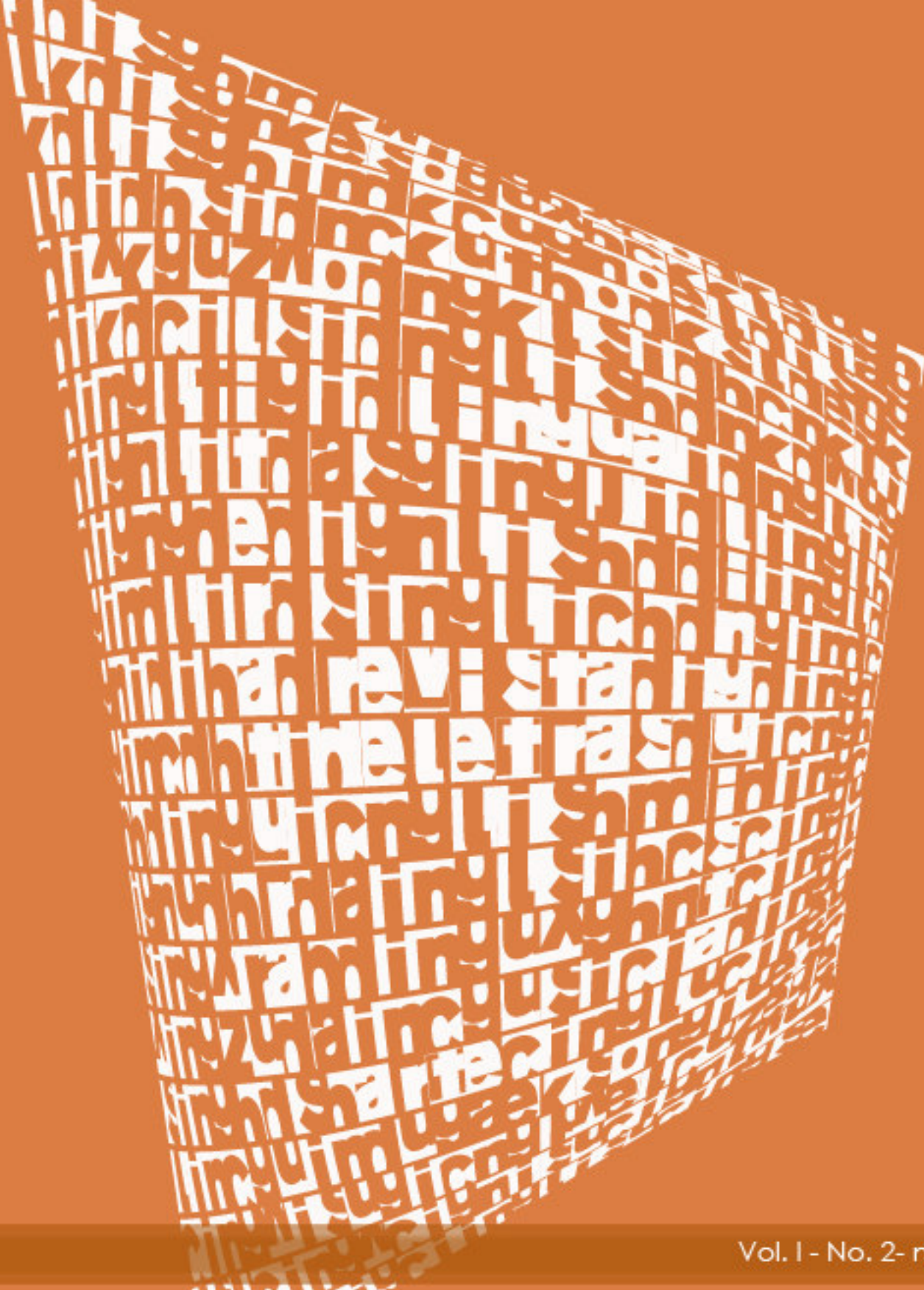




Vol. I - No. 2- nov/2008

Revista de Letras

Revista de Letras – Vol. I – Número 2 – Novembro 2008

Editora Responsável

Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva – UCB

Conselho Editorial

Profa. MSc. Andréa M. M. Alves Coutinho – UCB

Profa. Dra. Cláudia R. Castellano Pfeiffer – UNICAMP

Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira – UNICENTRO

Profa. MSc. Susana Souto Silva – UFAL

Profa. Dra. Vera A. de Lucas Freitas – UnB

Prof. MSc. Virgílio Pereira de Almeida - UCB

Revisão de Textos

Profa. MSc. Maria de Fátima de Souza Rocha – UCB

Formatação

Chelon Cristina Veríssimo – UCB

Universidade Católica de Brasília

Reitor

Prof. MSc. Pe. Romualdo Degasperi

Pró-Reitor de Graduação

Prof. MSc. Ricardo Spíndola Mariz

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Adelaide dos Santos Figueiredo

Pró-Reitor de Extensão

Prof. Dr. Luis Síveres

Curso de Letras

Diretor

Prof. MSc. Virgílio Pereira de Almeida

Assessores

Profa. MSc. Andréa Márcia M. Coutinho

Prof. Esp. Rogério da Silva Sales Pereira

R454 Revista de Letras [recurso eletrônico] / Universidade Católica de Brasília, Curso de Letras. – Vol. 1, n. 2 (nov. 2008)- . – Dados eletrônicos. – Brasília : Universidade Católica de Brasília, Curso de Letras, 2009- v. ; 30 cm.

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de Acesso: World Wide Web:

<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL>>

ISSN 1982-842X

1. Linguagem. I. Universidade Católica de Brasília. Curso de Letras.

CDU 81

Ficha elaborada pela Coordenação de Processamento do Acervo do SIBI – UCB.

A partir deste número, a Revista de Letras é publicada segundo as novas normas de ortografia da Língua Portuguesa.

Sumário

Artigos

Escola e a formulação de políticas linguísticas	5
<i>Ana Di Renzo (UNEMAT)</i>	
Toward a Migrant Politics of Location.....	16
<i>Gláucia Renate Gonçalves (UFMG)</i>	
<i>Juliana Borges Oliveira de Moraes (UFMG)</i>	
Uma pesquisa sobre “Meu tio o iauaretê” de Guimarães Rosa: passos iniciais.....	26
<i>Adriana de Fátima Barbosa Araújo</i>	
Advérbio em –mente: processo morfológico concluído ou em andamento?	34
<i>João Carlos Rodrigues da Silva (PPGL- UnB)</i>	
<i>Maria Avelina de Carvalho (PPGL-UnB)</i>	
<i>Virgílio Pereira de Almeida (PPGL-UnB/UCB)</i>	
Estudo acústico das vogais tônicas em palavras paroxítonas do português falado no Rio Grande do Sul	48
<i>Virgínia Andréa Garrido Meirelles (UCB)</i>	
Uma introdução à Engenharia do Conhecimento Linguístico	57
<i>Ariani Di Felippo (UNESP/Ar)</i>	
<i>B. C. Dias-da-Silva (UNESP/Ar)</i>	

Resenhas

Acasos Pensados: <i>Luci Collin</i> e a alquimia das letras	74
<i>Níncia C. R. Borges Teixeira (UNICENTRO – PR)</i>	
O professor e a construção do conhecimento	78
<i>Maria da Guia Taveiro Silva (UEMA)</i>	

Resumos

Brasília: uma cidade em movimento	83
<i>Maria Luísa da Silva</i>	
Língua, Estado e História: O Sujeito-Funcionário.....	83
<i>Ana Paula Rosa Silva</i>	
Uma arte do futuro: a nova relação verbivocovisual da poesia concreta e a tecnologia.....	84
<i>Fernanda Kelly Gomes Pinheiro</i>	
Legendagem de canções de filmes infantis	85
<i>Gláucia Jeane Gomes Barreto</i>	
Um Estudo da Alternância na Transitividade Verbal no Português Brasileiro: Aspectos Sintáticos e Semânticos	85
<i>Cristiany Fernandes da Silva</i>	
Os sentidos da Paz: o mesmo e o diferente.....	86
<i>Gleice Amélia Gomes Lemos</i>	

Artigos

Escola e a formulação de políticas linguísticas¹

Ana Di Renzo (UNEMAT)

RESUMO: Este artigo é resultante das minhas reflexões enquanto integrante do projeto “História das Ideias Linguísticas”. Filiada a uma concepção discursiva de linguagem, procuramos nos debruçar sobre as questões pertinentes a Ética e Política das Línguas, e que, dentre outros objetivos, tratou de (re)construir a história da escolarização no ocidente, a partir de uma posição histórica. Um percurso que faz compreender, pelas condições de produção próprias da história, a formação discursiva e as discursividades que fazem funcionar o imaginário de Escola tal como a concebemos na atualidade. Para tanto, foi preciso uma (re)leitura discursiva de arquivos, a fim de dar visibilidade ao saber produzido sobre Escola e o sujeito, que deram forma e identidade a um cidadão, fazendo emergir, desse modo, um contraponto com a historiografia romanceada que concebe a Escola como espaço acadêmico.

Palavras-chave: Escola, políticas linguísticas, História das Ideias Linguísticas

ABSTRACT: *This article is a result of my reflections while integrant of a Project called “History of linguistic ideas”. Affiliated to a discursive conception of language, we focus on issues relevant to ethics and languages politics and, among other aims, tried to (re) construct the history of schooling in the West, from a historical position. A route allow us to understand, by the conditions of production of its own history, the discursive formation and discoursivities that make the imagination of the school work as currently designed. Thus, it took a discursive (re) reading of the files in order to give visibility to knowledge generated on School and subject, which gave form and identity to a citizen, making to emerge, in this way, a counterpoint to the romantic historiography that designs School as the academic space.*

Keywords: *School, linguistic policies, History of linguistic ideas*

I. Introdução

As considerações que se seguem tratam de compreender as políticas linguísticas quando da constituição do Estado brasileiro e do ideário de nacionalidade/brasilidade. Nesse sentido, tocamos a relação entre Estado e Escola que nos convoca a refletir sobre os efeitos que essa relação assume em virtude da sua inscrição no modelo capitalista de Estado que está na origem de uma concepção de sujeito e de língua. Para tanto, num primeiro momento, faremos um percurso tentando compreender que sentidos se produziram pela relação escola, igreja e trabalho no início do século XIX e, num segundo momento, historicizar seus efeitos na forma brasileira de Estado. Nossa reflexão inscreve-se nos procedimentos teóricos e analíticos adotados pela análise de discurso de tradição

¹ Parte deste artigo texto foi apresentado na “III Jornada do CEPEL-Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem”, realizado em julho de 2008, na Universidade de Mato Grosso, em Cáceres.

francesa representada no Brasil, principalmente, pelos trabalhos de Eni P. Orlandi. Ele vincula-se, ainda, ao Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil, objeto de um acordo internacional CAPES/COFECUB, coordenado pela Universidade Estadual de Campinas, do qual participam pesquisadores de diferentes universidades brasileiras².

Estudar a constituição do Estado brasileiro e a imposição do Português como língua nacional, possibilitou-nos tomar essa constitutividade como espaço de organização não só da memória, mas de memórias. E pensar a partir da organização de memórias significa compreender as políticas linguísticas como mecanismos de institucionalização e de legitimação não só de uma língua, mas da relação dela com seus sujeitos e dos sujeitos entre si.

Por essa razão, nossa reflexão buscou compreender os efeitos produzidos por esse processo que institucionaliza a relação do sujeito com a língua de tal maneira que, “pela história da constituição da língua e do conhecimento a respeito dela posso observar a história do país”. (ORLANDI, 2002, p.28).

Para Pêcheux, “todo processo de significação é constituído por uma ‘mexida’ – deslize – em redes de filiações teóricas, sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento” (1990, p.24). Compreender os efeitos que o capitalismo produziu na forma como a Escola é significada pelo Estado, no Brasil, dá visibilidade a um processo de significação que inscreve o sujeito na repetição, uma vez que o ensino da língua na escola assenta-se sobre o domínio do conhecimento metalinguístico que produz como efeitos o seu enclausuramento nas teias das regras e normas.

Nessas condições de produção, instala-se um certo modo de relação com a língua que o silencia e apaga sua identidade. Em seu lugar entram em cena os processos de homogeneização e uniformização do sujeito, que pela maneira como a Escola o inscreve na relação com a língua nacional, produzem o efeito de individualização.

II. O capitalismo e seus efeitos

Sabe-se que as mudanças de ideais ou a passagem de um regime político para o outro sempre se operam a partir de um processo de institucionalização. Institucionalizar ideias significa torná-las oficiais pelas práticas sociais com elas condizentes, ou seja, é preciso estabelecer o ensino de comportamentos e hábitos aos sujeitos para que se

² Mais informações sobre esse projeto, consultar site www.labeurb.unicamp.br.

alcançasse a ideia de unidade nacional e a condição de a ela pertencer. Nessa medida é que essas relações foram se imbricando ora atravessadas pelo discurso religioso, ora pelos efeitos do capitalismo industrial, cuja discursividade constituiu alguns pré-construídos sobre os quais a relação Escola e Estado passaram a fazer sentido: não só era lugar de legitimar a língua, mas, sobretudo, de preparação para o trabalho.

Assim, nos tempos primitivos eram comuns os rituais de iniciação dos jovens na vida adulta quando a destreza para a execução dos trabalhos era adquirida no próprio ambiente, ação que não constituía até então, uma tarefa da escola.

Na idade média, as práticas para inserção no mundo do trabalho se davam através da colocação dos filhos, como aprendizes, na execução de tarefas domiciliares nas casas de outras pessoas, num período de sete a nove anos. A escola nesse período se destinava, quando muito, ao ensino das primeiras letras e do ofício de copistas.

O artesanato representava uma espécie de intercâmbio familiar em que o mestre artesão recebia um pequeno número de aprendizes e os inseria numa relação de mútuas obrigações. De um lado, eram obrigados a servir aos mestres fielmente não apenas nas tarefas do ofício, mas na vida cotidiana em geral; de outro, o mestre era obrigado a ensinar-lhes as técnicas do ofício, além de oferecer-lhes a alimentação, vestuário e, principalmente, “a dar-lhes uma formação moral e religiosa e prepará-los para converter-se em cidadãos”, e na medida do possível, “ensinar-lhes rudimentos literários”. (ENGUITA, 1989, p.107).

Além dos artesãos, os filhos da classe dominante passavam por semelhante processo. Apenas, para estes últimos, educar-se era aprender a montar a cavalo, a usar armas e tocar um instrumento musical. Aos camponeses era reservada uma escola que lhes inspirava o comportamento ditado pelas normas religiosas e morais da época. Ao lado dessas classes havia, nessa época, preocupação com a classe dos miseráveis que representavam para a nação o desperdício de um grande número de braços inativos. É nesse momento histórico que se inicia a educação das massas. Por essa razão, o século XVII, conforme Ariès, foi o momento em que se criaram os internatos desejando

(...) dar remédio à grande perdição de vagabundos, órfãos e crianças desamparadas (...) porque é certo que ao se remediar estas crianças perdidas põe-se obstáculo aos latrocínios, delitos graves, e enormes, que por se criarem livres e sem dono, aumentam, porque se tendo criado sem liberdades de necessidade hão de ser quando grandes gente indomável, destruidora do bem público, corrompedora dos bons costumes, contaminadoras das gentes e povos. (apud ENGUITA, 1989, p.109).

Na França as crianças internadas em hospícios e outras instituições semelhantes serviam como mão-de-obra barata para os industriais que as contratavam em forma de pequenos grupos ou as exploravam nas próprias instituições. Consta de um Relatório enviado ao Ministro do Interior pelo Diretor do *Bureau des Hospices Civiles*, no V ano da Revolução, o interesse em preparar as crianças para trabalhos posto que, em idade mais avançada, teriam meios de existência próprios, uma vez que seriam arrancadas da ociosidade e minorados os inconvenientes que a permanência nos orfanatos traziam à sua moralidade. Além de tudo, essa forma de educar ensinava a obedecer e trabalhar.

Sempre que revisitamos a história, nos deparamos com o discurso da burguesia ascendente a favor da educação para o povo. Por um lado, facilmente compreensível porque era preciso que o povo nela acreditasse como condição para sua ascensão em detrimento do poder religioso. Por outro, havia o medo da ilustração e não faltavam pensadores contrários à criação de escolas porque não se tratava de ensinar a ler e escrever os pobres, mas “formar os baixos estamentos para a indústria e a piedade” (Vaughan e Archer, apud ENGUITA, 1989, p.111). Ao mesmo tempo, a questão ganhava mais e mais proporção por toda a Europa através daqueles que pensavam que sem ilustração não se consolidaria uma nação.

De todo modo, sempre existiram aqueles que enxergavam na educação uma forma de adestrar o povo e trazê-lo para o convívio dos civilizados submetidos à obediência e ao servilismo.

Nesse sentido, é no pensamento do próprio Condorcet que a França encontraria um dos seus principais legados para a história da escolarização do seu povo. Para ele, quanto mais se espalhassem as luzes da ilustração entre os povos, menos risco haveria de nascer no meio deles os perigosos empecilhos para a consolidação da nação.

O fato é que se necessitava de uma ação educativa que os instrísse a obedecer às leis da nova ordem, mas de tal modo que não lhes fosse ensinado a refletir e a questionar. Apenas deveria ter a função de esclarecer a cada sujeito qual o seu lugar na nova sociedade, inspirando-lhe o sentimento de grandiosa participação. Para tanto, uma educação religiosa era fundamental, pois visava a conformação, isto é, pela religião seria possível o exercício da consolação/aceitação, sentimento necessário para que as leis sejam cumpridas sem objeção. Compreender essa questão nos permite historicizar os ditames religiosos como “o reino dos céus pertence aos pobres”, “os últimos serão os primeiros”,

discursos que, pelo sentido de humildade, produzem o efeito de conformidade, isto é, aceitar o trabalho e suas condições como possibilidade de salvação.

Napoleão deixou a cargo da Igreja a educação primária, enquanto o ensino secundário era monopólio do Estado laico. Tailandier, Secretário Geral da Instrução Pública na França, em 1851, declarava que, em virtude do processo de industrialização, a educação dos operários era fator imprescindível e deveria privilegiar-se a educação moral mais que a técnica.

Segue-se na Inglaterra industrial esse mesmo pensamento, ou seja, educar os operários colocaria em risco o próprio processo de produção. Assim, era preciso tomar cuidado com o tipo de educação a ministrar, pois era preferível para o bem estar do povo que se tornasse um cristão ilustrado que um detentor de conhecimento, ou seja, pelo efeito do trabalho religioso, os indivíduos tornavam-se sujeitos da ordem.

A preocupação com a formação moral da mão-de-obra passou a ser a tônica dos grandes projetos industriais. Agora a questão não era somente aceitar trabalhar para o outro, mas, sobretudo, nas condições impostas por ele. Logo, se o meio para submeter os adultos fosse a fome, internamento ou força, no que concerne às crianças o meio eficaz seria a educação desde a infância visando à internalização dos princípios da modernidade.

III. A institucionalização da escola como espaço de regulação

O processo de institucionalização da escola representou a saída eficaz para os ajustes sociais necessários à estruturação da nova sociedade capitalista. Tanto que mesmo aqueles que se opunham à formação escolar por temer os benefícios da ilustração, agora passavam a reivindicá-la com entusiasmo, o que provocou um certo deslocamento da formação: anteriormente, somente religiosa; agora, uma formação material-capitalista.

Nesse sentido, era importante cultivar nos novos espíritos, a um só tempo, a educação moral, disciplinar e, também, afetiva no sentido de tornar dóceis os cidadãos. Ou seja, domar o indivíduo pelo respeito e docilidade; o trabalhador deve ser pontual, preciso, obediente, fiel, isto é, ter um comportamento robotizado, ser eficaz na produção e, sobretudo, não se queixar de nada: aceitar as condições.

Essas práticas sofreram deslizamentos de tal maneira que ao discutir, na França, a eficácia do método mútuo e simultâneo, concluiu-se que o mais importante naquele momento, não era ensinar o maior número possível de alunos, num curto espaço de tempo.

Interessava, apenas, “ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada ao seu comportamento” (ENGUITA, 1989, p.116).

De forma que a disciplina é a bandeira da escola, movimento que a coloca ao lado de instituições como os quartéis e conventos. Os professores tinham a grande tarefa de transformar homens em máquinas. Thompson (1967) ao descreveu uma escola inglesa no início do século XIX, assinalou:

(...) o superintendente fará soar de novo a campainha, então a um movimento de sua mão, toda escola levantar-se-á a um só tempo de seus assentos; a um segundo movimento os escolares se voltam; a um terceiro, se deslocam lentas e silenciosamente ao lugar designado para repetir suas lições, e então ele pronuncia a palavra “começai” (...). (apud ENGUITA 1989, p. 85)

Em ‘Vigiar e Punir’, Foucault (1999) traz uma descrição feita por Bally sobre a rotina estabelecida no uso do tempo na escola: “8:45, entrada do instrutor, 8:52 chamada do Instrutor, 8:56, entrada das crianças e oração, 9:00, entrada nos bancos, 9:04, primeira lousa, 9:08, fim do ditado, 9:12, segunda lousa, etc” (p.174). Para o autor, essa disciplinarização do tempo não somente funciona como adestramento do corpo a instituição, mas seu assujeitamento a ordem.

Para além do regramento do tempo, havia na escola a preocupação com disciplina do corpo e dos movimentos. O ‘Journal pour l’instruction elementaire’ na França, descrevia a codificação para cada movimento do ‘instructeur’. Assim, quando ao ouvirem a frase:

“Entrem em seus bancos”, à palavra ‘entrem’, as crianças põem ruidosamente a mão sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna por cima do banco; às palavras “em seus bancos”, passam a outra perna e sentam-se frente a suas lousas (...); em “peguem as lousas”, à palavra ‘peguem’, as crianças levam a mão direita à cordinha que serve para pendurar a lousa ao prego que está diante delas, e com a esquerda, pegam a lousa pela parte do meio; à palavra ‘lousas’, as crianças soltam-nas e põem-nas sobre a mesa. (FOUCAULT, 1999, p.180)

Na verdade esse comportamento se assemelha ao funcionamento de uma engrenagem em que cada peça tem função definida e, ao menor sinal de problema com qualquer uma delas, toda engrenagem fica comprometida. Assim, o sujeito-máquina jamais poderia incorrer em falhas, quer técnicas ou morais.

IV. A escola, a língua e constituição das políticas linguísticas

Observa-se que existiu um verdadeiro cultivo da ordem em detrimento de qualquer tipo de instrução. Ao historicizar a literatura da época, referir-se “ao que se ensinar” é referir-se ao ensino da ordem, da disciplina, da pontualidade, e da compostura. A arquitetura escolar era inteiramente significada pelos avisos repressores que se afixavam às paredes e aos regimentos que se elaboravam. Assim, o silêncio é um dos principais recursos utilizados no processo de educação, não só prescrito para a conduta dos alunos, mas, sobretudo, significada na imponentia do professor que se fazia obedecer pela taciturnidade. Constitui-se, juntamente com esses recursos, as práticas escolares no que diz respeito ao uso da leitura silenciosa ou em meia voz, a ordem dos mobiliários, ou seja, cada coisa em seu lugar, boa ventilação e iluminação, salas de bom espaçamento, alunos limpos, ameaça de castigo e vigilância perene do professor. Enfim, é a discursivização da ordem e a disciplina pela imposição/internalização de comportamentos.

Desde a forma de adentrar ao ambiente escolar até se comportar fisicamente na escola; desde à forma de se portar para a apresentação das leituras e dos textos, tem-se o gesto estruturante das práticas que, até hoje, fazem funcionar no imaginário, a concepção de Escola.

Nos Estados Unidos, o processo industrial se apresentava como modelo a ser seguido pelos demais países pelo fato mesmo de a indústria americana ter ganhado impulso mais que em outros lugares. Obrigou-se a escola a encontrar meios mais rápidos, e ao mesmo tempo eficazes, na preparação moral-trabalhista dos cidadãos.

Decorre daí a decisão de, em 1916, substituir a jornada curta e suave da escola para o mesmo período de tempo destinado ao trabalho nas indústrias: 8 horas diárias. Novamente, tem-se a escola alinhada aos ideais capitalistas, concebida como o melhor lugar para evitar as resistências de forma preventiva. Raciocínio que se mantém coerente ao pensamento de John L. Hart que, em 1879, afirmava que os edifícios escolares eram menos caros que as prisões. Entretanto, no Brasil, é segundo Silva (2001, p.18), possível falar de uma disciplina dos castigos, mas, “antes e sobretudo, de uma disciplina do caráter, dos comportamentos, dos hábitos, das atitudes pelo controle e domínio do corpo, da alma, da fala, do outro e de si mesmo, articulado ao domínio do conhecimento, ou melhor, como condição para o conhecimento”.

Por essa razão, Althusser(1980) afirmou que o trabalho ideológico da Escola não está no que se ensina, mas na forma como se organiza e faz o ensino. Assim, pelo ensino,

chega-se mais ou menos longe, mas aprende-se a ler, a escrever e a contar; aprendem-se outras coisas aí embutidas através de uma cultura científica ou literária que diretamente será utilizada nos meios de produção. Daí, a diferença entre os diversos tipos de instrução: para operários, para técnicos, para engenheiros, para quadros superiores, etc.

Convém, entretanto, rever como os acontecimentos da Revolução Francesa, a expansão do modelo capitalista e o movimento da industrialização, especialmente os desenvolvidos na Inglaterra, são significados no Brasil.

O Brasil, recém liberto do jugo português, tinha ânsias de modernidade e absorvia os ideários revolucionários da época, ressignificando-os. O prestígio da língua francesa no século XIX sobre outras nações merece uma compreensão mais aprofundada, pois não foi apenas um modismo literário, mas abarcava o sentido do novo, do correto, do revolucionário. Por extensão, tudo o que acontecia na Europa inspirava e ganhava peso na vida brasileira: a moda, as artes, as ideias.

Enfim, é necessário compreender de que forma o Brasil tomava como referência as ações tanto da Europa quanto dos Estados Unidos, especialmente, quando se trata do ensino e da elaboração das políticas públicas. Era comum os intelectuais brasileiros que estudavam na Europa, retornarem ao Brasil com ideias reformistas, materializada no programas de ensino de língua do Colégio Pedro II. Isto mostra que nos diferentes lugares os acontecimentos produzem efeitos diferentes, uma vez que acontecem em condições de produção muito específicas, rompendo com ideia de concomitância que a opacidade de uma leitura historiográfica produz.

Ao tomarmos o centenário Colégio Liceu Cuiabano de Cuiabá, Mato Grosso, no processo de textualização da língua nacional, especialmente nas políticas de ensino de leitura e escrita, nota-se que estas práticas estão, nos programas de ensino, separadas do ensino da Língua Nacional, pois como prescreve o último regulamento de 1889, art. 59, o ensino nas escolas públicas compor-se-á de “educação religiosa e doutrina cristã, leitura corrente, escritura corrente, aritmética teórica e prática até decimais, sistema métrico decimal e trabalhos de agulha nas escolas do sexo feminino”. No mesmo regulamento, mas no art. 61, tem-se: “catecismo, aritmética teórica e prática até proporções, gramática da língua nacional e análise dos clássicos portugueses, generalidades de geografia e de história, especialmente da província de Mato Grosso e desenho linear” (grifos nossos).

Refletir sobre a formulação do programa de ensino de língua constitui um gesto de leitura que historiciza a produção de um sujeito pela institucionalização de determinadas

concepções: a língua nacional é componente metalinguístico, e as práticas de leitura e escrita, uso corrente. Trata-se de uma política de trabalho com a língua de forma higienizada da sua relação com o sujeito, pois este apenas a descreve e a contempla, mas não se significa nela.

Desse modo, tais programas constituem a ética de uma política linguística. Por essa razão, a Escola, pela forma como elabora programas e regimentos, institui e legitima uma política de disciplinarização dos indivíduos e de suas ideias. Logo, naturalizar a relação com a Escola é apagar o efeito do político que se apresenta sob a forma de neutralidade na formulação das políticas públicas, passando a significar o espaço onde as “obrigações sociais são disciplinarizadas pela institucionalização de um certo modo de educar, civilizar o indivíduo em cidadão”. (ORLANDI, 2002, p.120)

Logo, para reproduzir a força de trabalho é necessário que se aprenda a reprodução da submissão ideológica que garante as práticas materiais estruturantes do sujeito. Nesse sentido, os programas de ensino, os instrumentais de ensino (gramáticas, livros didáticos, dicionários, etc.) e os regulamentos constituem uma formação discursiva que dá coesão a uma forma-sujeito e uma concepção do que significa saber sobre a língua e saber a língua. É através das políticas de língua que se elaboram no interior dessas relações que se pode apreender os sentidos que jogam nas concepções de língua nacional, cidadania e nacionalidade.

V. Algumas considerações

Compreender as condições de produção nas quais se constitui a escola brasileira nos possibilita dar visibilidade aos efeitos de um Estado capitalista na formulação das políticas linguísticas, nos permite apreender uma ética linguística, que não somente define língua, sujeito, ciência, como legitima determinadas relações que configuraram um certo modo de produzir conhecimento sobre a linguagem.

Francine Mazière, (1999), em seu artigo “L’enseignement du français: une vaste machine politique” mostra como o aparelho escolar francês organizou a descrição de uma língua que a história delimitaria como língua nacional. A língua que fala o Estado e a língua que, por consequência, deve ser ensinada aos sujeitos para que se tornem cidadãos. Para a autora, não se trata de compreender a instituição Escola como lugar de adquirir competências linguísticas, mas de tomá-la como lugar de controle político na medida mesma em que a Escola é um dos mais complexos aparelhos políticos.

Deste modo, através de uma (re)leitura discursiva de arquivo, compreendemos as políticas e programas elaborados para o ensino da língua, regimentos escolares, instrumentais (gramáticas, dicionários, materiais didáticos e formas de avaliação, currículos) como práticas que textualizam a língua e constituem/instituem uma forma-sujeito cidadão.

Logo, parece importante refletir sobre tais relações a fim de dar visibilidade ao sentido do político que constitui o próprio discurso escolar, ressignificando as marcas deixadas pelo processo de apagamento como sinais que nos autoriza outras leituras possíveis. Nas palavras de Orlandi, “papel que não se trata de conhecer e explicitar somente naquilo que tem de mais visível em fatos marcados e em rituais institucionais claramente normativos mas, também, no cotidiano da prática linguística escolar regida por formações imaginárias”.(1998, p.57).

No Brasil, o cruzamento discursivo religioso-jurídico revela uma escola fundada nas premissas do catolicismo romano que impõe aos indivíduos uma forma-sujeito fiel ao Estado. É como efeito desse cruzamento, desse atravessamento de um discurso sobre o outro que tem origem o sujeito de direitos e de deveres: o sujeito cidadão nacional da República. A Escola faz funcionar nessas relações o imaginário de sujeito e de língua, ou seja, ela afeta, com suas práticas específicas, as demais práticas desse sujeito na espacialização do urbano. É nessa medida que o ensinar a ler e escrever significa, para nós, trabalhar uma contradição específica que emerge da história da constituição do saber metalinguístico e da história da construção da língua nacional.

Por isso, a nosso ver, esta forma de re-ler tais acontecimentos produz um deslocamento na forma de interpretá-los, o que nos possibilita, pelo processo de historicização, compreender as filiações teóricas que os sustentam. Não nos interessa, portanto, somente compreender em que condições de produção se construiu o discurso escola, do estabelecimento de sistema de ensino e seus efeitos no decorrer dos séculos, mas, conjugá-los com a análise das práticas escolares, acadêmicas e/ou comportamentais como lugares de materialização dos sentidos que significam os sujeitos. No seu conjunto, a normatização da vida escolar se torna um aparato eficaz da disciplinarização, porém muito mais incisiva sobre a forma de pensar do sujeito que sua de (com)portar.

Assim, para Orlandi (2000), é importante fazer a história da língua para, através dela, dar visibilidade às bases sobre as quais nossa sociedade se estruturou. Esse modo de investigação, para a autora, “nos permite não naturalizarmos a passagem por diferentes

formas de seu conhecimento com consequências importantes para o modo como o brasileiro trabalha, representa e ensina sua língua” (p.16). Conhecer o modo como a língua e o seu ensino se espacializaram pelo Brasil afora é dar visibilidade às condições de produção que produziram o sujeito-cidadão nacional a partir de uma ética e de uma ideologia que estão na base da constituição das relações sociais que a fundaram.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo. Martins Fontes. 1980.
- COLLINOT, A . & MAZIÈRE, F. “**L’enseignement du français: une vaste machine politique**”. In: Le français à l’école. Un enjeu historique et politique. Paris. Hartier. 1999.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. R. Ramallete. Petrópolis. RJ. Vozes.1999
- PÊCHEUX, M. **Discurso: Estrutura e Acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. SP. Pontes.1990.
- ORLANDI, E.P. **Língua e conhecimento linguístico. Para uma história das Ideias no Brasil**. Cortez, SP. 2002.
- REGULAMENTO do Ensino Primário da Província de Mato Grosso. Publicado em 7 de junho de 1889. Arquivo Público de Mato Grosso. Cuiabá.
- SILVA, M. V. da. **O Colégio Caraça: a constituição do sujeito e a língua imaginária**. In: Línguas e Instrumentos Linguísticos n° 06. Campinas. SP. Pontes, 2001.

Ana Di Renzo é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; membro do projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil; professora do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat, Campus Universitário de Cáceres; Diretora do Instituto de Linguagem e pesquisadora do CEPEL-UNEMAT -Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem. (arenzo@top.com.br)

Toward a Migrant Politics of Location

Gláucia Renate Gonçalves (UFMG)
Juliana Borges Oliveira de Morais (UFMG)

ABSTRACT: *This article offers a discussion of the concept of home in contemporary times and how it is closely related to an immigrant's feeling of displacement or sense of placelessness. After brief theoretical considerations on how the concept of home was built traditionally upon a binary world view, the authors move on to undermine a romantic view of home as a place of security and to propose a new politics of location that is based more on confrontation and that has the self as the very site of home. Finally, it is our claim that the construction of this migrant concept of home involves as well a negotiation with one's memories. As a form of illustration, the article discusses the fictional representation of Dominican immigrants in the United States through an analysis of Loida Maritza Pérez's novel Geographies of Home.*

Keywords: *immigration, memory, displacement, Latino literature.*

RESUMO: O presente artigo oferece um debate sobre o conceito de lar na atualidade e discute como esse conceito está relacionado com o sentimento de deslocamento vivenciado por imigrantes. Após breves considerações teóricas acerca de como o conceito de lar foi tradicionalmente construído a partir de uma visão de mundo binária, os autores buscam desfazer a visão romântica do lar como espaço seguro e propõem uma nova política de lugar baseada em enfrentamentos, e que têm como centro o próprio sujeito. Ao final, apresentamos nosso argumento de que a construção desse conceito de lar migrante envolve ainda uma negociação com as memórias do passado do indivíduo. A título de ilustração, esse artigo discute a representação ficcional de imigrantes dominicanos nos Estados Unidos a partir da análise do romance *Geografias do lar*, de Loida Maritza Pérez.

Palavras-chave: imigração, memória, deslocamento, literatura *Latino*.

In contemporary times of technology and increasing human flows, the significance of boundaries and their relevance in the process of constructing one's sense of 'homeness' is undoubtedly changing. Some of the questions that may come to mind when considering the reconfiguration of the notion of proximity are: what does geographical distance effectively stand for when just about everything and everyone is one phone call or one click of the mouse away? What moves masses of peoples across the globe, especially voluntary migrants? Why do some of these present-day nomads feel utterly displaced in the new setting, while others claim to have re-rooted themselves? Why is it that for some the feeling of displacement can be so (dis)orienting to the point that for them "imagining a home is as political an act as imagining a nation" (GEORGE, 1996, p. 6)? Considering that "homes and nations are defined in the instances of confrontation with what is considered *not home*" (idem, p. 4), does uprootedness result from a comparison between a romantic idealization of the place of origin?

The first step toward an investigation of the questions above is the realization that home is, first and foremost, an individually crafted concept. Moreover, as Rosemary George reminds us, “home resonates differently from different locations for different subjects and often even for the same subject in different locations” (idem, p. 17). Consequently, to embrace the notion of home as a signified that is continuously under scrutiny and revision requires the undoing of the long lasting association between home and essentialization. That is, the idea of a single, pure origin must be abandoned; it is replaced, rather, by the hybrid location of the self, a product of historical and cultural intersections; a self that inhabits a place no longer of comfort and protection, but one that has become the very site of tension and confrontation.

Two very insightful discussions of such condition in relation to home vs. displacement are Eva Hoffman’s and Bharati Mukherjee’s pieces in *Letters of transit*, a short collection of five personal accounts of immigrants from various parts of the world who settled in the United States. Speaking of her own emigration from Poland during the Cold War years, Hoffman recalls that this kind of rupture is “a powerful narrative shaper; it creates chiaroscuro contrasts, a stark sense of biographical drama” (1999, p. 45), and as a result “the world becomes riven in two parts, divided by an uncrossable barrier” (idem, p. 46) that set the past on one side and the present on the other of what she describes as “a bipolar personal world” (ibidem). However, many years later, upon a visit to Krakow, the divide was blurred and she was forced to see the world differently, which at first made her a bit uncomfortable, but gradually she realized that she “felt the loss of the very sense of loss [she] had experienced on her emigration” (idem, p. 47). Once she was able to decenter her bicultural experience, she could then embrace the idea of a shared world and feel at home in it, with all its joy and harshness.

Mukherjee, similarly, acknowledges the predicament of immigrants and the tone of bitterness in the discourse of exile, especially in contrast with the discourse of expatriates (who, according to her, comparatively partake of a certain glamour, or luxury, regarding their condition). However, she alerts the reader that in our supra-national times, when what she refers to as the scripted cliché of immigration – that is, the ‘happy’ ending of assimilation – no longer holds, some sort of new negotiation must take place:

Expatriation, exile, immigration, and repatriation, four ways of accommodating the modern restlessness, the modern dislocations, the abuses of history... Somehow, we must find a way of integrating all four modes of entry into our narrative of Americanism. (1999, p. 84)

The critic's greatest contribution to the discussion regarding integration, the 'homing' of the immigrant or the foreigner, though, is that she calls for the participation of the non-foreigner in this process. Feeling at home is not exclusively the immigrant's task, but also the responsibility of the adopted country.

The discussions presented by Hofman and Mukherjee show that the issue of place and location must be disentangled from a binary world view, since that entanglement may prove rather limiting insofar as it cannot account for the immigrant's empirical experience in the new setting. Critically speaking, a questioning of a binary way of thinking is well underway, but paradoxically the very method of questioning is indeed to polarize the supposedly opposite terms. Timothy Powell warns us that this "form of analysis has inadvertently replicated many of the critical blind spots of the theoretical paradigm that it helped to displace" (1999, p. 2). To clarify this, let us recall that a traditional binary form of analysis established the hierarchy between, say, center and periphery. With a recent attempt at destabilizing such hierarchy, initial critics of a binary perspective ultimately ended up maintaining the opposition between the two stances they aimed at undoing, despite the fact of inducing or promoting a shift in the roles of center and periphery.

Following a binary line of thought, there would be necessarily a sense of 'being-at-home' opposed to a 'not-at-home' condition, meaning that, for example, often an immigrant in the U.S. would not feel at home as he or she would in their home country. It is our contention, however, that in the case of some groups of immigrants in the U.S., at certain moments they may feel both at home and not at home due to overlapping categorizations, such as gender and race, besides nationality. A male subject, for instance, may feel at home given his position as the 'masculine' figure within the private space of his patriarchal household, and at the same time feel displaced considering his role in the public sphere, facing racial or ethnic prejudice.

The complexities of such categorizations and how they are ultimately compounded is certainly worth further investigation. As Avtar Brah states,

the binary is a socially constructed category whose trajectory warrants investigation in terms of how it was constituted, regulated, embodied and contested, rather than taken as always present. A bipolar construction might be addressed fruitfully and productively as an object of analysis..., as a means of investigating the conditions of its formation, its implication in the inscription of hierarchies. (1996, p. 184)

Given this scenario, our concern is a discussion of how immigrants may build their notion(s) of home(s), and we depart, then, from the problematization of embedding this discussion within a binary form of analysis that confronts a simplistic home vs. not-at-home approach and move toward a perspective that acknowledges intersections and overlapping positionalities, such as gender, race, ethnicity, or nationality that may inform one's construction of this concept. Needless to say, the issue of nationality becomes even more complicated when we take into account the diasporic condition of a given subject.

According to Carole Boyce Davies, "geography is linked deliberately to culture, language, the ability to hear and a variety of modes of articulation. It is where one speaks from..." (1994, p. 20). That is to say, the geography of home could refer to the locus itself of the subject, one's very site of enunciation when building one's concept(s) of home as a byproduct of the enmeshed categories of race and gender, for example. Despite the fact that the binary form of analysis "helped scholars to delineate the inner workings of oppression and to establish a critical paradigm that would allow minority voices not only to be heard, but to be esteemed as a critically important point of view" (POWELL, 1999, p. 1), the time has come to move beyond this method of analysis so as to avoid oversimplifying the historical complexities of peoples such as blacks, women, "and the many points at which these cultures intersected, overlapped, or else came sharply into conflict" (idem, p. 2). And that is why I intend to approach the many geographies of the subject in such a way as to portray the very decentered standpoint that one may have, even though inserted in a hegemonic and yet prevailing national/not-national, man/woman, white/black discourses.

Rosemary George's *Politics of home* contributes greatly to unveil the cultural structures that underlie Western traditional analytical approach. According to this author,

today the primary connotation of "home" is of the private space from which the individual travels into the larger arenas of life and to which he or she returns at the end of the day. And yet, also in circulation is the word's wider signification as the larger geographic space where one belongs: country, city, village, community. Home is also the imagined location that can be more readily fixed in a mental landscape than in actual geography. (1996, p. 11)

The "wider signification of home", in George's terms, points to the easy denotation of homeland. Often one associates the idea of 'home' to a motherland, place of birth, a national ideology, because both homes and nations are contrasted against that which is foreign. Homes and home-countries as a matter of fact more often than not turn the

immigrant into a different one, an outsider, a foreigner. Yet, home and homeland are not always, or not exactly, synonymous: although both may imply a degree of longing, homeland is still linked to a physically and politically demarcated territory. Home, differently, may move about ‘more freely’, as a wanderer, so to speak. In Kenneth Parker’s words, home is that “place where the affections center,” a “place where the writer finds a refuge” (1993, p. 67). The case of exiled writers is an interesting illustration of this: home, for them, does not have the same meaning as homeland, for their condition as exiles results exactly from their not finding a place of security in their ‘homeland’.

Regarding the private sphere, home traditionally referred to the place where one would encounter protectiveness, warmth, a sense of “being surrounded by individuals who seemingly share the same characteristics” (COLLINS, 2000, p. 161). However, the very binaries public vs. private are destabilized and a romantic view of home consequently falls apart. Davies points out, for example, that for women ‘home’ as a private space can even be felt as a hostile territory, as exile (1994, p. 22), since this is the space in which she faces more closely the consequences of a patriarchal discourse that often oppresses and marginalizes her. When adding to that a racialized perspective, the implications are even more complex, for black women may suffer the oppression both in the private sphere, for being women, and in the public realm, for their blackness.

In conclusion, so many overlapping instances – one’s political standpoint, one’s imagining of a public space, one’s experience in the private sphere – are involved that it becomes a frustrating task to conceive of home as fixed and stable. It is unstable in what regards not only different people but also one same person on different occasions. Transnational times, thus, call for a revision of the concept of home, one that subverts traditional assumptions in order to accommodate a new politics of location.

In our research, we have found the case of Latin American immigrants in the United States particularly fruitful for this discussion. As the largest group of immigrants in that country, being estimated that they have already outnumbered African-Americans (MENAI, 2003, p. 64), there is now a significant number of Latino Studies departments in higher education institutions – Rutgers’ website even calls Latinos the “changing face of the U.S.” Latino literary production has been achieving greater visibility in the greater context of U.S. literature, confirming Cherríe Moraga’s 1994 foresight that Chicanos in the decades to come can “make a profound contribution to the social transformation” (1994, p.

304) of the U.S. through their writing. Moraga's comment regarding Chicanos may in fact apply paradigmatically to other groups of Latinos.

Several issues concerning migration processes are reflected in the writings of Latinos, among them the very concept that is the focus of our article. The great emphasis on homesickness found in Latino literature occurs, according to Moraga, "because they know that in the United States they will never have it all, they will always remain 'spics', 'greasers', 'beaners', and 'foreigners'" (idem, p. 302). Doomed to portray themselves as outcasts, often they craft fictional characters that feel both dislocated from their native soil and alienated from the U.S. mainstream culture. As a consequence, they are in a situation of dispossession, and long for a space to call home.

The novel *Geographies of home*, by the Dominican-American writer Loida Maritza Pérez, illustrates aptly this discussion and deserves special attention because it succeeds in its attempt at going beyond, at complicating further the feeling of displacement. Her characters seem to have their own way of portraying home, each one differently from the other, at times even contradicting one another with their clashing views and experiences. That is, *Geographies of home* seems to offer its readers a complex political construction of this concept, as the novel's very title indicates with its use of the word Geography in the plural form.

Geographies of home portrays the tribulations of a Latino immigrant family in the United States. Aurelia and Papito, the parents, struggle to nurture their children and grandchildren, despite their profound sense of dislocation in that country. They immigrated to the U.S. in an attempt to escape from poverty and the lack of opportunities in the Dominican Republic, an aftermath of Rafael Trujillo's dictatorship in that country. However, even after years of settlement in the U.S., Aurelia and Papito still seem to be looking for a place to call home. Other members of the family also long for the feel of a home, especially the daughters Iliana, Rebecca and Marina. As the novel progresses, these characters attempt at constructing what they believe to be the idea of home by means of their individual perceptions, identifications, and memories.

In Pérez's novel, some of the Dominican-American characters are women and black. They are heirs to an African legacy which began with the slave trade: "The island of Hispaniola or Santo Domingo served as a port of entry to the first African slaves who stepped on Spain's newly conquered territories following Christopher Columbus'... voyage in 1492" (TORRES-SAILLANT, 2000, p. 1086). Still according to Torres-Saillant, ninety

percent of today's Dominican population is either black or mulatto (ibidem). Uprooted from their native land, these black Dominican women characters are marked with a foreignness that encompasses at least the following different aspects: race (white/black); ethnicity (Latin American/Unitedstatesian); gender (man/woman); and nationality (national native/non-national). As diasporic subjects, their politics of location, too, is a product of constitution, regulation and embodiment, and must be probed as a politics that is "embedded within and across binaries", to quote Brah once more (1996, p. 184-185). They inhabit different homes (in the plural) due to their various and varying positionalities.

The narrative symptomatically opens with the sentence: "just a few more hours and she'd be home ..." (PÉREZ, 1999, p. 1), describing Iliana's journey as she returns to New York from a college located a few hours away. Her *home*, at this point, is not the Dominican Republic, but her parents' house in the U.S. Iliana is the character in the novel who most recurrently brings up the concept of home when deciding to go back to her parents' house after going through tough situations at university, including prejudice against her skin color (she has a dark complexion). While reflecting on the idea of returning, she recalls events in which she had not been so happy while living with her parents: "I just think I'm fooling myself. I mean, I've come to hate this place [college] so much that I've convinced myself I should take a year off and help with all the shit going on at home" (idem, p. 11). It is interesting at this point to notice that, even though her memories warn her of the far from idealized place that her parent's house was, it is the same memory process that fosters in her a desire to go home: "I've even flattered myself by thinking I'll be welcomed with open arms. But that's pretty funny, considering we were never one big, happy family to begin with" (ibidem).

Aurelia, Iliana's mother, is the character in the novel who mostly associates home to her native land. She enacts traces of the Dominican culture, such as the use of *santería*, whenever she faces difficulties. She also reminds the reader of the Dominican Republic by means of memories and longings: when Marina, another daughter, sets fire to the house, the former watches the flames through the window in the bedroom door, and recalls the dust thick in the air when their family had just moved in: "Five years of arduous work had transformed the house into a home" (idem, p. 22). This quotation demonstrates that, yet, Aurelia too wants – or needs – to believe in a safe harbor.

When comforting her daughter Marina, who had just returned from the hospital, Aurelia says: "It's hard to believe you're finally home. But you really are, mi'ja. You're

home and no one here is going to hurt you” (idem, p. 246). This far into the reading of the novel, the reader is aware that the New York environment is not exactly friendly towards this immigrant family, which emphasizes Aurelia’s idealized view of home as a space for protection, a space for the self, which can be accounted for, in part, by her appreciation of a democratic environment in contrast with a dictatorship controlled Dominican Republic.

Interestingly enough, both Aurelia’s and Iliana’s attitude toward their make-do sort of home echo the ambiguity found in Parker’s idea that home is “where the heart... lies” (1993, p. 1): the verb “to lie” ambiguously denotes the state of being in (home) but also refers to an intentional construction (of home). The ultimate contribution of the novel to a discussion of homing and displacement appears in the end, when Iliana suggests that home is more than a geographical space: “she had wanted, more than anything, to belong. Having spent years plotting how to leave only to discover, when she finally did, that she felt as displaced in the world as much as in her parents’ house” (PÉREZ, 1999, p. 132). And that is why “she had made the decision to return and to re-establish a connection with her family so that, regardless of where she went thereafter, she would have comforting memories of home propping her up and lending her... courage” (PÉREZ 132). In this passage, it is as if Iliana makes a pact with herself to *construct* her own notion (or notions) of home, the best way possible, so as to go on facing life.

Her final realization, significantly, refers not to her earlier association of home and her parent’s house, but rather to an association of home and self. This leads to the conclusion that to the signifier ‘home’, there may be several possible signifieds, being redirected by one’s new routes. It is our point that, not only for the fictional characters in Pérez’s novel but also for many immigrants in the U.S. and indeed elsewhere, regardless of whatever triggers and informs one’s attempts at retrieving or creating a home, the result is an endless process of imagining and of re-creating that proves fertile only if the subject acknowledges that he or she is the very location of homeness, and a conflicting site at that. As one’s subjectivity is an ongoing process of discoveries, one’s standpoint concerning what home stands for in a specific situation or moment will also be subject to continuous change. However, the most enriching aspect of process is that it takes place in the present, but is the result of a cumulative set of memories.

Loida Maritza Pérez, in a brief interview about her novel, states that “home is not a geographical site but... a frame of the mind able to accommodate any place as home” (PENGUIN, 1999, p. 4). To help understand the workings of such accommodation, Salman

Rushdie's words can be enlightening: it is the "present that is foreign" (RUSHDIE, 1991, p. 9), rather than the place. Consequently, home must exist in the immigrant's memory rather than in a geographical location and it is constantly changed and reshaped in the process of one's carrying across so many pieces of broken mirrors from the past (idem, p. 11). Only such politics of location that allows the creation and recreation of one's home can guarantee survival in the foreign, present space.

References:

- BRAH, Avtar. **Cartographies of diaspora: contesting identities**. New York: Routledge, 1996. 276 p.
- COLLINS, Patricia Hill. It's all in the family: intersections of gender, race and nation. In: NARAYAN, Uma; HARDING, Sandra (Eds.). **Decentering the center: philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world**. Bloomington: Indiana University Press, 2000. p. 156-176.
- DAVIES, Carole Boyce. **Black women, writing and identity: migrations of the subject**. London: Routledge, 1994. 228 p.
- GEORGE, Rosemary. **The politics of home**. Postcolonial relocations and twentieth-century fiction. Los Angeles: University of California Press, 1996. 265 p.
- HOFFMAN, Eva. The new nomads. In: ACIMAN, André. (Ed.). **Letters of transit**. New York: The New Press, 1999. p. 35-63.
- MENAI, Tânia. A beleza e a força dos latinos. **Veja**, São Paulo, p. 64-66, 15 out. 2003.
- MORAGA, Cherríe. Art in América con acento. In: FERNÁNDEZ, Roberta. (Ed.). **In other words: literature by latin@s of the United States**. Houston: Arte Público, 1994. p. 300-306.
- MUKHERJEE, Bharati. Imagining homelands. In: ACIMAN, André. (Ed.). **Letters of transit**. New York: The New Press, 1999. p. 65-86.
- PARKER, Kenneth. Home is where the heart ... lies. *Transition*, v. 3, n.59, p. 65-77, 1993.
- PENGUIN readers' guide to *Geographies of home*. In: PÉREZ, Loida Maritza. **Geographies of home**. New York: Penguin Books, 1999. p. 5-11.
- PÉREZ, Loida Maritza. **Geographies of home**. New York: Penguin Books, 1999. 321p.
- POWELL, Timothy. **Beyond the binary: reconstructing cultural identity in a multicultural context**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1999. 294 p.
- RUSHDIE, Salman. Imaginary Homelands. In: _____. **Imaginary homelands: essays and criticism 1981-1991**. London: Granta Books, 1991. p. 9-21.
- RUTGERS UNIVERSITY. School of Arts and Sciences, Department of Latino and Hispanic Caribbean Studies. What can you do with a major/minor in Latino and Hispanic/Caribbean Studies? Disponível em: <http://latcar.rutgers.edu/what_can_you_do_with_a_major.pdf>. 27 out. 2008.
- TORRES-SAILLANT, Silvio. The Tribulations of blackness: stages in Dominican racial identity. **Callaloo**, v. 23, n. 3, p. 1086-1111, 2000.

Gláucia Renate Gonçalves possui doutorado e mestrado em Letras - University of North Carolina. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais, atuando na área de Literaturas de Língua Inglesa tanto na graduação quanto na pós-graduação. (grgoncalves@yahoo.com).

Juliana Borges Oliveira de Moraes possui graduação em Letras pela UFMG (2007) e no momento desenvolve sua pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários na Faculdade de Letras da UFMG. Já atuou como coordenadora da escola de idiomas MAI, e atualmente é bolsista da CAPES. (jubmoraes@gmail.com)

Uma pesquisa sobre “Meu tio o iauaretê” de Guimarães Rosa: passos iniciais

Adriana de Fátima Barbosa Araújo

RESUMO: Este texto se destina a informar os passos iniciais da pesquisa que venho realizando sobre a novela “Meu tio o iauaretê”, de João Guimarães Rosa. Ao inscrever a pesquisa na linha de interpretações sociológicas, históricas e políticas, não deixo de observar elementos que dizem respeito à genética do texto, como demonstra o pontapé inicial do estudo realizado no arquivo do escritor no IEB/USP. Neste estudo, a forma literária é percebida como uma tomada de posição que supõe um posicionamento do escritor no interior das contradições do processo social. Defendo a ideia de que a conversa desnivelada, padrão narrativo também presente em outros textos do autor, ataca a questão da desigualdade brasileira a um só tempo compreendendo-a e criticando-a.

Palavras-chave: “Meu tio o iauaretê”; representação; subalternidade; exclusão.

ABSTRACT: *This article informs the first steps into the research I have been carrying on about the long short story “Meu tio o iauaretê”, by João Guimarães Rosa. Although the researcher claims to be leading a sociological, historical and political interpretation, it was not cast away the text’s genetics, as shows its opening movement: an examination of the author’s manuscripts at IEB/USP. Nevertheless, this study assumes literary form as the taking of a position towards the contradictions of the social process. Furthermore, the research defends the idea that the unbalanced conversation, the narrative pattern also present in other texts by the same author, tackles Brazilian inequalities issue understanding and criticizing it all at once.*

Keywords: “Meu tio o iauaretê”; representation, subaltern, exclusion.

Quando abri o arquivo destinado aos originais de “Meu tio o iauaretê” na sala de consultas do Instituto de Estudos Brasileiros na USP, deparei com duas versões do texto, uma menor de trinta e cinco páginas e uma maior de quarenta e três páginas, em ambas contadas também a folha de rosto. A versão maior foi utilizada por Paulo Rónai na organização da publicação de *Estas estórias* (1969). Neste original datilografado encontrei a anotação a lápis no topo da página cinco que diz “anterior ao GS:V¹”. “Meu tio o iauaretê” havia sido publicado na *Revista Senhor* em 1961 e na seção intitulada “Bastidores” da revista encontro um trecho que diz:

Neste número, celebramos dois anos de vida. Como no aniversário passado, reunimos um grupo de celebridades em vários campos e procuramos a melhor maneira de misturá-las para o senhor. (...) Guimarães Rosa, Marques Rabêlo e Otávio Faria

¹ Grande Sertão: Veredas.

continuam enquadrados. Os dois primeiros são velhos conhecidos do senhor ... E Guimarães Rosa com um monólogo de 34 laudas, “Meu tio o iauaretê”, uma novela que recebeu elogios até dos mais duros críticos de qualquer publicação: os revisores. (*Senhor*: 1961, 4)

Além da percepção do irrefutável empenho dos editores em deixar claro que o escrito não contém “erros”, pois passou pelos olhos atentos dos revisores, constato que o texto publicado na *Senhor* equivale ao primeiro original, pois ambos apresentam o mesmo número de laudas, trinta e quatro, portanto menor oito páginas que o original usado para a publicação em *Estas estórias*. Veremos na seguinte citação, um trecho da nota introdutória de Rónai para *Estas estórias*, que ele diz ter sido “Meu tio o iauaretê” anteriormente publicado, no entanto, não esclarece o fato de serem diferentes as duas publicações:

Nos papéis do escritor foram encontrados vários esboços dos índices deste volume, *Estas estórias*, que infelizmente hoje sai como livro póstumo. Ele devia abranger oito novelas longas e a entrevista-retrato “Como o vaqueiro Mariano”. Foram também encontradas as oito novelas constantes de um desses índices: quatro já publicadas em vida do Autor e quatro inéditas. Das publicadas, três o foram na revista *Senhor*, a saber: “A simples e exata estória do Burrinho do Comandante, no n.º 14, de abril de 1960; “Meu tio o iauaretê”*, no n.º 25, de março de 1961, e “A Estória do Homem do Pinguelo”, no n.º 37, de março de 1962. [* Segundo anotação manuscrita do Autor, constante do original datilografado, esta novela é anterior a *Grande sertão: veredas*] (ROSA: 1985, 7).

Surge daí, talvez, o fato de que ninguém tenha atentado para a diferença nas publicações de “Meu tio o iauaretê”. O estudo dessas diferenças constitui uma das questões trabalhadas na pesquisa, relatadas aqui em estágio de esboço.

Afora essas publicações, “Meu tio o iauaretê”, na versão consagrada por Rónai, reapareceu em 1975 no livro organizado por Alfredo Bosi, *O conto brasileiro contemporâneo* e, em trechos selecionados por Beth Brait no volume dedicado a Guimarães Rosa na coleção *Literatura Comentada*, publicada pela editora Nova Cultural em 1981. Esse espalhamento no campo editorial espelha a importância dessa “estória” que não cessa de despertar reflexões críticas que aumentam sua já relativamente extensa fortuna crítica.

Parte desse interesse pode vir da semelhança no padrão narrativo que esta estória guarda com *Grande sertão*, afinal, segundo Willi Bolle, em publicação de 2004, a fortuna crítica da obra de Guimarães Rosa já atingia 2.500 títulos, 1.500 deles sobre o *Grande sertão*. Assim, o interesse em “Meu tio o iauaretê” poderia vir de sua relação com o

Grande sertão e é por isso que a notinha escrita a lápis por Guimarães assume uma importância considerável.

Mas, deve-se levar em consideração, por outro lado, que a reunião da crítica específica dessa estória vai muito além da comparação entre as duas obras, aliás, coisa que surpreende, a comparação é pouco presente. Na verdade, sua crítica caminha algumas das sendas investigativas que Bolle identificou nos estudos de *Grande sertão*, aproveitadas aqui como base para mapear a crítica de “Meu tio o iauaretê”.

As linhas de pesquisa identificadas até agora são: a) estudos linguísticos e estilísticos, na esteira do seminal estudo de Haroldo de Campos (1970) e de Suzi Frankl Sperber (1992); b) interpretações metafísicas como de Ettore Fizzazi-Agrò (1994, 2001); interpretações psicanalíticas como de Edna Tarabori Calobrezi (2001), talvez único livro dedicado ao estudo de *Estas estórias* por inteiro; e, finalmente, interpretações sociológicas, históricas e políticas, na qual esta pesquisa se insere, na esteira de estudos como os de Walnice Nogueira Galvão (1978) e Flávio Aguiar (1991).

Este trabalho tem como horizonte a nossa condição de nação dependente e periférica que vive um incompleto processo de modernização. Portanto, nunca bem sucedido em diminuir a funda desigualdade da nossa sociedade. Daí a investigação da hipótese² de que Rosa foi ao âmago dos entraves da nossa nação em seu caminho em direção à modernização ao concentrar seu esforço na representação dessa desigualdade.

“Meu tio o iauaretê”, conta a história de um bugre que foi contratado por um grande proprietário para desonçar suas terras. A narrativa começa quando chega em sua casa um peão, jagunço talvez, que, sem dizer a que veio, oferece-lhe pinga e fumo e faz muitas perguntas. Ficamos sabendo pelas respostas que o narrador dá ao estranho visitante que o onzeiro não mata mais onças e que as raras pessoas que habitavam lugares nas proximidades de sua morada haviam morrido. Desconfiados e ameaçadores, seguem sem rumo um tenso diálogo que termina com o assassinato de um pelo outro.

A estrutura formal da novela muito se parece com a de *Grande sertão: veredas* (1956), também presente nos contos “O espelho”, de *Primeiras estórias* (1962) e “Antiperipleia” de *Tutameia* (1967) no qual há a representação de uma conversa por meio da apresentação da fala de apenas um dos interlocutores. Não é porque não seja relatada sua fala que o outro está calado ou mudo. Rastros do que o visitante diz permeiam a fala

desse personagem do qual brota a narrativa. Em texto de 1960, sobre o *Grande sertão*, Roberto Schwarz apontou o modo singular de construção do livro como uma estrutura narrativa que elide o narrador, ou seja, a história não nos é contada por um narrador. Sem mediação, a história é construída a partir da fala direta de um personagem.

Em *Grande sertão* e “Antiperipleia” essa fala é iniciada com um parágrafo, sinal usado, segundo o Dicionário Houaiss³, para indicar a mudança dos interlocutores num diálogo, mas dispensado em “Meu tio o iauaretê” e “O espelho”. Entretanto, nessas histórias é perfeitamente possível reconhecer a mesma situação narrativa na qual estão frente a frente o senhor e o homem do sertão. No *Grande sertão* essas diferenças são muito ambíguas, a leitura logo desvenda a profundidade filosófica dos questionamentos que Riobaldo coloca para si mesmo e para aquele com quem ele conversa.

Mas em “Meu tio o iauaretê” a dessemelhança entre os dois personagens é muito mais funda porque está confundida com diferenças étnicas, sociais e culturais. Mesmo levando em consideração o esforço de atenuação que Rosa empreendeu na caracterização do personagem indígena, a relação eu – branco, “Meu pai era bugre índio não, meu pai era homem branco, branco feito mecê, meu pai” e eu – negro, “Não quero morar com preto nenhum, nunca mais ... Macacão. Preto tem catinga... Mas preto dizia que eu também tenho: catinga diferente, catinga aspra” (ROSA: 1985, 162) é marcada pela não identificação. No trecho a seguir, notamos como a identificação ‘eu – índio’ também não é direta, mas permeada de um vai e vem que singulariza a posição do personagem como alguém que assimila misturas entre mundos muito diferentes que sempre estiveram em contato desde a colonização:

Nhennhém? eu cá? Mecê é que tá perguntando. Mas eu sei porque é que tá perguntando. Hum. ã-hã, por causa que eu tenho cabelo assim, olho miudinho... É. Pai meu, não. Ele era branco, homem índio não. A’ pois, minha mãe era, ela era muito boa. Caraó, não. Péua, minha mãe, gentio Tacunapéua, muito longe daqui. Caraó não: caraó muito medroso, quage todos tinham medo de onça. (...) Depois foi que morei com caraó, morei com eles. (ROSA: 1985, 180)

O interlocutor parece ter perguntado se o pai dele era índio ao que ele responde negando, mas também reconhecendo suas feições indígenas como herança de sua mãe.

² Nesse livro, a autora defende a tese de que o projeto literário de Rosa é o de por em evidência a base autoritária, violenta ou paternalista, e o caráter fortemente manipulatório que vem servido de alicerce aos modos da política brasileira.

³ Cf. versão online disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=travess%E3o&style=k>>
Volume 1 – Número 2 – Ano I – nov/2008

Mais adiante, ele afirma abominar o pai e reverenciar sua mãe, na verdade seu profundo respeito pela lembrança materna chega a impedi-lo de cometer pelo menos um crime.

Mas, sua educação não é feita só pela mãe, “Bebo chá do mato. Raiz de planta. Sei achar, minha mãe me ensinou, eu mesmo conheço” (ROSA: 1985, 161), teve também influência de seu pai, “Pai meu me levou pra o missionário. Batizou, batizou” (ROSA: 1985, 181) e ainda por um mestre negro, um dos que lhe ensinaram o uso da zagaia. As misturas dos mundos indígenas, jesuítas, dos proprietários rurais, dos mascates e comerciantes, dos moradores empregados e vaqueiros informam a visão do personagem. Copio abaixo uma passagem que mostra uma dessas misturas no campo da religião:

Nhem? Missa, não, de jeito nenhum! Ir pra o céu eu quero. Padre, não, missionário, não, gosto disso não, não quero conversa. Tenho medalhinha de pendurar em mim, gosto de santo. Tem? São Bento livra a gente de cobra ... Mas veneno de cobra pode comigo não – tenho chifre de veado, boto, sara. (ROSA:1985, 180)

A aderência aos valores do cristianismo é parcial e interessada e forma apenas uma parte de sua confusa visão de mundo que ainda incorpora elementos que poderiam tanto ter sido aprendido dos índios quanto dos negros. Essa mistura está bem encravada na linguagem em que termos em nheengatu são seguidos das traduções em português, estrutura já explicada por Haroldo de Campos (1970), que vê na apropriação do nheengatu por Guimarães Rosa um correlato do que acontece na trama, a metamorfose do onçeiro em onça.

O nheengatu é a língua geral amazônica que, ao contrário da paulista, é falada até hoje e constitui a língua oficial de São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas. Em 2006, a Cachoeira de Iauaretê, que dá nome ao povoado, foi considerada Lugar Sagrado dos Povos Indígenas dos Rios Uaupés e Papurí, o primeiro bem imaterial a ser inscrito no Livro dos Lugares, mas oitavo patrimônio imaterial brasileiro.

Localizada na região do Alto Rio Negro, distrito de Iauaretê, município de São Gabriel da Cachoeira, ela corresponde a um lugar de referência fundamental para os povos indígenas que habitam a região banhada pelos rios Uaupés e Papurí. Várias das pedras, lajes, ilhas e paranás da Cachoeira simbolizam episódios de guerras, perseguições, mortes e alianças descritas nos mitos de origem e nas narrativas históricas destes povos.

Uma dessas narrativas diz respeito ao tempo primordial da pré-humanidade, um mundo povoado por divindades criadoras que buscavam fazer surgir rios, animais, plantas e verdadeiros seres humanos. Essa história se passa em um mundo em formação, e é por

meio dela que os Tariano explicam como a cachoeira de Iauaretê veio a se constituir. A palavra Iauaretê, “onça verdadeira”, é um topônimo que faz alusão a uma “gente-onça”, que no passado remoto habitou o lugar.

Do ponto de vista da caracterização da personagem, talvez sua principal marca seja mesmo a inconstância, elemento profundamente ligado ao mundo indígena. As contradições de seu discurso são flagrantes e evidentes. Ele afirma e nega quase ao mesmo tempo às vezes. Gosta e não gosta de gente, quer e não quer o relógio, vê o visitante ora como seu amigo ora como sua presa, é onça, é gente, é índio e não é índio, é parente e exterminador de onças. Ele é, em si mesmo, encruzilhada de contrários. Não fixa uma ideia, o trânsito entre todas as possibilidades é exercitado continuamente:

Ói: eu tava achando nada de ruim não, tava jeriza não, eu gostei do preto Bijibo, tava com dó dele, em mesmo, queria era ajudar, por causa que ele tinha muita comida boa ... Olhei preto bijibo comendo, ele lá com aquela alegria doida de comer, todo dia, todo dia, enchendo boca, enchendo barriga. Fiquei com raiva daquilo, raiva, raiva danada ... Eh, aí não tinha mais raiva não, queria era brincar com o preto ... mas agora eu queria, nem sei, queria ver jagaretê comendo o preto... Nhém? preto tinha me ofendido não. preto muito bom, homem acomodado. Eu tinha mais raiva dele não. (ROSA: 1985, 189-90-91)

Contrários também são os dois personagens. O diálogo entre esses sujeitos ocorre numa situação marcada pela desigualdade não apenas étnica, mas também social, “Mecê é homem bonito, tão rico” (Rosa, 1985: 161), e cultural, os saberes de um e outro não coincidem, “Pode ter medo nenhum. Onça sabe quem mecê é, sabe o que tá sentindo. Isso eu ensino, mecê aprende. (ROSA: 1985, 171). É verdade que a diferença social entre os dois é talvez a mais gritante. Um está plenamente inserido, no pleno cumprimento de suas funções, já o outro sobrou e a ninguém mais interessa. O visitante vem cumprir uma ordem de seu patrão, e uma muito custosa, deixando até, em determinados momentos, transparecer um pouco de comoção pelas condições em que o outro vive:

Eh, lenha ruim, mecê tá chorando dos olhos com essa fumaceira ... Nhém? É, mecê é quem tá falando. Eu acho triste não. Acho bonito não. E, é como é, mesmo, que nem todo lugar. Tem caça boa, poço bom pra a gente nadar. Lugar nenhum não é bonito nem feio, não é pra ser. Lugar é pra gente morar, vim pra aqui pago pra matar onça. (ROSA: 1985, 168)

Emoção que não o impede de ameaçá-lo seguidamente com a arma, gesto que também acontece como defesa, pois está claro que o tigreiro é perigoso, “Eh, cê tá

segurando revólver? Hum-hum. Carece de ficar pegando no revólver não” (ROSA: 1985, 182).

A diferença cultural entre os personagens postos cara a cara também é a tônica em “O espelho”, “O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho?”; e em *Grande sertão*, “O senhor não acha? me declare, franco, peço... Ah, lhe agradeço. Se vê que o senhor sabe muito, em ideia firme, além de ter carta de doutor”. Os três narradores, de “Meu tio...”, do *Grande sertão* e do “O espelho”, se encontram em posição dessemelhante em relação a de seus interlocutores, entretanto não se furtam a mostrar suas superioridades, numa problematização da desigualdade que ocorre na exploração nem sempre irônica da superioridade do outro, sempre posta em xeque, mas nunca explicitamente contestada.

Assim, a fala do outro, do mais forte na vida social, seja pela riqueza ou pela educação, aparece suprimida na forma literária, podendo ser descoberta apenas pelos rastros discursivos que suas intervenções deixam na fala do narrador. Se admitimos que a forma literária seja uma tomada de posição que supõe um posicionamento do escritor no interior das contradições do processo social, e se o escritor opta por encenar a desigualdade entre os interlocutores, de modo tal que o discurso do aparentemente mais forte é elidido, fica clara a construção de uma interpretação da realidade que expõe o nervo da desigualdade. Assim, a forma narrativa age no sentido de armar uma contraposição ao que ocorre na vida social: quem fala em “Meu tio o iauaretê” é aquele que nenhuma autoridade tem e que não serve mais, um resíduo indesejável que precisa ser eliminado, para que tudo corra bem no avanço das fronteiras agrícolas do grande proprietário.

Como bem aponta Flávio Aguiar⁴ (1993), a fala desaparece, mas o escrito continua. Assim, a representação da fala na forma literária recebe sua paga. O personagem narrador de “Meu tio ...” é filho de pai branco e mãe índia, mas se identifica como pertencente ao mundo da cultura matrilinear do qual dificultosamente vive a ruptura. Além de não poder mais se religar à cultura de sua mãe, como já anotou Walnice Nogueira Galvão⁵ (2008), também não serve mais à função que o proprietário da terra havia lhe dado. Perdido entre dois mundos culturais, deslocado pelos conflitos de autoridade sobre a terra, será eliminado, mas não sem antes lutar com a única arma de que dispõe: sua fala. Resultante de uma esplendente solução narrativa, ela mesma uma intervenção na sociedade.

⁴ Em texto publicado pela primeira vez na Revista Canticum Ibericum em 1991.

⁵ Em texto publicado a primeira vez em Mitológica rosiana. São Paulo: Ática, 1978.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Flávio. “*Mas allá del infierno*”: *contribución del análisis de “Meu tio o iauaretê” de Guimarães Rosa*. In: ZEA, Leopoldo (org). **Historia y cultura en la conciencia brasileña**. Mexico: Fondo de Cultura Económica; Instituto Panamericano de geografía e historia, 1993. p. 93-108. (Colección Tierra Firme).

BOLLE, Wille. **Grandesertão.br: o romance de formação do Brasil**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2004. p. 19.

CALOBREZI, Edna Tarabori. **Morte e alteridade em *Estas estórias***. São Paulo; EDUSP; Fapesp, 2001.

CAMPOS, Haroldo. “*A linguagem do Iauaretê*”. In: _____. **Metalinguagem: ensaios de teoria e crítica literária**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1970. p. 47-53.

FINAZZI-AGRÓ, Ettore. “... *Him – it – this voice (entre pátria e mátria)*” In: _____. **Um lugar do tamanho do mundo: tempos e espaços na ficção em João Guimarães Rosa**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 123-156.

_____. *Nada, nosso parente: uma leitura de “Meu tio o iauaretê”* In: **Remate de Males**, Campinas, v.14, 1994. p. 129-139

GALVÃO, Walnice Nogueira. “*O impossível retorno*” In: **Mínima mímica: ensaios sobre Guimarães Rosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 11-40.

ROSA, João Guimarães. “*Bastidores*” In: **Senhor**. Rio de Janeiro, ano 3, n.3, p. 4.

_____. “*Meu tio o iauaretê*” In: _____. **Estas estórias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 176.

_____. “*O espelho*” In: _____. **Primeiras estórias**. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d. p. 65.

_____. **Grande sertão: veredas**. 26. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 17.

SCHWARZ, Roberto. “*Grande sertão: a fala*” In: _____. **A sereia e o desconfiado: ensaios críticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. p. 23-27.

SPERBER, Suzi Frankl. **A virtude do Jaguar: mitologia grega e indígena no sertão roseano**. Remate de Males, Campinas, v. 12, p. 89-94, 1993.

STARLING, Heloisa. **Lembranças do Brasil: teoria, política, história e ficção em Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Revan/UCAM; IUPERJ, 1999.

Adriana de Fátima B. Araújo é doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestre em Literatura pela Universidade de Brasília, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa: representação e escrita, identidade e exclusão; história da literatura brasileira: nação e região. (adrianaaraujo@uol.com.br)

Advérbio em –mente: processo morfológico concluído ou em andamento?¹

João Carlos Rodrigues da Silva (PPGL- UnB)
Maria Avelina de Carvalho (PPGL-UnB)
Virgílio Pereira de Almeida (PPGL-UnB/UCB)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal investigar a construção morfológica adverbial em –*mente*, evidenciando que o morfema –*mente*, classificado pela gramática tradicional como sufixo, não se comporta como os demais sufixos derivacionais, e reiterando que a gramaticalização de –*mente* é um processo ainda não concluído, encontrando-se ainda em um nível intermediário do *continuum*, como propôs Meillet (*apud* CHRISTIANO *et al.*, 2004, p. 18), em direção à gramaticalização definitiva. A abordagem é predominantemente descritiva, tendo como bases principais os pressupostos teóricos do estruturalismo e do funcionalismo.

Palavras-chave: Advérbio, processos morfológicos, gramaticalização, sufixo

ABSTRACT: *This paper aims at investigating the morphological construction of adverbs with a final –mente in Portuguese. We intend to highlight that the morpheme –mente, categorized as a suffix by the traditional grammar, does not function as other suffixes, thus indicating that the gramaticalization of –mente is not a concluded process, but is rather found midway in the continuum proposed by Meillet (apud CHRISTIANO et al., 2004, p. 18) towards total gramaticalization. The approach used in this study is mostly descriptive, grounded on the theoretical assumptions of structuralism and functionalism.*

Keywords: *Adverb, morphological processes, gramaticalization, suffix.*

1. Introdução

Gramáticos e linguistas, que geralmente discordam entre si, estão de acordo quanto à imprecisão do que se convencionou chamar de classe adverbial. Pottier (1962, p. 53 *apud* BIDERMAN, 2001, p. 279) expressou bem esse fato ao dizer que “parece que incluíram nas gramáticas sob a rubrica ‘advérbios’, todas as palavras com as quais não se sabia o que fazer”. Williams (1994), em sua obra *Do Latim ao Português*, dedica, na parte intitulada ‘Morfologia’, capítulos específicos para *substantivos, adjetivos, numerais, artigos, verbos e pronomes*. Não há sequer menção à classe de advérbios. Além de Pottier, Biderman cita estudiosos espanhóis e italianos que concordam com a dificuldade em se caracterizar a

¹ Artigo produzido no âmbito do Projeto de Pesquisa “Revisão crítica de estudos sobre a morfologia do Português”, sob a orientação do Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes, no primeiro semestre de 2008, na disciplina de Morfologia (PPGL-UnB).

classe adverbial. A confusão não está, portanto, restrita a uma determinada língua e tampouco se trata de uma percepção contemporânea, pois Dionísio, no século I a.C., já identificava vinte e seis diferentes classificações ou subclasses para o advérbio (*apud* GUIMARÃES, 2006).

Como se vê, estamos diante de um interessante assunto de pesquisa, cujo viés escolhido para análise é o dos advérbios terminados em *-mente*. Estabelecemos, então, como objetivo geral, investigar a construção morfológica adverbial em *-mente*. Partindo da evidência de que o morfema *-mente*, classificado pela gramática tradicional como sufixo, não se comporta como os demais sufixos derivacionais, sugerimos que a gramaticalização de *-mente* é um processo ainda não concluído, que se encontra em um *continuum* em direção à gramaticalização definitiva.

Como nos lembram Christiano *et al.*, a cunhagem do termo gramaticalização é atribuída a Meillet (*apud* CHRISTIANO *et al.*, 2004), que o conceituou como o processo no qual um item lexical autônomo adquire características gramaticais típicas de morfemas, tornando-se, gradativamente, um item dependente. Não significa, entretanto, que o fenômeno foi proposto por Meillet, como atesta Barbosa :

Pelo menos desde os trabalhos dos filósofos franceses e ingleses do século XVIII, como Condillac e Horne Tooke (Heine: 2003), existe a ideia de que a complexidade gramatical e o vocabulário abstrato derivam historicamente de lexemas concretos, assim como o reconhecimento de que morfemas verbais são provenientes de palavras que perderam, por um lado, seu status de elemento linguístico independente e os privilégios associados a esse status, e, por outro, massa fônica, tornando-se clíticos. (2006, p. 39)

Segundo os estudiosos, o processo de gramaticalização de um item passa por diferentes etapas, em três níveis da estrutura linguística, ao perder certo valor semântico, tornar-se menos livre sintaticamente, e diminuir sua força fonética. Em geral, prosseguem os autores, os níveis da estrutura linguística afetados pela gramaticalização

... mantêm entre si uma ordem cronológica de arranjo: os processos funcionais (como dessemantização, expansão, simplificação) se seguem dos processos morfossintáticos (como permutação, composição, cliticização, afixação), que se seguem dos fonéticos (como adaptação, fusão, perda). (CHRISTIANO *et al. op. cit.* p. 19)

Ainda a respeito de gramaticalização, Gonçalves, Lima-Hernandes & Casseb-Galvão (2007), apoiados em Hopper (1987), entendem que a gramática das línguas constitui-se de partes cujo estatuto é constantemente negociado na fala, não podendo em

princípio ser separado das estratégias de construção do discurso. Desse modo, subjazem a essa perspectiva a concepção de língua como atividade em tempo real e a postulação de que não existe gramática como produto acabado, mas em constante processo de gramaticalização. Portanto, a partir desse conceito, justifica-se a proposição de que *–mente* ainda não tenha concluído o processo de transformação em um item estritamente gramatical.

A elaboração deste trabalho embora tenha se pautado por uma abordagem predominantemente descritiva, tendo como bases principais os pressupostos teóricos do estruturalismo e do funcionalismo, quanto aos objetivos, tem uma função explicativa, uma vez que visa investigar como se pode descrever e explicar, com rigor e método, o fenômeno linguístico observado, qual seja o da formação de advérbios terminados em *–mente*. Com isso, pretendemos contribuir para o esclarecimento de questões relacionadas a esse objeto de estudo, como as pedagógicas. Quanto aos procedimentos técnicos, utilizaremos a pesquisa bibliográfica.

Durante o processo de execução, as seguintes etapas foram estabelecidas: delimitação do objeto de estudo: formação de advérbio terminado em *–mente*; determinação e seleção do *corpus*: lista de advérbios extraídos de fontes diversas (publicações escritas variadas, fala espontânea, etc); coleta e organização do *corpus* segundo critérios oriundos de pesquisa bibliográfica; trabalho bibliográfico; análise do *corpus* e posterior síntese; apresentação dos resultados sob a forma de artigo acadêmico.

É válido ressaltar que as etapas da pesquisa não são estanques, levando a uma articulação constante entre teoria e prática. Assim, à proporção que procedemos à pesquisa bibliográfica, coletamos o *corpus* e também estabelecemos os critérios de organização (identificação, classificação, etc) e, finalmente, quando da redação final, ajustamos e reajustamos os conceitos, classificações e definições.

2. Fundamentação teórica

2.1. Advérbios na literatura tradicional

A fim de verificarmos como a classe dos advérbios é vista na literatura tradicional, selecionamos três autores representativos do que se convencionou chamar de gramática tradicional: Cunha (1985), Rocha Lima (1996) e Bechara (2001).

Cunha (1985) dedica um capítulo ao estudo dos advérbios, definidos sintática e semanticamente como “palavras que se juntam a verbos para exprimir circunstâncias em que se desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade” (1985, p. 499). Salienta ainda o autor que “os advérbios chamados de intensidade podem reforçar o sentido de outro advérbio” (*id. ib.*). Em seguida, pautando-se na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), identifica as seguintes “espécies” de advérbios: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação, tempo e, finalmente, os advérbios interrogativos. A respeito do nosso objeto de estudo, Cunha destaca apenas a recorrência dos advérbios na seção denominada ‘Repetição de advérbios em *-mente*’. Diz ele que sob a perspectiva estilística, “quando numa frase dois ou mais advérbios em *-mente* modificam a mesma palavra, pode-se, para tornar mais leve o enunciado, juntar o sufixo apenas ao último deles” (p. 503) e exemplifica com frases extraídas de escritores renomados (p.503):

- (1) O outro respondeu, *vaga e maquinalmente*:
– É verdade, meu senhor, é verdade... (Eça de Queirós)
- (2) Está lá na sua cidadezinha, criando agora os netos, como criara os filhos,
pacífica, honrada e banalmente. (Jorge Amado)

Seguem-se outros exemplos sempre destacando o uso repetido, mas sem entrar em detalhes a respeito do processo. O máximo que Cunha faz é, em uma observação, remeter o leitor à leitura de Harri Meier (1948) e Bernard Pottier (1968) que abordam “os tipos de construção com adjetivos e advérbios sucessivos, sua origem e seu emprego” (p. 504).

Rocha Lima (1996) trata dos advérbios em dois diferentes capítulos. No primeiro, conceitua e classifica os advérbios, seguindo, assim como Cunha (1985), a NGB, admitindo, no entanto apenas cinco “espécies”: dúvida, intensidade, lugar, modo e tempo. Nos exemplos citados para cada espécie, com exceção dos de lugar, há a presença de advérbios terminados em *-mente*, especialmente nos advérbios de modo. Com isso, percebe-se que Rocha Lima considera que o sufixo *-mente* forma principalmente advérbios de modo. Quanto à definição, também de natureza sintático-semântica, Rocha Lima afirma que “advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias *circunstâncias* que cercam a significação verbal” (1996, p. 174, grifo nosso).

No segundo capítulo, *Emprego do advérbio* (p. 346-352), o autor aborda as funções dos advérbios e, numa pequena seção, trata dos “advérbios em ‘mente’”. Mas, da mesma

forma que Cunha, Rocha Lima² salienta apenas que “concorrendo na frase vários advérbios dos (*sic*) terminados em *–mente*, é usual o emprego do sufixo apenas no último; a menos que, por ênfase, se prefira a repetição” (1985, p. 347). E seguem-se dois exemplos:

- (3) Estávamos *calma, tranquilamente*, aguardando a solução do caso.
- (4) Falava-me *doce, suave, suavissimamente*.

No restante do capítulo, Rocha Lima expõe regras de emprego de inúmeros advérbios, muitos dos quais de uso considerado culto, como *algures* e *alhures*, mas nenhuma observação a mais sobre o processo de formação dos advérbios em *–mente*.

Bechara (2001), dos três gramáticos, é quem vai mais a fundo na análise da classe adverbial. Sua definição, a mais completa, recorre a critérios de natureza sintática, morfológica, semântica, funcional e pragmática. Define o autor:

“Advérbio – É a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”.

(...)

“O advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira” (p. 287).

Indo mais além que Cunha e que Rocha Lima, Bechara (2001) ressalta que “certos advérbios são assinalados em função de modificador de substantivo, principalmente quando este é entendido não tanto enquanto substância, mas enquanto qualidade que esta substância apresenta” (2001, p. 288). Ressalta, também, que o advérbio, classe heterogênea, tem bastante mobilidade dentro da estrutura frasal e que este seu papel singular “lhe dá também certa autonomia fonológica, de contorno entonacional muito variado, a serviço do intuito comunicativo do falante” (BECHARA, 2001, p. 290). Na última parte dessa citação, evidencia-se o aspecto pragmático anteriormente aludido.

A respeito do nosso objeto de estudo, Bechara dedica uma pequena seção intitulada “Advérbios de base nominal e pronominal” (2001, p. 293-294). Classificando os advérbios quanto à sua “origem e significação”, o autor afirma que essa classe gramatical “se prende a nomes ou pronomes, havendo, por isso, advérbios nominais e pronominais” (2001, p. 293). E então situa os advérbios terminados em *–mente* entre os nominais, que são “aqueles

² Nem Cunha nem Rocha Lima se referem, em suas definições de advérbio, à invariabilidade, que seria um critério morfológico importante para caracterizá-lo.

formados de adjetivos acrescidos do ‘sufixo’ *-mente*: *rapidamente* (=de modo rápido), *pessimamente*” (*id. ib.*). É interessante que Bechara usa aspas simples na palavra ‘sufixo’, conforme se vê na citação, para alertar o leitor de que não se trata propriamente de um sufixo. Tanto isso é verdade que ele prossegue afirmando que esse caso de uso do ‘sufixo’ *-mente* para formar advérbios nominais fica “a meio caminho, fonológica e morfológicamente, da derivação e da composição (locução)” (*id. ib.*).

Encerrando a breve, mas esclarecedora seção (especialmente se comparada aos outros dois gramáticos), Bechara (2001, p. 293) escreve duas observações, que merecem ser citadas por completo:

Observações:

- 1.^a) Se o nome tem forma para o masculino e feminino, junta-se o sufixo ao feminino. Fazem exceção alguns adjetivos terminados em *ês* e *or*, que no português antigo só apresentavam uma forma para ambos os gêneros. Daí dizer-se *portuguesmente* (e não *portuguesamente*); *superiormente* (e não *superioramente*), *melhormente*.
- 2.^a) Estes advérbios em *-mente* se caracterizam por conservar o acento vocábulo de cada elemento constitutivo, ainda que mais atenuado, o que lhes permite, numa série de advérbios, em geral só apresentar forma *-mente* no fim: *Estuda atenta e resolutamente*. Havendo ênfase, pode-se repetir o advérbio na forma plena.

Note-se que Bechara traz duas informações importantes. A primeira, histórica, sobre o gênero da base à qual a forma *-mente* se une. A segunda, morfofonêmica, sobre a conservação do acento da base. Essas informações serão retomadas na próxima seção, quando enfocarmos os estudos linguísticos.

Em síntese, dos três gramáticos consultados, constatamos que dois deles (Cunha e Rocha Lima) abordam a classe dos advérbios bastante superficialmente, limitando-se ao que preconiza a NGB, e, ao tratarem dos advérbios em *-mente*, restringem-se ao aspecto estilístico da repetição encadeada. O único a ir um pouco mais a fundo na descrição dos advérbios terminados em *-mente* é Bechara (2001), na seção denominada ‘Advérbios de base nominal e pronominal’, que traz, como vimos, esclarecimentos incomuns para uma gramática dita tradicional. O prescritivismo do autor, entretanto, é evidenciado ao defender a agramaticalidade de *'portuguesamente'*, exatamente na mesma seção em que apresenta uma maior consciência linguística.

Por fim, numa perspectiva diacrônica, é válido lembrar que as informações sobre a formação dos advérbios terminados em *-mente* encontradas nos gramáticos citados há muito já constavam nos compêndios e gramáticas históricas. Coutinho (1976) informa-nos que o latim clássico tinha diversas terminações para a formação de advérbios de modo, tais

como: *-im, -ter, -lus, -e, -o*, as quais não passaram para o latim vulgar. Esse empregava um processo analítico, que consistia em tomar um adjetivo na forma feminina e juntar-lhe o adjetivo *mens, tis*, significando *espírito, mente*, como, por exemplo, *bona mente factum*. Estava assim aberto o caminho para um novo processo de formação de advérbios de modo nas línguas românicas. Coutinho (*idem*, p. 263), citando Leite de Vasconcelos, revela que no português antigo separavam-se os dois elementos, como, por exemplo, *cortês mente*.

Semelhante abordagem também se encontra em Nunes (1989), que, após descrever o processo de formação adverbial do latim clássico via terminações, afirma que esse processo por sufixos não foi aproveitado pela língua popular. Essa preferiu uma nova, que “foi a de ajuntar ao adjectivo, na forma feminina, quando a possuía, o substantivo *mente* que, tendo significado de *espírito*, veio depois a ser sinónimo de *modo* (NUNES, 1989, p. 343). Complementa essa afirmativa uma observação de Nunes que também é similar à de Leite de Vasconcelos: “A consciência da composição evidencia-se na antiga língua, que separava as duas palavras, e parece persistir ainda hoje no uso de, quando se seguem dois adjectivos de igual terminação, juntar esta só ao último” (1989, p. 343).

2.2. Revendo o processo: advérbios sob o ponto de vista da linguística

Os estudos linguísticos sobre os advérbios partem geralmente da heterogeneidade da classe adverbial. Biderman, comentando o quanto são imprecisas as definições de advérbio, afirma que a principal causa das imprecisões

está no fato de várias palavras de conteúdo semântico muito variado e algumas funções sintáticas similares poderem penetrar nesta classe, uma vez que ela tem portas abertas em duas direções: a das palavras de significação externa (lexicais, nacionais) e a das palavras de significação interna (gramaticais) (2001, p. 280).

Biderman (*op. cit.*) reconhece, pois, o que já mencionamos na introdução deste trabalho: a classe adverbial comporta um sem número de termos que ali foram recebidos por não se encaixarem em nenhuma outra classe à maneira tradicional. A fim de definir com mais precisão o que seja advérbio, Biderman se vale de critérios semânticos, sintáticos, funcionais e morfológicos. Diz a autora que quanto à sua função mais frequente, por exemplo, que é modificador verbal, o advérbio pode: “a) caracterizar o aspecto de um verbo; b) indicar o tempo de ocorrência de um evento; c) modificar o tempo de ocorrência de um evento” (2001, p. 283). Exemplificando essas funções, a autora apresenta os seguintes exemplos:

- a) "Vai escurecendo aos poucos. Lá fora o céu empalidece." (Érico Veríssimo, Clarissa)
(...) b) Ontem ocorreu uma enchente colossal. (...) c) "O engenho se arrastava na safra de quase nada. Mas ainda moía." (José Lins do Rego, Fogo Morto) (2001, p. 284)

Sobre o aspecto morfológico, aquele que nos interessa, Biderman (*idem*) afirma que o advérbio apresenta características variadas, devido à sua heterogeneidade³.

Analisando aquilo que Bechara chama de advérbios de base nominal, Biderman (2001, p.287) chama atenção para o fato de haver uma “superposição do emprego do advérbio e do adjetivo”, uma vez que é muito comum a derivação de novos advérbios em *-mente*, a partir de adjetivos. O exemplo que a autora usa é este:

- (5) A nota soava cristalina. (adjetivo)/ A nota soava cristalinamente (advérbio)
(BIDERMAN, 2001, p. 287)

A autora ressalta também que “um advérbio em *-mente* pode qualificar tanto a ação em desenvolvimento como o seu termo” (2001, p. 287). Há, no entanto, casos de impossibilidade de adverbialização em *-mente*. Citando Moignet, Biderman nos revela que os casos de incompatibilidade de formação de advérbio em *-mente* ocorrem com adjetivos que significam noções espaciais; com adjetivos que indicam cor; com adjetivos de vocabulário técnico; e com adjetivos aplicáveis a seres animados (2001, p. 289).

Algo semelhante encontramos em Barbosa (2006), ao ser analisada a relação entre o adjetivo adverbializado e o advérbio em *-mente*. Barbosa (2006, p. 80) observa que a correspondência entre adjetivo e advérbio terminado em *-mente* não ocorre em casos como (6) e (7), mas é possível em (8):

- (6) as portas não se fecham **direito**
(7) eu acho que ela fez **legal**
(8) eles vieram mais **rápido**

Barbosa ressalta que a correspondência de forma ocorre na maioria dos casos, mas não a de sentido, conforme ilustram as frases (6) e (7), nas quais não poderia haver a

³ Biderman (2001, p. 286) afirma que, “além de modificar o verbo, o adjetivo ou outro advérbio, o advérbio pode ainda modificar outras classes de palavras, a saber: pronomes indefinidos; numerais; nomes substantivos; preposições; e conjunções”. Não iremos discutir neste artigo essas múltiplas funções modificadoras dos advérbios, que estão longe de serem aceitas com unanimidade. Fica, pois, a sugestão para se pesquisar, no âmbito da morfossintaxe funcionalista, por exemplo, até onde os advérbios modificam todas as classes citadas por Biderman.

permuta de *direito* por *direitamente*, nem *legal* por *legalmente*, uma vez que o sentido seria substancialmente alterado. Já em (8) o uso de *rapidamente* em lugar de *rápido* é perfeitamente possível.

Quanto ao processo morfológico, entretanto, como Barbosa (2006) vê a formação de advérbios em *–mente*? Encontramos a resposta com o apoio do conceito de gramaticalização, entendido como um processo que implica mudança categorial no qual uma forma linguística perde marcas morfológicas ou privilégios sintáticos, conforme indicamos na introdução. Assim, se imaginarmos uma escala das classes de palavras, teremos de um lado categorias plenas, como nomes e verbos, e de outro, categorias com características mais gramaticais, como conjunções e preposições, conforme pode ser visto no esquema a seguir:

substantivo e verbo > adjetivo > advérbio > conjunção e preposição + lexical	+ gramatical
---	--------------

Como a gramaticalização é entendida aqui como um caminho do léxico para gramática, à medida que essa escala é percorrida, a tendência é encontrarmos elementos mais abstratos e mais subjetivos.

A formação dos advérbios em *–mente* estaria, então, para nós e para Barbosa (2006), caracterizado como um processo de gramaticalização, bastante comum na trajetória das categorias linguísticas. Esse processo, conforme Heine (2003 *apud* BARBOSA, 2006), se inicia, normalmente, com o aumento da frequência dos termos que, num segundo momento, ampliam seus contextos (extensão) e, muitas vezes, sofrem mudança de classe (decategorização).

Esse fato fica evidente se nos valermos um pouco da diacronia, como o fizeram Coutinho (1976) e Nunes (1989). Esses autores descrevem o processo histórico de formação dos advérbios em *–mente* do latim vulgar ao português atual, de modo que podemos verificar claramente o *continuum*, ou escala de gramaticalização, uma vez que constatamos a passagem gradual de uma forma do léxico para uma forma gramatical, de acordo com as seguintes etapas, por nós propostas a partir da fundamentação teórica:

1ª etapa (latim vulgar): emprego de um processo analítico, que consistia em tomar um adjetivo na forma feminina e juntar-lhe o substantivo *mens, tis*, significando *espírito, mente*, como, por exemplo, *bona mente factum*.

2ª etapa (português antigo): emprego de dois elementos separados, como, por exemplo, *cortês mente*.

3ª etapa (português atual): *-mente* parece ter se tornado um sufixo que pode ser acrescido a uma significativa parcela de adjetivos, formando advérbios.

A escala de gramaticalização poderia ser diagramada da seguinte maneira:

plácida mente (lat. vulgar)	>	plácida mente (pt. ant.)	>	pacidamente (pt. atual)
adjetivo + substantivo	>	adjetivo + mente	>	advérbio
+ lexical	-----			+ gramatical

Parece-nos, entretanto, que o estágio exemplificado pela forma *placidamente* acima não representa o ponto terminal de um processo de gramaticalização, pois, em diferentes esferas, *-mente* não se comporta como os demais sufixos da língua portuguesa, nem a formação de advérbios com *-mente* obedece aos padrões esperados, como esclareceremos nos parágrafos seguintes. Mas, com certeza, podemos observar no segundo estágio (português antigo) que “mente/mens” já perdia traços semânticos de referência a “mente/espírito” e passava cada vez mais a se esvaziar semanticamente. Sintática e morfológicamente, passa a ter função sufixal, indicando o modo (como fazia no latim), mas, reforçamos, sem o significado de “espírito”. Trata-se da generalização, fenômeno típico da gramaticalização.

Basílio (1998), em artigo intitulado “Morfológica e Castilhamente: um Estudo das Construções X-mente no Português do Brasil”, indica, como primeiro indício de peculiaridade dos advérbios em *-mente*, o fato de “a acentuação da palavra base não se submeter totalmente à do sufixo”. Nas demais derivações, a alteração de acentuação tônica é evidente, como observamos nos pares *nítido* ⇒ *nitidez*, *intenso* ⇒ *intensidade*, *rouco* ⇒ *rouquidão*. Com sufixos em *-mente*, o vocábulo assume claramente um padrão com dois picos de acentuação: *nitidamente*, *intensamente*, *roucamente*. Um olhar diacrônico para a história de nossa língua, nos remete para a grafia utilizada antes da reforma de 1971. Naquela época, o advérbio mantinha um sinal diacrítico indicando a sílaba tônica do radical: *nítidamente*, *ràpidamente*, etc. Como reformas ortográficas não resultam em

alteração alguma na língua, os falantes, a despeito da desobrigação de acentuação gráfica, continuam a pronunciar tais palavras com os dois picos de acentuação⁴.

Uma outra argumentação utilizada pela autora refere-se ao fato de as vogais tônicas abertas assumirem articulação fechada ao se unirem a sufixos, mas manterem a tonalidade aberta em advérbios em *-mente*: *brevidade* /e/, *brevemente* /ɛ/; *certeza* /e/, *certamente* /ɛ/; *suposição* /o/, *supostamente* /ɔ/. Parece-nos justificável supor, entretanto, que este fenômeno fonológico ocorre, pois a formação de advérbios se dá com a junção de *-mente* à forma feminina do adjetivo, que, em sua grande maioria, possui a vogal aberta: *suposto*, *suposta*; *morto*, *morta*; *gostoso*, *gostosa*.

O segundo indício apresentado por Basílio para justificar a peculiaridade das formações em *-mente* tem viés morfológico e é exatamente o fato de o advérbio ser criado a partir da forma feminina do adjetivo, o que “fere frontalmente a regra geral de que formas flexionadas não podem ser derivantes”. Quando uma mesma raiz recebe um sufixo derivacional e outro flexional, é sempre o derivacional que se adere primeiro à raiz, criando um radical ao qual se acrescenta o sufixo flexional. Advérbios em *-mente* são os únicos exemplos nos quais se dá o contrário. A professora ainda refuta a alegação de que o sufixo seria, na realidade, *-amente*, com o exemplo de palavras como *brevemente*.

Uma segunda alegação também descartada é a de que formações em *-amente* seria um alomorfe de *-mente*. Para comprovar que a vogal *-a* trata-se da flexão de feminino, a autora remete, novamente, a alteração do grau de abertura e fechamento na realização vocálica de palavras como *religioso* e *religiosamente*, nas quais o /o/ fechado, típico do masculino, transforma-se em /ɔ/ aberto, como ocorre nas formas femininas.

Finalmente, do ponto de vista sintático, a autora ressalta que somente com os advérbios em *-mente* é possível enumerar um ou mais adjetivos e acrescentar o *-mente* só na última formação, “como em *cuidadosa*, *vagarosa* e *pertinazmente*”. A respeito deste fenômeno, Vigário (2003) chega a interessante conclusão após o estudo de estruturas que permitem este tipo de apagamento em português. Para justificar sua síntese, a pesquisadora leva em consideração uma grande gama de exemplos, dos quais destacamos os seguintes:

segur amente mas lentamente	>	segura mas lentamente
no acamp amento e acantonamento	>	* no acampa e acantonamento
pré-tô nica s e pós-tônicas	>	pré e pós-tônicas

⁴ Interessante notar que, em língua espanhola, mantém-se o acento da raiz em advérbios terminados em *-mente*.

em pró ise ou ênclise	>	* em pró ou ênclise
pós-sintático e pós -fonológico	>	* pós-sintático e fonológico
pós -sintático e pós-fonológico	>	* sintático e pós-fonológico
luso- asiático ou afro-asiático	>	luso ou afro-asiático
euro -asiático e euro-africano	>	*asiático e euro-africano ⁵

Cuidadosa análise leva a pesquisadora a postular que o apagamento só é possível se “não só a unidade que é apagada mas também a unidade que permanece na estrutura coordenada correspondem a palavras prosódicas autônomas” (VIGÁRIO, 2003 p. nd), retomando características fonológicas que já mencionamos, como a manutenção de sílaba tônica do radical (ou, neste prisma, da palavra que sofre ou não sofre apagamento nos exemplos acima).

Cintra (1983), também investigando o fenômeno de apagamento, o qual denomina de *fatoração*, ressalta que enquanto há equivalência semântica entre *clara e concisamente* e *claramente e concisamente*, o mesmo não ocorre entre *cães e gatinhos* e *cãezinhos e gatinhos*, enfatizando que no primeiro par a diferença seria, “quando muito, de ordem estilística” (1983, p. 75) enquanto no segundo o emprego do sufixo caracteriza apenas a palavra em que ocorre.

A possibilidade de apagamento em estruturas coordenadas com advérbios em *-mente* serviu de argumento para os defensores da manutenção da acentuação gráfica subtonal que foi revogada na reforma ortográfica de 1971, mencionada acima. Alegavam que poderia haver ambiguidade de interpretação em certas construções, como exemplifica Cintra (1983): “Em sua resenha, o Sr. X critica o texto. *Critica e detalhadamente*, analisa...”. Segundo o estudioso, as palavras sublinhadas podem ser tanto um verbo seguido de conjunção e um advérbio quanto um advérbio (com apagamento de *-mente*) seguido de conjunção e de advérbio. Defendia o autor, portanto, que o acento grave deveria ser mantido para evitar a dupla interpretação. Em seu exemplo, entretanto, uma vírgula após a conjunção identificaria a primeira palavra como verbo, eliminando, assim, a suposta ambiguidade.

3. Considerações finais

Um estudo como este, calcado primordialmente em revisão bibliográfica, tem como principal objetivo crescimento intelectual e acadêmico. As leituras e pesquisas que fizemos, e os debates em que nos envolvemos, foram enriquecedores e nos possibilitaram

⁵ Preferimos manter a grafia do texto original do português europeu.

uma visão mais crítica dos fenômenos linguísticos, além de contribuírem para a percepção cada vez mais evidente de que é através da observação atenta e da análise sistemática que se atinge a cientificidade esperada em estudos na área da linguística, como contraponto à repetição e continuidade do que se proclama como certo/errado pela gramática descritiva.

A complexidade do fenômeno tema deste trabalho evidencia a imprecisão com relação à categorização da classe de advérbios em língua portuguesa, que encontra eco em outras línguas. A concordância entre gramáticos tradicionais e linguistas em relação à imprecisão que envolve a classificação dos chamados advérbios é indicativo claro que nenhuma das correntes deu conta, ainda, de chegar a conclusões definitivas quanto à classe adverbial. No caso específico do tema deste trabalho – os advérbios em *–mente* –, as incertezas se acirram.

Com peculiaridades próprias, os advérbios em *–mente* não podem ser classificados como derivados sufixais, pois algumas de suas características não são encontradas em nenhum outro sufixo. Da mesma forma, uma eventual classificação como lexema independente, formando advérbios através de um processo de composição também não é possível, pois mais uma vez suas peculiaridades o distinguem de outras composições genuínas. No máximo, podemos pensar em classificar *–mente* como sufixoide, à semelhança do que ocorre com os prefixoides.

Resta-nos apenas a possibilidade de se tomar os advérbios em *–mente* como representativo de um estágio no *continuum* de gramaticalização em direção à rigidez da sintaxe. No atual momento em que se encontra na nossa língua, em seu constante processo de transformação, pois viva, os advérbios em *–mente* ainda não se gramaticalizaram completamente. Trata-se de uma das etapas naturais do processo por que passam todos os lexemas que se gramaticalizam, em qualquer língua. Apesar de estudos comparativos poderem indicar onde o processo irá levar tal formação, somente o tempo dirá, paciente mas inexoravelmente, como será a estrutura e propriedades dos advérbios em *–mente* após o término do processo de gramaticalização.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Mariana Gonçalves. **Gramaticalização de advérbios a partir de adjetivos: um estudo sobre os adjetivos adverbializados.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

BASÍLIO, Margarida. *Morfológica e Castilhamente: um Estudo das Construções X-mente no Português do Brasil.* In **DELTA** Vol. 14, São Paulo, 1998.

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BIDERMAN, Maria Tereza C. **Teoria linguística**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOMFIM, Eneida. **Advérbios**. São Paulo: Ática, 1999.
- CHRISTIANO, Maria Elizabeth A.; SILVA, Camilo Rosa; HORA, Dermeval da. (Org.). **Funcionalismo e gramaticalização**: teoria, análise, ensino. João Pessoa: Ideia, 2004.
- CINTRA, Geraldo. *Mente: sufixo adverbial?* In **Cadernos de estudos linguísticos**. Vol. 5. Campinas, 1983. p. 73-83.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1985.
- GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, M^a Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Introdução à gramaticalização**. São Paulo: Parábola, 2007.
- MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.
- MONTEIRO, Jose Lemos. **As ideias gramaticais de João de Barros**. Disponível em [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5\(14\)37-48.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5(14)37-48.html) Acesso em: 17 Maio 08.
- NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- NUNES, José Joaquim. **Compêndio de gramática histórica**. 9. ed. Lisboa: Clássica Editora, 1989.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 33. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1996.
- SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- VIGÁRIO, Marina. *Quando meia palavra basta: apagamento de palavras fonológicas em estruturas coordenadas*. In: CSTRO, I.; DUARTE, I. (Ed.). **Razões e emoções** – Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus. Vol. II. Lisboa: Colibri, 2003. p. 415-435.
- WILLIAMS, Edwin B. **Do Latim ao Português**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

João Carlos Rodrigues da Silva é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (profjocarlos@gmail.com).

Maria Avelina de Carvalho é mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás, autora das obras: *Tô Vivu: história dos meninos de rua*, CEGRAF - 1ª edição, 1989, Goiânia-GO adotado no Vestibular da UFG em 1989, 2ª ed, 1991 e da obra *A rua casa a casa rua*, Ed. Kelps, 2006, Goiânia GO. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e professora em Goiânia. (avelina@terra.com.br).

Virgílio Pereira de Almeida é mestre em Educação pelo Framingham State College, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e professor da Universidade Católica de Brasília. (virgilio@ucb.br).

Estudo acústico das vogais tônicas em palavras paroxítonas do português falado no Rio Grande do Sul

Virgínia Andréa Garrido Meirelles (UCB)

RESUMO: Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado que tem por objetivo apresentar as características fonético/fonológicas do português falado no Rio Grande do Sul, tema que está inserido dentro de um projeto maior, a saber, Fonologia do Português, que visa fazer descrições verticais da Fonética e da Fonologia de diferentes variedades do Português do Brasil. Neste momento pretende-se descrever, de ponto de vista acústico, as vogais tônicas em palavras paroxítonas pronunciadas por informantes do Rio Grande do Sul. Para a realização do estudo, coletaram-se dados com seis informantes (quatro homens e duas mulheres). A identificação e caracterização dos formantes obedeceram às indicações de Ladefoged (1971, 2001 e 2005) e Quilis (1988). Os resultados mostraram que as vogais da variedade de português estudada se organizam em três grupos, a saber, anteriores, posteriores altas e posteriores baixas. Verificou-se também que a vogal [a] é bastante baixa, enquanto a vogal [u] aparece centralizada se comparadas às outras vogais.

Palavras-chave: Primeiro formante F1, segundo formante F2, vogal, paroxítonas.

ABSTRACT: *This work is part of the doctorate research on the phonetic/phonologically aspects of the Portuguese spoken in Rio Grande do Sul, a topic that is part of a major project, i.e. Phonology of Portuguese, that aims to describe the Phonetic and Phonological aspects of different varieties of Brazilian Portuguese. The present paper characterizes, from the acoustic point of view, the stressed vowels in words stressed on the second to last syllable and pronounced by speakers from Rio Grande do Sul. To accomplish the task, we used the data collected with six speakers (four men and two women). The identification and depiction of the formantes was carried out according to Ladefoged (1971, 2001 e 2005) and Quilis (1988). The results showed that the vowels of this variety of Portuguese are organized in three groups: front vowels, high back vowels and low back vowels. Also, [a] is very low and [u] is centralized if compared to the other vowels.*

Keywords: *First formant F1; second formant F2; vowel; second-to-last syllable stress.*

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo descrever do ponto de vista acústico as vogais tônicas em palavras paroxítonas do português falado no Rio Grande do Sul (doravante RS). Trabalhos anteriores (Grannier & Meirelles, 2007 e Meirelles, 2008), apresentaram uma comparação das vogais nas variedades do RS e de Brasília (doravante PBs) com a finalidade de estabelecer um alicerce para a análise das vogais do RS e apontaram as características gerais das vogais tônicas, pré-tônicas e átonas da variedade do RS¹. Neste

¹ O trabalho (Grannier & Meirelles, 2007) apresentado no “Simpósio Internacional sobre Vogais”, realizado na UFPB, em João Pessoa, em novembro de 2007 mostra que no PG as vogais anteriores em posição tônica e pré-tônica são menos centrais no Português Gaúcho do que no Português de Brasília.

momento, o objetivo é descrever mais detalhadamente do ponto de vista acústico as vogais tônicas em palavras paroxítonas do português do RS. Para cumprir com esse objetivo, na seção seguinte descreve-se a metodologia utilizada para realizar o estudo e na terceira seção procede-se a análise propriamente dita. Ao final do trabalho, oferece-se uma síntese das conclusões do estudo.

2. Metodologia e Materiais

Apresentam-se detalhadamente, nesta seção, os critérios que permearam o levantamento de dados e a seleção e constituição do corpus. Em seguida, descreve-se o procedimento para a análise acústica dos dados coletados.

2.1 *Corpus*

Para aprofundar as conclusões apresentadas em Grannier & Meirelles (2007) e em Meirelles (2008), coletaram-se dados com quatro homens e duas mulheres, todos adultos, e moradores da região da serra e dos pampas do Rio Grande do Sul. O corpus consiste de palavras que contêm as sete vogais tônicas. Houve três momentos na coleta dos dados; um primeiro momento em que se eliciaram palavras usando-se figuras; um segundo momento em que se pediu para que os falantes dissessem as vogais [i, e, E, a, O, o, u]²; e um último momento em que se pediu para que os falantes produzissem “séries” de pares mínimos, como por exemplo: [sikA, sEkA, sekA, sakA, sokA, sOkA, sukA].

De acordo com Massini-Cagliari (1992, 9), em geral em Linguística a palavra “acento” está relacionada com a noção de tonicidade da gramática tradicional, mas nos modelos fonológicos não-lineares “acento” tem sido definido “como uma relação de proeminência entre sílabas: as mais proeminentes são as tônicas e as menos proeminentes, as átonas” (Massini-Cagliari, op. Cit.). Ainda segundo a autora, as proeminências são atualizadas de maneiras diferentes em cada língua no nível fonético.

A autora afirma ainda que os foneticistas focalizam aspectos diferentes da saliência fônicas de acordo com o nível estudado. Aqueles que estudam o assunto no nível do léxico definem o acento como a saliência de uma sílaba ou de uma vogal. Por outro lado, aqueles que trabalham a relação do acento com a constituição do ritmo o definem com a saliência rítmica. Ritmo é, pois, a maneira de organizar as palavras no tempo da fala. Neste trabalho,

a noção de acento será a de saliência de uma sílaba, dado que estamos trabalhando com palavras isoladas.

Sendo assim, para o levantamento dos dados essa questão teve que ser considerada, já que se procurava analisar a qualidade silábica e não a relação da tonicidade com o enunciado. Por esse motivo, eliminaram-se as possíveis interferências de outros elementos para que os resultados não fossem prejudicados. Dessa forma, vários fatores deveriam ser observados. As palavras não poderiam aparecer em listas, já que nesse caso, a última palavra da lista receberia uma entoação e duração diferente das outras. Por esse motivo, usaram-se figuras para eliciar as palavras escolhidas. Ao mesmo tempo, dado que se pretende estudar a qualidade vocálica, escolheram-se séries de “pares mínimos” para poder controlar os dados e que a realização das vogais não fosse afetada pela ocorrência de consoantes diferentes.

2.2 Metodologia do estudo

Para realizar a análise fonética procedeu-se, em primeiro lugar, à identificação dos formantes e, para isso, utilizou-se o programa para análise da fala PRAAT, bem como as recomendações de Ladefoged & Maddieson (1996), Ladefoged (2001 e 2005) e Quilis (1988). Em seguida, tomaram-se as medidas acústicas das realizações. Depois, elaboraram-se as cartas de formantes e analisaram-se os dados para as realizações do português falado no Rio Grande do Sul (doravante PG).

Antes de proceder à análise dos dados convém indicar que a mesma será realizada seguindo as propostas de Ladefoged (2001):

- F1: representa o valor inverso da altura da vogal, é computado no eixo vertical;
- F2-F1: representa o grau de recuo da vogal, é computado no eixo horizontal;
- F3: não será analisado;
- O arredondamento não será computado.

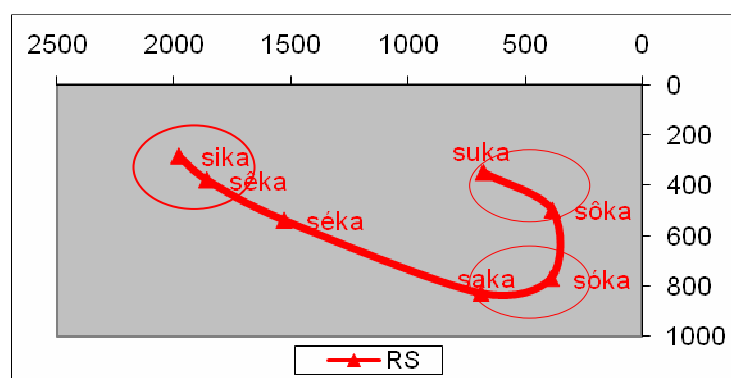
3. Análise dos dados

De acordo com Amaral (2002), Câmara Jr (2004) e Massini-Cagliari (1999), a

² Os símbolos E, O e A indicam respectivamente: vogal anterior média aberta, vogal posterior média aberta e vogal central baixa fechada.

palavra paroxítona é a padrão no Português do Brasil (doravante PB). Ao mesmo tempo, Araújo et ali (2007) consideraram um corpus de 150.875 mil palavras e encontraram 24,9% de oxítonas, 62,5% de paroxítonas e 12,2% de proparoxítonas. Dessa forma, considerando a proposta dos autores antes mencionados e os resultados de Araújo et ali (op.cit.), as palavras paroxítonas serão tomadas como padrão para o PB.

Por esse motivo, decidiu-se estudar de forma aprofundada a realização tônica em palavras paroxítonas do PG. Para isso, tomaram-se os valores dos formantes para a série [sikA, sekA, sEkA, sakA, sOkA, sokA, sukA] pronunciada por cada informante do sexo masculino e elaborou-se uma carta de formantes com a média de todas as medidas (quadro1).



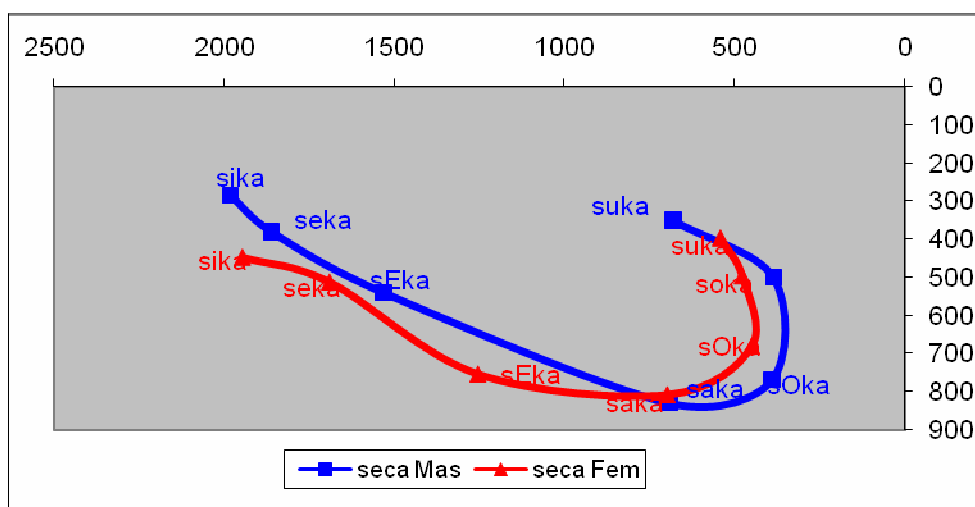
Quadro 1: Carta das vogais tônicas em [sikA, sekA, sEkA, sakA, sOkA, sokA, sukA].

Da análise dos dados do quadro 1, pode se concluir que as vogais do PG são bem diferenciadas. Em primeiro lugar, as vogais [i, e, E] são notoriamente anteriores, se comparadas às outras vogais e à vogal [a] especificamente. Também, as vogais posteriores [a, O] são bastante baixas, diferenciando-se assim das outras vogais posteriores [o, u]. Ao mesmo tempo, as vogais posteriores [O, o] são marcadamente recuadas, diferenciando-se de [a, u]. Finalmente, a vogal [u] se diferencia das outras vogais posteriores pelo recuo e pela altura.

Outro fato importante está ligado à organização das vogais. Verifica-se que nas realizações tônicas em dissílabos, as vogais [i, e, E] do PG formam o grupo das anteriores. Por outro lado, há dois grupos para as vogais posteriores tônicas: [a, O] formam o grupo das vogais posteriores baixas e [o, u] formam o grupo das vogais posteriores altas. É interessante notar que essa relação foi verificada anteriormente no caso das vogais tônicas em monossílabos. Esse fato permite concluir que no PG as vogais tônicas estão organizadas em três grupos: vogais anteriores [i, e, E], vogais posteriores baixas [a, O] e vogais posteriores altas [o, u].

Constatou-se também que as vogais posteriores estão organizadas de forma bastante particular. Nesse caso, as vogais [o, O], por um lado, e as vogais [a, u] por outro lado, tem praticamente os mesmos valores para a posterioridade. Ou seja, a diferença entre [o] e [O] está dada pela altura e não pelo recuo. O mesmo fenômeno foi observado para [a] e [u].

Com a finalidade de complementar e enriquecer os resultados acima, se decidiu comparar as realizações femininas com as masculinas (quadro 2). Por esse motivo, elaborou-se uma carta de formantes que mostra a média das realizações masculinas (azul) e a média das realizações femininas (vermelho).



Quadro 2: Realizações da série 'saca' para homens e mulheres do RS.

Observando a carta de formantes, verifica-se que a correspondência, entre os valores para as vogais realizadas por homens e mulheres, é bastante grande. Entretanto, há três diferenças entre as realizações dos homens e das mulheres. Em primeiro lugar, a vogal [i] pronunciada pelas mulheres parece ser mais baixa do que as vogais [i] e [e] pronunciadas pelos homens. Em segundo lugar, a vogal média-aberta [E] aparece muito mais centralizada e baixa no caso das mulheres. Finalmente, a vogal [u] é menos centralizada para as mulheres do que para os homens.

Novamente, no caso das vogais posteriores médias [o] e [O], os valores mostram que se bem os números não são exatamente os mesmos, há uma diferença pequena entre a anterioridade de [o] e de [O]. Uma vez que, esse fenômeno também foi verificado para as vogais tônicas em monossílabos e para as vogais tônicas em dissílabos pronunciadas por homens, pode-se afirmar que no PG a anterioridade das vogais posteriores médias é a mesma, diferenciando-se as vogais unicamente pela altura.

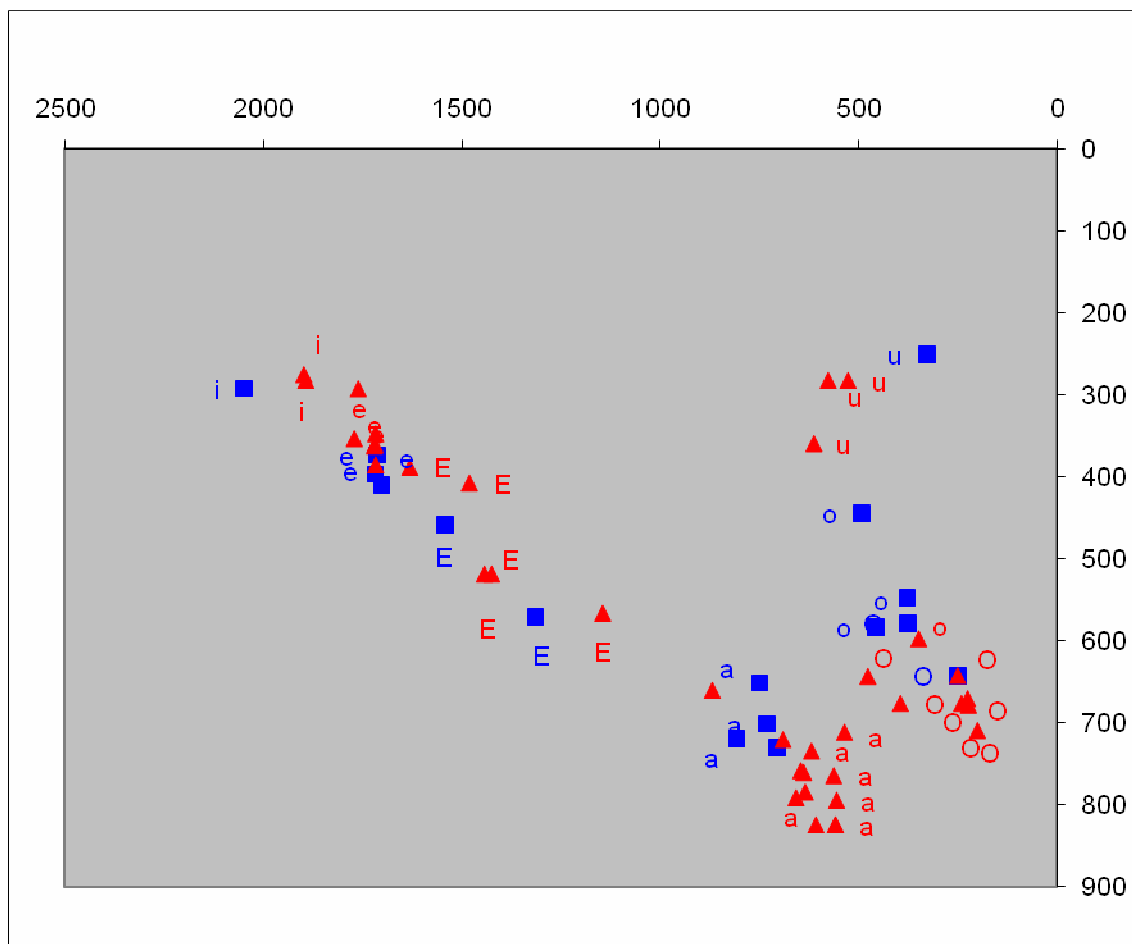
Para caracterizar melhor as vogais paroxítonas, tomaram-se as medidas para F1 e F2-F1 das vogais tônicas de todas as palavras paroxítonas realizadas pelos informantes do sexo masculino e organizaram-se os dados de acordo com a vogal tônica. Depois se confeccionou uma carta de formantes com a intenção de visualizar melhor a posição das vogais (quadro 3). Com a finalidade de verificar se há diferenças regionais na realização das vogais, os dados foram computados de acordo com a origem do informante (azul pessoas oriundas da serra e vermelho pessoas provenientes dos pampas).

De acordo com a carta, observa-se que a vogal [u] está bastante centralizada. Esse resultado coincide com os outros valores achados para essa vogal – na série ‘saca’, por exemplo. Em outras palavras, há dados suficientes para afirmar que no PG a posição do [u]ônico é mais anterior. Isto é, no PG a posição do [u]ônico é sempre centralizada. Ao mesmo tempo, pode-se comprovar que mesmo quando comparada à posição das outras vogais do PG o [u] aparece deslocado.

Quanto às vogais [e] e [i] pode-se observar que estas são bastante anteriores e altas, sendo bem diferenciadas da vogal média [E] e baixa [a]. Já, os resultados para [a] colocam a vogal em uma posição bastante baixa – muito mais baixa do que o [a] do PBs – ao mesmo tempo em que mostram que a vogal é bastante posterior.

Observa-se que [O] é uma vogal bastante baixa, com altura muito próxima do [a], a maior diferença entre [a] e [O] estaria dada pela anterioridade e não pela altura da vogal. Esse fenômeno havia sido verificado quando se compararam os dados da série ‘pa’ (monossílaboônico) com os da série ‘saka’ (dissílaboônico). Ou seja, ao verificar mais realizações em dissílabos está se confirmando que a diferença entre [a] e [O] está dada pela anterioridade e não pela altura da vogal.

Na análise articulatória seria interessante verificar o grau de arredondamento dos lábios, pois de acordo com Ladefoged (op. cit) e Quilis (op. cit), o fenômeno que aguçaria a diferença entre as vogais posteriores seria o arredondamento dos lábios. Neste caso, a diferença entre um [a] e um [O] do ponto de vista acústico está dada pela anterioridade, por isso, é conveniente verificar se há também uma diferença no arredondamento dos lábios.



Quadro 3: Vogais tônicas do PG em sílabas paroxítonas

Analisando os dados de acordo com a origem dos informantes, verifica-se que para as vogais anteriores não há maiores diferenças. Aparentemente, as vogais anteriores produzidas por informantes dos pampas são levemente mais centralizadas do que as vogais dos informantes da serra. No entanto, a maior diferença está dada pela posição das vogais [a, O], já que essas duas vogais são mais baixas para os informantes dos pampas do que para os informantes da serra.

Resumindo o exposto nesta seção sobre as vogais tônicas em palavras paroxítonas do PG, pode-se afirmar que estas têm as seguintes características:

- a vogal [a] apresenta sempre valores que a colocam em uma posição notadamente baixa;
- a vogal [a] é mais baixa na região dos pampas do que na região da serra;
- a vogal tônica [u] parece estar deslocada com respeito às outras vogais;
- as vogais tônicas estão organizadas em três grupos: anteriores [i, e, E], posteriores altas [o, u] e posteriores baixas [a, O];

- as vogais [a, u], por um lado, e [o, O], por outro lado, têm a mesma posterioridade só se diferenciando pela altura;
- a vogal [O] é mais baixa nos pampas do que na região da serra.

Considerações Finais

O estudo pretendia caracterizar as vogais paroxítonas do PG e para isso colheram-se dados com quatro homens e duas mulheres do RS. Após a análise das cartas de formantes, verificou-se que as vogais tônicas em dissílabos se organizam em três grupos: anteriores, posteriores altas e posteriores baixas. Essa organização coincide com a organização das vogais em monossílabos para o PG. Contudo, não corresponde à organização vocálica de outras variedades de português (cf. Cagliari, 2007 e Cristófaros Silva, 1999).

Comprovou-se que a vogal [a] é sempre bastante baixa e que a vogal tônica [u] em dissílabos parece estar deslocada com respeito às outras vogais, pois se apresenta bastante centralizada. Em trabalhos futuros pretende-se verificar se essas realizações são semelhantes às realizações de [a] e [u] tônicos em outras variedades de português.

Para ampliar os conhecimentos sobre o PG, pretende-se em um trabalho futuro, estudar as vogais átonas. Nesse momento, os dados das vogais átonas finais e não-finais serão comparados com os dados para as vogais tônicas em palavras proparoxítonas. Ao mesmo tempo, é necessário complementar os resultados com dados coletados com informantes da região metropolitana e da região de fronteira.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Marisa Porto do. *A síncope em proparoxítonas: uma regra variável*. In: Bisol, Leda & Brescancini, Claudia. **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. P. 99-126.
- ARAUJO, Gabriel de Antunes. et ali. *As proparoxítonas e o sistema acentual do português*. In: Araujo, Gabriel de Antunes. **O acento em Português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola, 2007. P. 37-60.
- BISOL, Leda. *O acento e o pé métrico binário*. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v 98, p. 25-36, 1994.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007. P. 194.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 124.

CRISTOFARO SILVA, Tais. *O método das vogais cardeais e as vogais do Português Brasileiro*. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v 8, n 2, p. 127-153, julho- dezembro/ 1999.

GRANNIER, Daniele Marcele & MEIRELLES, Virginia Andrea. (2007) **Comparação entre as vogais do português gaúcho e do português brasileiro**. Comunicação apresentada no SIS Vogais, João Pessoa, 2007. Inédito.

LADEFOGED, Peter. **Preliminaries to linguistic phonetics**. Chicago: The University of Chicago Press, Midway Reprint, 1971. P. 122.

_____. **A course in phonetics**. 4 ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. P. 289.

_____. **Vowels and consonants**. Massachussets: Blackwell, 2005. P. 206

LADEFOGED, Peter & MADDIESON, Ian. **The sounds of the world's languages**. Cambridge: Blackwell, 1996. P. 425.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Acento e ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992. P. 95

_____. **Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores**: três momentos da história do acento. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP, Cultura Acadêmica, 1999. P. 207.

MEIRELLES, Virginia. Andrea. **Características acústicas das vogais do português gaúcho**. Comunicação apresentada no XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Montevideú, 2008.

QUILIS, Antonio. **Fonética acústica de la lengua española**. Madrid: Gredos, 1988. P. 502.

Virgínia Andrea Garrido Meirelles é mestre em Linguística pela Universidade de Brasília e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma Universidade; professora da Universidade Católica de Brasília. (virmeirelles@yahoo.com)

Uma introdução à Engenharia do Conhecimento Linguístico

Ariani Di Felippo (UNESP/Ar)
B. C. Dias-da-Silva (UNESP/Ar)

RESUMO: Neste trabalho, busca-se fornecer uma introdução ao domínio de pesquisa multidisciplinar denominado Processamento Automático de Línguas Naturais (PLN), cujas pesquisas visam capacitar os computadores a lidar com as línguas naturais. Tal domínio é definido como uma espécie de “engenharia do conhecimento linguístico”. Dessa forma, o PLN requer a descrição e formalização de dados linguísticos nas dimensões morfológica, sintática, semântico-conceitual e até mesmo pragmático-discursiva. Além da concepção linguisticamente motivada do PLN, destacam-se, ao longo deste artigo, os seguintes temas: o surgimento dessa área, o lugar que ela ocupa em meio a suas disciplinas correlatas, os seus objetivos e desafios.

Palavras-chave: Processamento Automático de Línguas Naturais, Engenharia da Linguagem Humana, Linguística Computacional, Linguística, língua natural.

ABSTRACT: *In this paper, we provide a brief introduction to the multidisciplinary domain of research called Natural Language Processing (NLP), which aims at enabling the computer to deal with natural languages. In accordance with this description, NLP is conceived as “human language engineering or technology”. Therefore, NLP requires consistent description of linguistic facts on every linguistic level: morphological, syntactic, semantic, and even the level of pragmatics and discourse. Besides the linguistically-motivated conception of NLP, we emphasize the origin of such research area, the place occupied by NLP inside a multidisciplinary scenario, their objectives and challenges.*

Keywords: *Natural Language Processing; Human Language Technology; Computational Linguistics; Linguistics; natural language.*

1. Introdução

Os computadores estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, como na declaração do imposto de renda ou mesmo nos caixas eletrônicos dos bancos. Essa presença massiva leva qualquer um, hoje em dia, a vincular a pesquisa científica e o desenvolvimento da tecnologia à Informática. Tal vinculação, no entanto, é menos reconhecida quando se trata de áreas consideradas menos tecnológicas, como as Ciências Humanas e Letras, como bem salienta Berber Sardinha (2005). Como consequência, não se pensa que em muitas atividades do cotidiano estão presentes tecnologias que advêm, em particular, da pesquisa sobre a linguagem com vistas ao seu processamento computacional. Tais pesquisas já haviam sido anunciadas no âmbito da Linguística, por exemplo, pela saudosa Maria Teresa Biderman, em seu texto intitulado *Teoria Linguística (linguística quantitativa e computacional)* de 1978. Atualmente, a Linguística e a Informática

encontram-se unidas em uma área de pesquisa cada vez mais promissora, denominada Processamento Automático de Línguas Naturais (PLN). As pesquisas nessa área ao mesmo tempo em que se beneficiam com os estudos provenientes da Linguística têm propiciado não só desenvolvimento de tecnologias ou recursos aplicáveis a várias atividades, mas também o próprio desenvolvimento da Linguística e da Ciência da Computação, duas das várias disciplinas matrizes do PLN.

Este texto pretende introduzir o leitor a essa área de pesquisa, enfatizando sua ligação com o estudo da linguagem. De acordo com uma concepção linguisticamente motivada do PLN, este trabalho divide-se em 6 seções. Na Seção 2, busca-se tratar as origens dessa área. Na Seção 3, discorre-se sobre a questão do lugar ocupado pelas pesquisas em PLN frente a suas disciplinas matrizes e a sua origem. Na Seção 4, destacam-se os objetivos dessa área, enfatizando as várias tecnologias por ela desenvolvidas. Na Seção 5, apresenta-se o PLN enquanto “engenharia do conhecimento linguístico” e tecem-se breves comentários sobre o processamento automático do português do Brasil. Por fim, na Seção 6, algumas considerações finais são apresentadas.

2. Eis que surge o PLN

Os computadores foram introduzidos em nossa cultura na década de 1940 e, desde então, fazê-los “entender” instruções necessárias para a execução de tarefas tem sido um desafio para os “engenheiros da linguagem”. A primeira solução encontrada foi a criação das “linguagens de programação” (do inglês, *programming languages*). Com o tempo, linguagens cada vez mais inteligíveis foram criadas, como LISP, PROLOG, etc. Mesmo assim, instruções nessas linguagens são inevitavelmente rígidas, pois precisam ser descritas exatamente como o previsto.

Com a introdução dos primeiros computadores pessoais, que começaram a fazer sua história na década de 1970, a questão da comunicação entre o homem e a máquina ganhou ainda mais importância. Desenvolveu-se, como consequência, o conceito *user-friendly* – ou seja, “amigável” ou “fácil de aprender e usar” (MICROSOFT PRESS, 1998, p. 742). Esse conceito revelava a preocupação dos engenheiros da linguagem em fazer dos computadores instrumentos cada vez mais amigáveis, já que eles passavam a ser utilizados por pessoas comuns, isto é, não-especialistas. Mais especificamente, esses engenheiros buscavam tornar a comunicação entre o homem e a máquina mais natural e intuitiva, pois, a partir do momento em que a maioria dos usuários definitivamente deixava de ser

especialista em Informática, os problemas de comunicação e de significação se tornam mais importantes.

Assim, os engenheiros da linguagem passaram a pensar em possíveis linguagens que pudessem intermediar uma comunicação mais amistosa entre os computadores e seus usuários comuns. Uma das soluções encontradas (e que atualmente está presente em todos os computadores), pautada na utilização da linguagem visual, foram as chamadas “interfaces gráficas com o usuário” (do inglês, *graphical user interfaces* - GUIs), ou apenas, “interfaces gráficas”. Nessa linguagem icônica, programas, arquivos e opções são representados por meio de imagens e objetos gráficos como menus, janelas, caixas de diálogos, etc. O usuário pode selecionar e ativar essas opções com o *mouse* ou, em geral, através do teclado (MICROSOFT PRESS, 1998, p. 386). Outra possibilidade seria a utilização/ adaptação da linguagem humana, ou seja, a criação de programas que pudessem, ainda que de modo rudimentar, emular o conhecimento e o desempenho linguísticos humanos. Em outras palavras, ensinar o computador a falar a língua dos homens¹ (DIAS-DA-SILVA et al., 2007).

Segundo Dias-da-Silva (2006), a possibilidade de interação homem/máquina por meio da língua dos homens e o surgimento dos primeiros sistemas de tradução automática impulsionaram os estudos ou investigações que receberam o nome *Processamento Automático de Línguas Naturais* (do inglês, *Automatic Natural Language Processing* ou *Natural Language Processing*).

3. O lugar do PLN em meio a suas disciplinas matrizes

De modo geral, no PLN, buscam-se soluções para questões computacionais que requerem o tratamento computacional de uma (ou mais) língua natural (português, inglês, etc.), quer seja escrita ou falada^{2,3}. Entretanto, o processamento computacional da fala, ou melhor, das línguas naturais em modo oral, tem ficado a cargo de uma outra área, denominada Reconhecimento e Síntese de Fala (do inglês, *Speech Recognition and Synthesis*) (JURAFSKY, MARTIN, 2000). Esta, por questões tecnológicas, tem sido

¹ Na era pré-computador pessoal, a possibilidade do uso das línguas naturais na comunicação com a máquina já estava entre as questões sob investigação. No entanto, os engenheiros da linguagem visavam apenas à simplificação da vida dos programadores e técnicos que lidavam diretamente com os computadores, sem atentarem para as necessidades do usuário comum.

² Linguagens alternativas (p.ex.: a de sinais, para os deficientes auditivos) têm sido igualmente alvo de estudos que visam a sua automatização.

investigada pela Engenharia Elétrica, mais precisamente, na área de Processamento de Sinais. Assim, ressalta-se – e será importante dizê-lo agora – que o termo PLN aplica-se ao processamento computacional de língua natural, tanto no modo escrito quanto oral, “registrada em meio escrito”.

Mais precisamente, o PLN dedica-se a investigar, propor e desenvolver sistemas computacionais que têm a língua natural escrita como objeto primário (GRISHMAN, 1986). Para tanto, os pesquisadores – linguistas e cientistas da computação – buscam fundamentos em várias disciplinas matrizes: Filosofia da Linguagem, Psicologia, Lógica, Inteligência Artificial, Matemática, Ciência da Computação, Linguística Computacional (doravante, LC) e Linguística (DIAS-DA-SILVA, 1996). No geral, em PLN, os linguistas trabalham em duas frentes: (i) utilizam o computador para desenvolver e validar teorias e dados linguísticos e (ii) fornecem o conhecimento necessário para o desenvolvimento de sistemas especializados. Os cientistas da computação, por sua vez, (i) implementam ferramentas para o desenvolvimento e validação de teorias e dados linguísticos, auxiliando os linguistas, e (ii) desenvolvem sistemas com base no conhecimento fornecido pelos linguistas.

Vê-se, assim, que o PLN é um domínio duplamente heterogêneo. O primeiro aspecto dessa heterogeneidade está ligado aos objetivos, que vão desde a proposição e desenvolvimento de programas que auxiliam a investigar material linguístico (p.ex.: programas que calculam a frequência de ocorrências de palavras em textos) até a meta de criar supercomputadores, dotados de uma inteligência artificial (JURAFSKY, MARTIN, 2000; DIAS-DA-SILVA, 2006). O segundo aspecto heterogêneo está ligado ao fato de que, para concretizar a pluralidade de objetivos, os pesquisadores necessitam percorrer as várias disciplinas matrizes, o que caracteriza esse domínio como multidisciplinar.

O objetivo abrangente e principalmente o caráter multidisciplinar do PLN dificultam delimitar o seu lugar dentre as várias disciplinas correlatas. Para as Ciências da Computação, por exemplo, o PLN é visto como uma subárea da Inteligência Artificial⁴. Isso se deve ao fato de as primeiras indagações sobre o processamento automático das línguas naturais terem sido motivadas por uma das preocupações da Inteligência Artificial, a saber: a interação homem-máquina via “língua dos homens”. Muitas vezes, PLN também

³ Como salienta Nugues (2006), o processamento de língua (escrita) e o processamento de fala são, por vezes, considerados “processamento de língua natural”. Isso acontece, segundo o autor, sob o ponto de vista aplicado ou industrial.

⁴ A disciplina Inteligência Artificial passou a ser reconhecida pela comunidade científica a partir da chamada *Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence* em 1956 (DIAS-DA-SILVA, 2006).

é usado como sinônimo de Linguística Computacional. Aliás, “linguística computacional” comumente nomeia grandes conferências e revistas internacionais que abrangem os estudos de PLN⁵. Entretanto, a Linguística Computacional⁶, segundo Klavans (1989), Kay (1985) e outros, é o domínio que investiga questões bastante específicas do PLN, a saber: os algoritmos para as análises morfológica e gramatical. Alguns autores, por sua vez, como Bolshakov e Gelbukh (2004), consideram o PLN uma área “mais linguística que computacional” e, conseqüentemente, uma subárea da Linguística Aplicada. Já outros, como Nugues (2006), veem-no como uma legítima interseção entre a Linguística e as Ciências da Computação.

Além da dificuldade de delimitar o lugar desse campo dentre as disciplinas correlatas, muitos enfatizam que o corpo de conhecimento do PLN é controverso e fragmentado ou, em outras palavras, um conjunto de experiências acumuladas. Na verdade, o PLN não pertence a esta ou àquela área do conhecimento, ele é, como bem salienta Dias-da-Silva (2006), uma área de investigação científica complexa e multifacetada por natureza, sobrepondo-se, por conseguinte, a parcelas das várias áreas correlatas e já consagradas.

4. As metas

Nestes 50 anos de pesquisas, o PLN tem demonstrado ser um campo fértil em que os pesquisadores têm conseguido desenvolver tecnologias ou aplicações, com graus diferentes de sofisticação e de níveis de desempenho.

4.1 Algumas aplicações

Dentre essas tecnologias, destacam-se (BOLSHAKOV, GELBUKH, 2004; MARTINS, 2004; MITKOV, 2004; NUNES, 2008):

- a) *dicionários, thesaurus e enciclopédias eletrônicas*; essas obras lexicográficas são geralmente compiladas por lexicógrafos e concebidas para uso humano, sendo armazenadas e comercializadas em CD-ROM. A microestrutura dessas obras é, na essência, a dos dicionários impressos. O fato de serem armazenados em formato digital

⁵ Autores como Klavans (1989), Bolshakov e Gelbukh (2004), Mitkov (2004) e vários outros adotam a dominação Linguística Computacional e não PLN.

⁶ A Linguística Computacional, cuja denominação foi cunhada por David Hays em 1967, tinha, em seus primeiros anos, o objetivo de investigar as linguagens de programação e as linguagens formais (DIAS-DASILVA, 2006).

contribui para potencializar toda uma rede de relações morfológicas, sintagmáticas, semânticas e paradigmáticas entre diferentes unidades lexicais e possibilitar, conseqüentemente, o acesso imediato à informação por outras vias que não apenas a entrada – único meio para a sua localização nos dicionários impressos (BELIAEVA et al., 1990);

- b) *sistemas de recuperação de informação* (do inglês, *automatic information retrieval systems*), que buscam ou encontram textos (ou parte de textos) relevantes a uma dada “consulta” (do inglês, *query*) em uma coleção de textos ou documentos (TZOUKERMANN et al, 2004); nesses sistemas, documentos representam um tipo de informação, cuja recuperação, em outras palavras, pode ser definida como a seleção de documentos, caracterizados por um conjunto de descritores (palavras-chave ou outros símbolos), como resposta a uma consulta;
- c) *sistemas de extração de informação* (do inglês, *information extraction systems*), que buscam encontrar certa informação, ou seja, uma resposta, a dada pergunta de entrada em um ou mais documentos (GRISHMAN, 2004);
- d) *sistemas de tradução automática* (do inglês, *automatic translation systems*), que partem de um texto-fonte, escrito em uma língua natural *x*, e produzem um texto-alvo, ou seja, uma versão do texto-fonte em uma língua *y* (NIRENBURG, 1989; HUTCHINS, 2004; SOMERS, 2004);
- e) *sistemas de sumarização automática* (SA) (do inglês, *automatic summarization systems*): esses sistemas caracterizam-se por gerar “extratos” (justaposição de porções do texto fonte) ou “resumos” (texto gerado a partir de um plano de resumo) de um ou mais textos de acordo, por exemplo, com uma determinada taxa de compressão (HOVY, 2004).
- f) *sistemas de correção ortográfica* (do inglês, *spelling checker systems*): processam um texto em uma dada língua natural com os objetivos de (i) identificar os erros cometidos quanto à ortografia (palavras que não constam do léxico dessa língua ou usadas em contexto impróprio) e (ii) sugerir alternativas prováveis e ortograficamente corretas a cada erro identificado;
- g) *sistemas de correção gramatical* (do inglês, *grammar checker systems*): detectam, embora de modo rudimentar, desvios gramaticais em um texto, como os de concordância nominal ou verbal, pontuação, regência nominal e outros;

- h) *sistemas de auxílio à escrita* (do inglês, *computer-assisted writing system*): auxiliam a produção de texto, em que o usuário pode encontrar recursos para construir textos bem estruturados, de um gênero e/ou domínio específicos, entre outros.

A construção dessas tecnologias nem sempre é o foco das investigações. Muitas vezes, busca-se pesquisar questões relativas a processos, métodos e recursos necessários à construção dos sistemas de PLN.

Quanto aos processos, Mitkov (2004) salienta, por exemplo: a etiquetagem morfofssintática (do inglês, *part-of-speech tagging*), a segmentação textual (do inglês, *text segmentation*), análise sintática (do inglês, *parsing*), a resolução da anáfora (do inglês, *anaphora resolution*), a desambiguação de sentido lexical (do inglês, *word-sense disambiguation*), entre outros. Por vezes, a investigação desses processos resulta na construção de *ferramentas* (ou instrumentos) de PLN. Por exemplo, a investigação das questões relacionadas à etiquetagem morfofssintática pode levar à construção de um etiquetador morfofssintático⁷ (do inglês, *part-of-speech tagger*) e a investigação dos problemas relativos à análise sintática automática pode gerar um analisador sintático⁸ (do inglês, *parser*). Além dessas ferramentas, há também as seguintes: lematizador⁹ (do inglês, *lemmatizer*), radicalizador¹⁰ (do inglês, *stemmer*), concordanceador (do inglês, *concordancer*), entre outras. Algumas delas são componentes essenciais de vários sistemas.

Quanto aos métodos ou técnicas, os pesquisadores têm investigado a viabilidade de diferentes abordagens para a construção de sistemas de PLN. Atualmente, co-existem pesquisas realizadas segundo abordagens linguísticas, não-linguísticas (ou estatísticos) e híbridas (MARTINS, 2004). As abordagens linguísticas pautam-se na especificação explícita e declarativa de propriedades e de regras ou padrões regulares de comportamento linguístico. As abordagens não-linguísticas, por sua vez, pautam-se na recuperação/identificação, induzida automaticamente, de regularidades subjacentes aos dados linguísticos e, por isso, necessitam de extensos *corpora* para que os padrões possam

⁷ Ferramenta computacional responsável pela marcação de um texto com etiquetas morfofssintáticas. Esses etiquetadores podem ser construídos manualmente, por linguistas, ou automaticamente, abstraídos de *corpus*. (VOUTILAINEN, 2004).

⁸ Ferramenta que reconhece a estrutura sintática de uma sentença, atribuindo funções sintáticas aos constituintes reconhecidos (CARROL, 2004).

⁹ Ferramentas que reduzem cada palavra de um texto ao seu lema ou forma canônica, ou seja, formas não-marcadas, desprovidas de flexões (SPARCK-JONES, WILLET, 1997). Na lematização, os verbos são reduzidos ao *infinito* (p.ex.: casamos > casar) e os substantivos e adjetivos ao *masculino singular* (p.ex.: latas > lata/ feias > feio).

ser identificados. As estratégias híbridas, por fim, reúnem as características das linguísticas e das não-linguísticas (DORR et al, 1999).

4.2 Os recursos ou ferramentas

A construção de certas ferramentas e a aplicação de determinados métodos ou técnicas, ambos importantes para o subsequente desenvolvimento de sistemas de PLN, necessitam, quase sempre, dos chamados *recursos linguístico-computacionais*, cujo planejamento (e construção) constitui tarefa nada trivial. Exemplos desses recursos são:

- a) *corpora* (textuais): coleções de textos úteis para o levantamento de conhecimento linguístico (lexical, sintático, semântico, etc.). Esse levantamento pode ser feito por linguistas, com a ajuda de programas de manipulação de *corpus*, ou por meio da aplicação de métodos estatísticos. A extração do conhecimento exige que a quantidade de textos seja grande, variada e representativa e que os textos estejam em formato adequado para que a extração possa ser automática (BERBER SARDINHA, 2004);
- b) *léxicos*: estoques de unidades lexicais descritas juntamente com seus traços morfológicos, sintáticos, semânticos e/ou pragmático-discursivos e sistematicamente organizadas de acordo com algum critério. Tanto as unidades quanto as propriedades a elas associadas podem ser representadas por formalismos altamente estruturados (HANDKE, 1995);
- c) *ontologias e/ou bases de conhecimento*: inventários de conceitos, propriedades e relações entre conceitos que representam “uma interpretação da realidade”, ou seja, o conhecimento de mundo compartilhado pelos membros de uma comunidade linguística. A representação de uma ontologia pode variar segundo o grau de formalização. Uma ontologia formal, em especial, apresenta os conceitos e as relações (entre conceitos) explicitamente definidas, ou seja, “legíveis pela máquina” (GRUBER, 1995);
- d) *gramáticas*: sistemas de regras expressos segundo sistemas formais, que (i) descrevem as estruturas das sentenças de uma dada língua e (ii) permitem, juntamente com o léxico, reconhecer e gerar sentenças dessa língua (KAPLAN, 2004).

Conclui-se, assim, que o PLN é uma área complexa e multifacetada e que, mesmo aparentemente caótica, tem se mostrado produtiva. Por fim, salienta-se que o PLN também

¹⁰ Ferramentas computacionais que reduzem as palavras de um texto ao seu radical (SPARCK-JONES, WILLET, 1997).

possui um viés acadêmico e não somente científico-tecnológico. Dentre os objetivos dos pesquisadores, estão (i) a investigação da adequação formal, pragmática e psicossocial de teorias linguísticas por meio da implementação dos modelos de gramática e de processamento linguístico especificados por essas teorias e a própria (ii) proposição de sofisticados modelos computacionais capazes, por exemplo, de extrair informações específicas de bases de textos (VARELI, ZAMPOLLI, 1997).

5. A face linguística do PLN

Segundo Dias-da-Silva (2006), que se baseia em Winograd (1972), um sistema de PLN pode ser visto como um tipo especial de “sistema especialista” na medida em que requerem uma parcela específica do conhecimento humano – o conhecimento linguístico – para realizar tarefas específicas como correção ortográfica, tradução automática, etc.

No âmbito da Inteligência Artificial, um *sistema especialista* (do inglês, *expert system*) é um sistema computacional inteligente, que toma decisões e resolve problemas referentes a um determinado campo de atuação, como finanças e medicina, utilizando conhecimento e regras analíticas definidas por especialistas no assunto (JACKSON, 1990; HAYES-ROTH, 1990; MICROSOFT PRESS, 1998; GIARRATAMO, RILEY, 2004). Um sistema de diagnóstico, por exemplo, necessita saber quais as características das doenças a serem diagnosticadas, pois, sem elas, é impossível elaborar um diagnóstico automaticamente. Dentre os sistemas especialistas descritos na literatura, destacam-se o (i) Dendral, primeiro sistema especialista, criado para ajudar os químicos a determinar a estrutura molecular, (ii) o Mycin, que diagnostica doenças sanguíneas infecciosas, e o (iii) Dipmeter Advisor, que auxilia na análise de dados recolhidos durante a exploração de óleo.

Projetar, então, um sistema de PLN, ou seja, um sistema que simule parcelas da competência e do desempenho linguístico humanos, requer a especificação de vários conhecimentos e habilidades que os falantes (especialistas nesse domínio) possuem. Esse embasamento linguístico fica evidente nas palavras de Winograd:

Assumimos que um computador não poderá simular uma língua natural satisfatoriamente se não compreender o assunto que está em discussão. Logo, é preciso fornecer ao programa um modelo detalhado do domínio específico do discurso. Além disso, o sistema possui um modelo simples de sua própria mentalidade. Ele pode se lembrar de seus planos e ações, discuti-los e executá-los. Ele participa de um diálogo, respondendo, com ações e frases, às frases digitadas em inglês pelo usuário; solicita esclarecimentos quando seus programas heurísticos não conseguem compreender uma frase com a ajuda das informações sintáticas,

semânticas, contextuais e do conhecimento de mundo físico representados dentro do sistema. (WINOGRAD, 1972, tradução nossa).

Mais precisamente, acredita-se que, para simular uma língua natural de modo satisfatório, um sistema de PLN deve conter vários sistemas de “conhecimento” e “realizar” uma série de atividades cognitivas, tais como (DIAS-DA-SILVA et al, 2007): (i) possuir um “modelo simples de sua própria mentalidade”; (ii) possuir um “modelo detalhado do domínio específico do discurso”; (iii) possuir um modelo que represente “informações morfológicas, sintáticas, semânticas, (iv) contextuais e do conhecimento de mundo físico”; (v) “compreender o assunto que está em discussão”; (vi) “lembrar, discutir, executar seus planos e ações”; (vii) participar de um diálogo e responder, com ações e frases, às frases digitadas pelo usuário; (viii) solicitar esclarecimentos quando seus programas heurísticos não conseguirem; (ix) compreender uma frase

Dessa forma, um sistema de PLN é concebido como um tipo de sistema automático de conhecimentos, cujas especialidades, entre outras, incluem: fazer revisões ortográficas de textos, fazer análises sintáticas, traduzir frases ou textos, fazer perguntas e respostas e auxiliar os pesquisadores na própria construção de modelos linguísticos. Assim, o estudo do PLN pode ser concebido como um tipo de “engenharia do conhecimento linguístico” e se beneficiar da estratégia desenvolvida para esse campo.

Assim, de modo semelhante ao processo de construção de um sistema especialista, também denominado “sistema de conhecimento” (do inglês, *knowledge system*), a montagem de um sistema de PLN exige o desenvolvimento de, no mínimo, três etapas: “extração do solo” (explicitação dos conhecimentos e habilidades linguísticas), “lapidação” (representação formal desses conhecimentos e habilidades) e “incrustação” (o programa de computador que codifica essa representação). Assim, a explicitação do conhecimento e do uso linguísticos envolve questões do domínio linguístico, uma vez que é nessa fase que os fatos da língua e do seu uso são especificados. Conceitos, termos, regras, princípios, estratégias de resolução de problemas e formalismos linguísticos são os elementos trabalhados. No domínio da representação, focalizam-se questões referentes à escolha ou à proposição de sistemas de representação. No domínio da implementação, além das questões que envolvem a implementação das representações por meio de programas, há questões que dizem respeito à montagem do próprio sistema computacional em que o programa será alojado.

As três etapas previstas para o desenvolvimento de sistemas especialistas foram reinterpretadas por Dias-da-Silva (1996) e transformadas em uma metodologia que vem sendo aplicada com sucesso no âmbito do PLN, principalmente no que se refere ao processamento automático do português do Brasil. Tal metodologia consiste em três fases sucessivas de desenvolvimento das atividades no PLN, a saber: *fase linguística*: construção do corpo de conhecimentos sobre a própria linguagem, dissecando e compreendendo os fenômenos linguísticos necessários para o desenvolvimento do sistema; *fase representacional*: construção conceitual do sistema, envolvendo a seleção e/ou proposição de sistemas formais de representação para os resultados propostos pela fase anterior; *fase implementacional*: codificação das representações elaboradas durante a fase anterior em termos de linguagens de programação e planejamento global do sistema.

Para as pesquisas que adotam a “concepção linguisticamente motivada de PLN”, o computador não poderá satisfatoriamente emular uma língua natural se não conseguir, em alguma medida, compreender o assunto que está em discussão. Logo, é preciso fornecer à máquina descrições e formalizações de dados linguísticos nas dimensões: morfológica, sintática, semântico-conceitual e pragmático-discursiva (ROCA, 2000). E aí a Linguística tem um papel imprescindível, pois, apesar dos aspectos problemáticos comumente apontados pelos engenheiros da linguagem, ela apresenta os parâmetros norteadores essenciais a respeito das características e funções das línguas naturais a que os investigadores do PLN podem recorrer.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa “linguisticamente motivada de PLN”, acredita-se ser necessário, como defende Dias-da-Silva (1996, 1998, 2006), o trabalho colaborativo entre os cientistas e os engenheiros da linguagem.

Essa colaboração, entretanto, está longe de ser a ideal. Há, ainda, o distanciamento entre essas duas comunidades, o que dificulta e/ou atrasa a descoberta de soluções e o consequente avanço no desenvolvimento dos recursos, ferramentas e, logo, dos sistemas (DIAS-DA-SILVA, 1996). Tal distanciamento tem sido justificado por razões técnicas fornecidas por ambos os lados. Os engenheiros criticam, por exemplo, a pluralidade, a incompletude e a pouca formalização das descrições linguísticas, o linguajar técnico muitas vezes hermético e a preocupação dos linguistas em estudar a linguagem humana *per se*. Os linguistas, por sua vez, enfatizam que os engenheiros – tidos como indivíduos com pouca intuição sobre os fatos da língua – concentram-se no desenvolvimento de sistemas

rudimentares e desprovidos de qualquer fundamentação linguística¹¹. A falta de contato entre essas duas comunidades, aliás, também é regada por imagens estereotipadas e distorcidas que os pesquisadores de uma área têm do trabalho realizado na outra, principalmente quando as áreas de conhecimento são tão distintas, como Linguística e Ciências da Computação.

Nos casos em que o distanciamento foi vencido, a colaboração entre linguistas e cientistas da computação mostrou-se não somente benéfica para o PLN, mas também para a Linguística e Ciência da Computação. A Linguística, por exemplo, tem se beneficiado, do ponto de vista prático, com vários recursos que auxiliam na análise de material linguístico. Do ponto de vista teórico, tem se beneficiado também com a formulação de modelos descritivos mais completos (ou seja, modelos de análise e descrição de cada um dos estratos da gramática e do inter-relacionamento entre os módulos da competência e do desempenho) e explícitos (ou seja, descritos em termos de linguagens formais). Isso acontece porque, como evidenciou Winograd, pesquisar o PLN pode ser também um modo de investigação acadêmico que pode auxiliar na compreensão dos próprios fatos da língua:

Todo mundo é capaz de compreender uma língua. A maior parte do tempo de nossas vidas é preenchida por atos de fala, leitura ou pensamentos, sem sequer notarmos a grande complexidade da linguagem. Ainda não sabemos como nós sabemos tanto [...] Os modelos [de PLN] são necessariamente incompletos [...] Mas, mesmo assim, constituem um referencial claro por meio do qual podemos refletir sobre o que é que fazemos quando compreendemos uma língua natural ou reagimos aos atos de fala nela codificados. (WINOGRAD, 1972, tradução nossa).

Ou ainda, nas palavras de Hoey (*apud* Berber Sardinha, 2005, p. 30):

O desenvolvimento do computador com memória poderosa seria para a linguística o que a desenvolvimento do microscópio com lentes poderosas foi para a biologia – uma oportunidade não somente de ampliar nosso conhecimento, mas de transformá-lo.

Alguns exemplos paradigmáticos da contribuição do PLN para os estudos linguísticos são: (i) implementação, teste e avaliação de gramáticas propostas pela Linguística Teórica (GRISHMAN, 1986), como a gramática funcional de Dik (1997) (SIEWIERSKA, 1991; ATKINS, ZAMPOLLI, 1994) e parcela da gramática funcional de Halliday (1985) (BUTLER, 1985); (ii) desenvolvimento de modelos gramaticais, como a

¹¹ Por exemplo, os próprios dicionários eletrônicos, em que o material linguístico é apenas manipulado por meio de técnicas de indexação, e os chamados “tradutores de bolso”, que são limitados a manipular listas de palavras, expressões e fragmentos de frases por meio de comparações e substituições com o objetivo de montar/ completar frases com as palavras e/ou expressões armazenadas (DIAS-DA-SILVA, 2006).

HPSG (POLLARD, SAG, 1994); (ii) proposição de modelos diversos, p.ex.: modelos computacionais dos atos de fala, modelos computacionais da teoria da referência (DIAS-DA-SILVA, 2006).

Vale ressaltar que, por aspectos econômicos, as tecnologias em PLN são, na maioria das vezes, desenvolvidas para a língua inglesa, sendo que tais tecnologias não são diretamente transportáveis para outras línguas. Dessa forma, o processamento de uma língua natural requer o desenvolvimento de recursos e ferramentas de base que deem suporte para o desenvolvimento de sistemas voltados para a língua em questão.

6. Considerações finais

O PLN, entendido como uma espécie de “engenharia do conhecimento linguístico”, é um campo de pesquisa privilegiado e fértil. Isso é reflexo do fato de que a delimitação do conhecimento necessário para a construção de sistemas de PLN exige a organização e a representação de uma variedade de dados complexos necessários à simulação da competência e do desempenho linguísticos (DIAS-DA-SILVA, 2006). Devido a essa exigência, tanto usuários leigos, por meio da construção de várias aplicações, quanto os próprios linguistas e cientistas da computação têm se beneficiado com as investigações no campo do PLN. Dessa forma, encerra-se este artigo com o mote “cooperar é preciso”, enfatizado a relevância do trabalho colaborativo entre os cientistas da linguagem ou linguistas e os engenheiros da linguagem.

Referências Bibliográficas

- ATKINS, S, ZAMPOLLI, A. **Computational approaches to the lexicon**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- BELIAEVA, L. N., PIOTROWSKI, R. G., SOKOLOVA, S. V. *Principles of linguistic automata and their information bases design*. In **Terminology and Knowledge Engineering**, v. 2, p. 419-425, 1990.
- BERBER SARDINHA, A. P. **Linguística de corpus**. São Paulo, Barueri: Editora Manole, 2004.
- _____. (Org.). **A língua portuguesa no computador**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2005.
- BIDERMAN, M.T.C. **Teoria linguística** (linguística quantitativa e computacional). Rio de Janeiro/São Paulo, LTC, 1978.
- BOLSHAKOV, I., GELBUKH, A. **Computational Linguistics: models, resources and applications**. México City: Centro de Investigación en Computación/ Instituto Politécnico Nacional, 2004.

BUTLER, C. S. **Systemic linguistics: theory and applications**. London: Batsford Academic and Educational, 1985.

CARROL, J. Parsing. In: MITKOV, R. (Ed.). **The Oxford handbook of Computational Linguistics**. Oxford, New York: Oxford University Express, 2004, cap. 12, p. 233-248.

DIAS-DA-SILVA, B. C. **A face tecnológica dos estudos da linguagem: o processamento automático das línguas naturais**. Araraquara, 1996. 272p. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1996.

_____. *Bridging the gap between linguistic theory and natural language processing*. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF LINGUISTICS, 16, 1997, Paris. **Proceedings...** Oxford: Elsevier Sciences, 1998, n. 16, p. 1-10.

_____. *O estudo linguístico-computacional da linguagem*. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 103-138, 2006.

_____ et al. Introdução ao Processamento das Línguas Naturais e algumas aplicações. **Série de Relatórios Técnicos do NILC**, NILC-TR-07-10. São Carlos, 2007, 121p.

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

DORR, B.J. JORDAN, P.W., BENOIT, J.W. *A survey of current research in machine translation*. In **Advances in Computers**, v. 49, p. 1-68, 1999.

GIARRATANO, J.C., RILEY, G.D. **Expert systems: principles and programming**. Boston: Course Technology, 2004.

GRISHMAN, R. **Computational linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. *Information extraction*. In: MITKOV, R. (Ed.). **The Oxford handbook of computational linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2004, cap. 30, p. 545-559.

GRUBER, T. *Toward principles for the design of ontologies used for knowledge sharing*. **International Journal Human-Computer Studies**, v. 43, n. 5-6, p. 907-928, 1995.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**, London: Edward Arnold, 1985.

HANDKE, J. **The structure of the lexicon: human vs machine**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995.

HAYES-ROTH, F. Expert systems. In: SHAPIRO, E. (Ed.). **Encyclopedia of artificial intelligence**. New York, Wiley, 1990, p. 287-298.

HOEY, M. **Patterns of lexis in text**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

HOVY, E. *Text summarization*. In: MITKOV, R. (Ed.). **The Oxford handbook of computational linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2004, cap. 32, p. 583-598.

HUTCHINS, W.J. *Information extraction*. In: MITKOV, R. (Ed.). **The Oxford handbook of Computational Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2004, cap. 30, p. 545-559.

JACKSON, P. **Introduction to expert systems**. Wokingham: Addison-Wesley, 1990.

JURAFSKY, D., MARTIN, J.H. **Speech and language processing: an introduction to natural language processing, computational linguistics and speech recognition**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 2000.

- KAPLAN, R. M. *Syntax*. In: MITKOV, R. (Ed.). **The Oxford handbook of Computational Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2004, cap. 04, p. 70-90.
- KAY, M. *Parsing in functional unification grammar*. In: DOWTY, D. R. et al. (Eds.). **Natural language parsing**. Cambridge: CUP, 1985, p. 251-278.
- KLAVANS, J. *Computational linguistics*. In: O'GRADY, W. et al. **Contemporary linguistics**. New York: St. Martin's Press, 1989, cap. 15, p. 413-447.
- MARTINS, R.T. **A nova língua do imperador**. Campinas, 2004. 296p. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MICROSOFT PRESS. **Microsoft press dicionário de informática**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 805 p., 1998.
- MITKOV, R. (Ed.). **The Oxford handbook of Computational Linguistics**. Oxford, New York: Oxford University Express, 2004.
- NIRENBURG, S. *Knowledge and choices in machine translation*. In: NIRENBURG, S. (Org.). **Machine translation** – theoretical and methodological issues. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 1-15.
- NUGUES, P. M. (2006). **An introduction to language processing with perl and prolog**. Springer-Verlag, 2006.
- NUNES, M.G.V. *Processamento de línguas naturais: para quê e para quem*. In **Notas Didáticas ICMC-USP**, 73, 11p, 2008.
- POLLARD, C., SAG, I. **Head-driven phrase structure grammar**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- ROCA, S. C. *Individuación e información parte-todo: Representación para el procesamiento computacional del lenguaje*. **Estudios de Linguística Española**, v. 08, 2000. Disponível em <<http://elies.rediris.es/elies8/>>. Acesso em: 10 jun. 2005.
- SIEWIERSKA, A. **Functional grammar**. London-New York: Routledge, 1991.
- SOMERS, H. *Machine translation: latest developments*. In: MITKOV, R. (Ed.). **The Oxford handbook of computational linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2004, cap. 28, p. 512-528.
- SPARCK-JONES, K., WILLET, P. **Readings in information retrieval**. São Francisco: Morgan Kaufmann, 1997.
- TZOUKERMAN, E., KLAVANS, J. L., STRZALKOWSKI, T. *Information retrieval*. In: MITKOV, R. (Ed.). **The Oxford handbook of computational linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2004, cap. 29, p. 529-544.
- VARELI, G. B., ZAMPOLLI, A. **Survey of the state of the art in human language technology**. Cambridge: CUP, 1997.
- VOUTILAINEN, A. *Part-of-speech tagging*. In: MITKOV, R. (Ed.). **The Oxford handbook of computational linguistics**. Oxford, New York: Oxford University Express, 2004, cap. 11, p. 219-232.
- WINOGRAD, T. **Understanding natural language**. New York: Academic Press, 1972.

ênfase em Linguística Computacional ou Processamento Automático das Línguas Naturais, atuando principalmente nos seguintes temas: Semântica Lexical Computacional e Lexicologia/Terminologia Computacional. (arianidf@uol.com.br)

B. C. Dias-da-Silva é doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma universidade. Atualmente é pesquisador da Universidade de São Paulo, pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina e professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: léxico, semântica lexical, wordnets, processamento automático de línguas naturais e relações de sentido. (bento@fclar.unesp.br)

Resenhas

Acasos Pensados: *Luci Collin* e a alquimia das letras

Níncia C. R. Borges Teixeira (UNICENTRO – PR)

Acasos Pensados é um livro de contos da curitibana Luci Collin. Mora em Curitiba e leciona Literaturas de Língua Inglesa na UFPR. Participa de antologias nacionais e internacionais; tem também artigos e traduções publicados em diversos jornais e revistas. Publicou os livros de poesia *Estarrecer* (1984), *Espelhar* (1991), *Esvazio* (1991), *Ondas e Azuis* (1992), *Poesia Reunida* (1996), *Todo Implícito* (1998); e os de contos *Lição Invisível* (1997), *Precioso Impreciso* (2001) e *Inescritos* (2004).



COLLIN, Luci. *Acasos Pensados*. Curitiba, PR: Kafka Edições, 2008. 112p.

A prosa de Luci, em geral, não segue uma linha temática, tampouco estrutural. Compõem *Acasos Pensados* dezesseis narrativas escritas de variadas formas. O título já reflete a ideia de que tudo não passa de obra do pensamento, de um emaranhado de vozes que trazem à tona fatos aleatórios com saltos temporais e associações aparentemente desconexas. Há uma história a ser construída, as peças do quebra-cabeça devem ser organizadas e montadas. Várias dessas narrativas realmente contam uma história, outras não narram nada, não têm enredo, realizando-se na cristalização lírica, na justaposição de sons, cores e cheiros. Em seu novo livro, a linguagem é aberta, experimental e difusa. A escritora se propõe a exercitar sua capacidade de inovação por meio de colagens textuais, que traduzem a agonia pela procura do indizível. Em entrevista mantida com a autora, ela afirma que sua relação com a linguagem é espontânea, rítmica e até liberal. Afirma que sua linguagem é desestabilizadora, a fim de despertar a reflexão.

Luci Collin é habilidosa no trabalho com o flagrante ao surpreender suas personagens em ambientes ambíguos. Em seus textos há a presença de uma perspectiva simbólica aberta; dessa forma, o leitor é privilegiado, pois pode imprimir sentidos múltiplos, à medida que a autora lhe oferece um mundo particular sem censura. Há, assim, um diálogo direto entre personagem e leitor, enunciação que se constitui por meio de uma vasta expressão do ser, que também manifesta sua intimidade.

Collin faz, em *Acasos Pensados*, ataques à narrativa convencional com contos que fundem poesia, prosa e recursos de montagem, e que apontam para a arbitrariedade da escrita ficcional, assumindo, portanto, um caráter metaficcional.. Na obra, os contos "Daqui", "Fotinha", "Caso Pensado", "Traçadaslinhas"¹ e "Literatura Feminina - Questão de Regras" articulam-se como uma grande colcha de retalhos narrativos que vão do diário íntimo, passando pelo verso, pela enciclopédia, a entrevista, numa tessitura experimental curiosa, quase um almanaque de composições.

Os fatos e acontecimentos, em seus contos, são desconhecidos, até porque não há a intenção de se relatar um episódio ou peripécias de um personagem, mas sim, o contato do leitor com a obra e os desdobramentos de sua subjetividade. Os fatos de enredo são raros, dando logo a medida de que a autora/personagem está narrando muito mais um processo psíquico do personagem do que descrevendo acontecimentos. Sua escrita não apresenta uma narrativa mimética que copia a realidade empírica; trata-se de elevar o tema literário à construção psíquica que cada sujeito faz de si mesmo. Como se pode observar no conto "De comer ao que tem fome":

O amor, pálido arremedo do desejo, é antes uma perversão.
O calendário se consome na minha cabeça. Toco muito de leve o fio da adaga. É
belíssima, de prata. Vou enlouquecê-la com isso. Passo sobre o lençol e ele se abre.
Faço cortes. Vou enchê-la de delícias² remotas. Em cinco dias. Vou trazer à
superfície.
(COLLIN, 2008, p. 66)

Não há, tampouco, um tempo passado a ser fielmente descrito pelo narrador e o que se conta está repleto de dúvidas e hesitações. Assim, revela-se que o espaço, tempo e causalidade configuram-se como meras aparências exteriores, que impõem uma ordem fictícia à realidade. A verdade, dessa forma, é da ordem da ficção, ou seja, o que se crê

¹ Todas as citações respeitaram a grafia do texto original.

² Neologismo da autora.

verdadeiro participa do mundo imaginativo, processo construtivo inacabado por excelência.

A escrita da autora se configura por meio da fragmentação, de recorte, sobreposição, exploração de temas não usuais, ironia, colagem, absurdo, manipulação sintática e semântica. Torna-se, de certa forma, uma tentativa de aproximação da maravilhosa desordem da realidade que não pode, por seu dinamismo, ser registrada tendo por base regras artificiais. No conto, “Um au que mia”, é possível observar a sobreposição de cenas. A autora, para marcar a ruptura, utiliza dois pontos entre os parágrafos da narrativa, o que sugere uma forma de assinalar a descontinuidade no enredo; além disso, ocorre uma desconstrução da narrativa tradicional, pois a autora não respeita paragrafação nem regras de pontuação, lança mão também de comentários digressivos que solicitam a participação efetiva do leitor.

Galgos, absolvidos, são hienas. Fomes, inocentadas, cicatrizes.

Penso no que disse o meu cachorro

: loucura é uma dentadura sem dentes

(ruído)

(esse texto é louco, se quiser não leia este texto é um lixo. isto não quer dizer que nada informa que nada explica que nada traça que nada insta. quer dizer que esbarra quer dizer que invés da escrita, escara. [...]) (COLLIN, 2008, p.40)³

A escrita da autora se configura por meio da fragmentação, de recorte, sobreposição, exploração de temas não usuais, ironia, colagem, absurdo, manipulação sintática e semântica. Torna-se, de certa forma, uma tentativa de aproximação da maravilhosa desordem da realidade que não pode, por seu dinamismo, ser registrada tendo por base regras artificiais.

Luci Collin é portadora de um estilo singular e sua escritura personalíssima, pois em seus textos pode-se sentir a intensidade do ato de escrever. No conto “Traçadaslinhas”, a liberdade da sua escritura engendra uma narração de sentidos múltiplos. Seus narradores são exemplos de personagens cuja própria referência identitária é fragmentada em nome de uma existência mais criativa:

Lôla, Lola, p/ variar vc tava certa, bandida! Tô louca p/ te contar o rolo de ontem. Liguei, liguei e ninguém atende! Diacho! Diacho (sei lá como se escreve!!!). Fui até aí. Toquei, toquei de novo e aquela loirinha confirmou que você ta aí trancada. Tô bem chatiada! Nem te conto. Claro que a sugeira toda veio à tona. (COLLIN, 2008, p.87)

³ Respeitou-se a grafia do texto e sua disposição na página.

Ler Luci Collin é emaranhar-se numa rede de linguagem, numa trama de signos, num embate no qual narrador, personagens e leitor se misturam num jogo em que palavras e imagens, sons e silêncios se combinam numa lógica complexa, criadora de subjetividade.

As personagens de Collin vivem uma realidade inexprimível, o sentido surge do próprio ato da escrita. Delineia-se, aí, uma escritura que tem como tema a produção de sentido pelo próprio ato de escrever, moldada sob a forma de contínuos exercícios da língua.

Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira é pós-doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; professora adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR, nos cursos de Letras e Comunicação Social-Jornalismo e atua nas seguintes linhas de pesquisa: gênero e representação, texto, memória e diferença cultural. (ninciaborgesteixeira@yahoo.com.br)

O professor e a construção do conhecimento

Maria da Guia Taveiro Silva (UEMA)

*“[...]o senso comum representa uma dimensão do conhecimento que não deve ser descartada [...]”
(BORTONI-RICARDO)*

O Professor Pesquisador é mais uma obra da professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, uma das mais renomadas linguistas do Brasil, que atua mais especificamente na área da sociolinguística e etnografia. É professora titular emérita de linguística da Universidade de Brasília e docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da mesma universidade.

A obra, embora se trate de uma introdução, como diz o título, contém excertos importantes que esclarecem e exemplificam a pesquisa sob dois paradigmas: (a) positivista e (b) interpretativista, ou seja, quantitativa e a qualitativa. Os professores que estão em atividade e/ou em formação inicial ou continuada formam o público alvo.

A intenção da autora é estimular os professores à produção do conhecimento científico, para que o professor pesquisador não se veja apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se proponha também a produzir conhecimentos (p.46). Ela apresenta os dez princípios básicos da metodologia da pesquisa qualitativa e almeja que os profissionais, leitores da obra, se apropriem desse conhecimento e se tornem aptos a ler e a compreender relatórios de pesquisas e artigos científicos, e que transformem a prática pedagógica, visando o desenvolvimento do alunado.

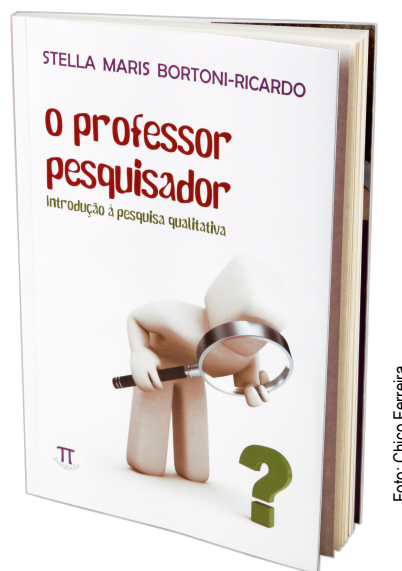


Foto: Chico Ferreira

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*. São Paulo, Parábola, 2008. 135p.

Os dez princípios a que a autora faz referência são os apresentados em um projeto de alfabetização de crianças programado pelo município de Sobral no Ceará (INEP, 2005), a saber:

- (1) A criança precisa falar
 - (2) A criança precisa agir
 - (3) A criança precisa brincar
 - (4) A criança precisa ter limites
 - (5) A criança precisa trabalhar em grupo
 - (6) A criança precisa desenhar
 - (7) A criança precisa ouvir histórias
 - (8) A criança precisa contar histórias
 - (9) A criança precisa ler e escrever
 - (10) A criança precisa ser estimulada
- (INEP, 2005 citado em BORTONI-RICARDO, 2008, p. 89.)

A obra é o volume 8 da série “Estratégias de Ensino”, da Parábola Editorial. É composta por uma introdução, 11 capítulos e um índice onomástico de assuntos, que possibilita a localização de um determinado assunto com mais rapidez.

A introdução trata da *pesquisa científica*. Nela a autora faz referência à importância da ciência e do pensamento científico na vida do ser humano, e mostra que as pesquisas influenciam desde a produção de alimentos aos mais simples detalhes de quase tudo da nossa vida. Ela menciona a revolução que a ciência ocasionou no mundo, provocando mudanças diversas e o estabelecimento de novos paradigmas. É ressaltada a importância da pesquisa em sala de aula para a compreensão e a solução dos problemas inerentes ao ensino e à aprendizagem, esclarecendo, ainda, que a pesquisa, nesse contexto, pode ser realizada em qualquer um dos paradigmas: quantitativo ou qualitativo, que são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social.

No que tange ao positivismo, este inicialmente era empregado somente nas ciências exatas, porém no início do século XIX ele começou a ser utilizado nas ciências sociais. Duas características do positivismo são consideradas marcantes, a primeira delas é a precisão e a outra é o distanciamento que se estabelece entre o sujeito, o pesquisador e o que ele se propõe a pesquisar.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa é mais recente: surgiu no século XX, quando ocorreu um desenvolvimento científico significativo. Apesar das pesquisas, que adotam esse paradigma, na maioria das vezes, exigirem do pesquisador uma imersão no campo de pesquisa, participação no contexto onde ela é desenvolvida e uma interpretação/análise muito dependente da sua subjetividade, ela vem cada vez mais ganhando credibilidade. E

isso se deve à minuciosidade que, de certa forma, resulta também numa maior “precisão” na apreensão da realidade. Essa metodologia de pesquisa se deve muito à filosofia e à sociologia, onde ela tem suas raízes alicerçadas. Um dos teóricos mais citados, pela autora, é o americano Frederick Erickson.

Como etnógrafa e exímia pesquisadora, a autora dá uma verdadeira aula das rotinas de pesquisa. Pode-se dizer que a obra é um “manual” detalhado de como se proceder em cada passo de uma pesquisa, especialmente, a qualitativa.

Para Bortoni-Ricardo a pesquisa deve ser iniciada “com perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas de pesquisa” (p. 49). O pesquisador deve refletir sobre tais temas e eleger um deles. “A definição de um tema e a proposição das perguntas exploratórias são duas etapas iniciais muito importantes”, pois para se realizar uma pesquisa deve-se ter clareza do que se quer investigar (p.50). O exame de literatura pertinente também é fundamental e indispensável nessa etapa. No decorrer da investigação, é possível retomar qualquer parte da mesma, desde que surja uma necessidade e haja uma justificativa para tal, podendo até mesmo todo o processo sofrer alteração. Quando a pesquisa exige alteração de procedimentos é com o objetivo único de produzir resultados mais próximos da realidade, ou seja, mais fidedignos.

No *professor pesquisador...* pode-se perceber que desde a geração de registros e a transformação deles em dados até a análise conclusiva desses dados, se estabelece um percurso sem uma divisão rígida de etapas. O processo deve sofrer constante avaliação. O registro das informações que geram os dados e a análise preliminar dos mesmos acontece concomitantemente e, é exatamente esse fato que cria a possibilidade de alteração.

Além das duas etapas já mencionadas, a autora explicita outras que são muito importantes, como o planejamento das ações, a elaboração dos objetivos e das asserções a associação das asserções aos dados, a coleta e análise de dados.

A obra de Bortoni-Ricardo oferece ao leitor nove pré-projetos de pesquisa desenvolvidos por suas orientandas de Mestrado e Doutorado, alguns já concluídos e outros em andamento, os quais se constituem em bons exemplos que podem servir como orientação e estímulo tanto para professores pesquisadores mais experientes como para aqueles que são iniciantes.

O último capítulo ressalta a importância das redes sociais para a análise qualitativa. A autora entende rede social “como o conjunto de vínculos entre os membros de um

grupo” e diz que nesse paradigma “as relações interindividuais se tornam mais importantes que os atributos dos indivíduos” (p. 121).

Características socioculturais e sociolinguísticas de um grupo social, segundo Bortoni-Ricardo, podem ser explicadas por meio da análise de redes sociais. “Quando uma comunidade está inserida numa outra maior e seus limites não são claramente estabelecidos” (p.124), o pesquisador pode iniciar a pesquisa por indicações sociométricas.

Para a autora, as indicações sociométricas consistem na obtenção de informações, iniciando por um interlocutor, que cita outro e, assim, nessa prática sucessiva, pode-se alcançar um número ideal de interlocutores e uma quantidade suficiente de informações para a realização da investigação.

Não há dúvidas de que se trata de uma obra muito interessante e agradável para se ler, pois o texto é dinâmico, informativo, formativo e indispensável para professores e pesquisadores. A obra se torna mais interessante pela adoção de “lembretes”, “links”, “chamadas” e sugestões de investigação de determinados termos utilizados pela autora no texto. Assim, constitui-se um material vasto e rico para quem quer ser um pesquisador, ou para quem deseja simplesmente compreender melhor relatos de pesquisa.

Maria da Guia Taveiro Silva É Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e professora auxiliar da Universidade Estadual do Maranhão - Centro de Estudos Superiores de Imperatriz. Atualmente cursa Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília. (mariadaguiats@hotmail.com)

Resumos

Brasília: uma cidade em movimento ¹

Maria Luísa da Silva

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo principal compreender o processo de individualização do sujeito brasileiro em sua relação com uma forma arquitetônica (simbólica) determinada, tomando como ponto de referência teórica a formulação e circulação de sentidos em flagrantes urbanos enquanto lugares da cidade se narrar, de acordo com a Análise de Discurso. Nesse sentido, estruturamos o trabalho de forma que pudéssemos ir tendo uma compreensão de como a cidade, em geral, é significada e se significa, assim como o sujeito urbano ao longo da história (Capítulo 1), e Brasília, em particular (Capítulo 2), como parte das condições de produção das formas de subjetivação. A explicitação do referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso, ou mais precisamente do discurso do urbano e do discurso urbano, fizemos no terceiro Capítulo, quando delimitamos o nosso *corpus*: o espaço enunciativo e discursivo de um ônibus, em que buscamos flagrar essa narratividade urbana. Os resultados obtidos permitiram perceber posições de sujeito marcadas pela ambiguidade, pela divisão, determinadas pelo espaço simbólico das formas da cidade. Um sujeito ambíguo como a própria cidade, resultado da fusão de inúmeras culturas dentro de um espaço idealizado que nasceu para ser símbolo do diferente. Vimos um imaginário forte, com sentidos estabilizados, circulando nessas posições, mas também, as brechas que se abrem neste mesmo imaginário, para o que chamamos de “equivocidade do comum”. E o ônibus se revelou uma janela para o sujeito olhar o mundo, um lugar para pensar o sentido da narrativa, do poético, do drama, da tragédia, da comédia, mas também do público, do político.

Palavras-chave: Análise do Discurso, Brasília, narratividade urbana, sujeito.

Língua, Estado e História: O Sujeito-Funcionário²

Ana Paula Rosa Silva

Este Trabalho de Conclusão de Curso é uma pesquisa situada no campo da História das Ideias Linguísticas, tendo como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso. Ele pretende aprofundar a

¹ Resumo do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 4 de dezembro de 2007, sob a orientação da Prof^{ra}. Dra. Mariza Vieira da Silva

² Resumo do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 4 de dezembro de 2007, sob a orientação da Prof^{ra}. Dra. Mariza Vieira da Silva.

compreensão sobre o discurso lexicográfico, isto é, a estrutura e o funcionamento do dicionário enquanto um instrumento linguístico e objeto discursivo, analisando o verbete “funcionário” (público) em dicionários lusitanos e brasileiros dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI. Temos por objetivo também compreender o processo de individualização do sujeito-funcionário, levando-se em conta a estrutura e funcionamento do dicionário bem como de seus verbetes. Este TCC se divide em três capítulos. O Capítulo 1, intitulado “O dicionário: um objeto histórico e discursivo, um instrumento tecnológico”, é de resenha bibliográfica, que trará discussões sobre as análises de verbetes realizadas por autores como Francine Mazière (1989), José Horta Nunes (2001) e Sheila Elias de Oliveira (2006), como também por mim, em que trago parte de uma análise sobre o verbete “mulher”. O Capítulo 2, intitulado “Um discurso fundador: o sujeito funcionário e o Estado”, traz uma reflexão sobre como se deu a constituição de uma posição-sujeito (histórica) do funcionário público no Brasil Monárquico, até se chegar aos nossos dias. E Capítulo 3, “O discurso lexicográfico”, traz a descrição e análise da designação “funcionário” (público) em diferentes dicionários lusitanos dos séculos XVIII, XIX e XX, e brasileiros, dos séculos XX e XXI. Por meio das análises, que evidenciaram um funcionamento específico dos dicionários, de retomadas, expansão e circularidade entre verbetes em determinados momentos históricos, pudemos depreender que o processo de individualização do sujeito-funcionário se dá em meio a uma tensão, uma ambiguidade entre os termos “funcionário”, “empregado” e “servidor”, que ora se assemelham ora se distanciam. No entanto, sabemos que a questão vai muito além de escolhas de nomenclaturas, mas de um “já dito” histórico e de um “a se dizer”. O funcionário público tem uma posição-sujeito desde sempre dividida e sem identificação precisa diante de si mesmo e do conjunto da sociedade brasileira da qual faz parte.

Palavras-chave: História das ideias linguísticas, dicionários, sujeito-funcionário, lexicografia.

Uma arte do futuro: a nova relação verbivocovisual da poesia concreta e a tecnologia.³

Fernanda Kelly Gomes Pinheiro

Este trabalho tem por finalidade mostrar, por meio de análise de poemas, como é desenvolvida a poesia concreta em ambiente virtual. Serão aqui apresentados conceitos e concepções acerca da poesia concreta e da poesia virtual, demonstrando como os objetivos da poesia concreta são realizados de forma mais significativa em ambiente digital. Veremos o verbivocovisual do poema concreto, e sua possibilidade de realização no espaço tridimensional do ambiente virtual. Dessa forma, será observado como a tecnologia facilita a construção de poemas concretos, utilizando a poética de Augusto de Campos como referência.

Palavras-chave: Poesia concreta, verbivocovisual, tecnologia, Augusto de Campos

³ Resumo do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 29 de novembro de 2007, sob a orientação da Prof^a. MSc. Andréa Márcia Mercadante Coutinho.

Legendagem de canções de filmes infantis⁴

Gláucia Jeane Gomes Barreto

O presente trabalho faz um estudo comparativo entre a legenda e a dublagem de canções de filmes infantis. Após um breve relato sobre características do ato tradutório ao longo dos anos, o primeiro Capítulo resgata a teoria de tradução que, mais do que ditar parâmetros de trabalho, indica meios que auxiliam o tradutor a evitar algumas das ciladas que a tarefa lhe apresenta. Em sequência, apresentamos as características específicas da tradução para a dublagem e para a legendagem, destacando as particularidades das versões para canções em filmes infantis. A escolha deste gênero se deveu ao fato de ser rara a presença de dublagem em canções para filmes do público adulto, quando a legendagem é frequentemente usada mesmo em filmes dublados. Analisamos várias canções e identificamos dois grandes grupos de filmes: um onde as versões para a dublagem e para a legendagem são idênticas ou bastante semelhantes, e o segundo onde as versões possuem diferenças significativas. De uma maneira geral, em ambos os grupos privilegia-se a correspondência formal das canções, condição imperativa para que o dublador possa cantar a letra seguindo a mesma melodia da canção. A legenda, quando diferente, busca uma aproximação maior ao significado do texto original. O trabalho termina com algumas sugestões para estudos posteriores.

Palavras-chave: tradução, legendagem, dublagem.

Um Estudo da Alternância na Transitividade Verbal no Português Brasileiro: Aspectos Sintáticos e Semânticos⁵

Cristiany Fernandes da Silva

Este trabalho aborda a questão da alternância da transitividade verbal. Partimos do pressuposto de que a Gramática Tradicional, GT, classifica os verbos somente em dois tipos: verbos transitivos e verbos intransitivos, sem prever a possibilidade de apresentarem um comportamento diferenciado, por exemplo, manifestando as duas classificações. Além disso, a GT traz conceitos semânticos, enquanto trata de noções sintáticas, como é o caso da transitividade. Ou seja, a GT vai dizer que um verbo é transitivo ou intransitivo, apenas partindo do seu significado. Nosso foco é, então, a alternância de redução da transitividade do verbo, o que envolve a diminuição do número de argumentos com que vai ocorrer, caracterizando-se pela supressão do argumento que ocupa a posição de sujeito na sentença transitiva e pelo alçamento do argumento que desempenha a função de objeto para a função de sujeito na sentença intransitiva, como em “O menino

⁴ Resumo do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 4 de dezembro de 2007, sob a orientação do Prof. MsC. Virgílio Pereira de Almeida

⁵ Resumo do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 22 de novembro de 2007, sob a orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Helena da Silva Guerra Vicente.

quebrou o vaso”, “O vaso quebrou”. Na literatura, esse tipo de alternância sintática pode ser chamada de causativo-ergativa. Nosso referencial teórico tem base na Gramática Gerativa.

Palavras-chave: verbos, transitividade, alternância causativo-ergativa, Gramática Gerativa

Os sentidos da Paz: o mesmo e o diferente⁶

Gleice Amélia Gomes Lemos

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo principal compreender os processos de constituição de sentidos sobre a paz na sociedade brasileira e os processos de individualização do sujeito que chamaremos de “pacífico”, tendo como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso, e como *corpus* de descrição e análise três dicionários da língua portuguesa – Michaelis, Aurélio e Houaiss – e textos retirados de sites que tinham como tema e objetivo a paz. Buscamos apreender nessas análises a existência de sentidos estabilizados, mas também a possibilidade de rupturas, de deslocamentos. Nesse sentido, o TCC estruturou-se em torno de três Capítulos: um sobre o referencial teórico e a constituição do *corpus*; outro, centrado na análise de verbetes dos dicionários e, um terceiro, com foco na análise dos sites selecionados. Os resultados obtidos permitiram perceber que o sentido de paz só se produz em relação ao de violência: o positivo pelo negativo; que há um apagamento, silenciamento do que torna inviável a paz, ou seja, as diferenças econômicas, sociais, culturais. Quanto à construção dessa posição de sujeito pacífico – um sujeito social, urbano, escolarizado, também se faz por silenciamentos e por uma ênfase no individualismo.

Palavras-chave: Paz, discurso, sujeito, História.

⁶ Resumo do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 04 de dezembro de 2007, sob a orientação da Prof^{ra}. Dra. Mariza Vieira da Silva.