

REVISTA DA

ABRALIN

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA

REVISTA DA

ABRALIN

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA

ISSN 1678-1805

REVISTA DA ABRALIN	VOLUME IX	NÚMERO 1	JAN./JUN. DE 2010
--------------------	-----------	----------	-------------------

CONSELHO EDITORIAL

Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)
Luiz Carlos Cagliari (Unesp Araraquara)
Luiz Marcuschi (UFPE)
Luiz Paulo da Mota Lopes (UFRIJ)
Maralice de Souza Neves (UFMG)
Márcia Cançado (UFMG)
Marcus Antonio Rezende Maia (UFRIJ/
Museu Nacional)
Margarida Basílio (PUC_Rio)
Maria Aparecida Torres Morais (USP)
Maria Bernardete Abaurre (Unicamp)
Maria Eugênia Lamoglia Duarte (UFRIJ)
Maria da Graça Krieger (Unisinos)
Maria Helena Mira Mateus (Un. de Lisboa)
Maria Helena M. Neves (Unesp-Araraquara)
Maria Iuiza Braga (UFRIJ)
Maria Manoliu (Univ. of California - Davis)
Maria Marta Pereira Scherre (UnIB)
Oswaldo Ducrot (EHESS - Paris)
Palmira Marrafa (Universidade de Lisboa)
Rosane de Andrade Berlink (Unesp)
Ruth Elisabeth V. Lopes (Unicamp)
Sergio de Moura Menuzzi (UFRGS)
Tereza Cabré (Universidade de Barcelona)



CAPA E PROJETO GRÁFICO

Lúcio Baggio

FORMATACÃO

Patricia Mabel Kelly Ramos

EDITOR ADIUNTO

Prof. Dra. Teresa Cristina Wachowicz
Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dra. Kazuê Sato Monteiro de Barros
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dra. Maria Carlota Amaral P. Rosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

REVISTA DA

ABRALIN

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA

REVISTA DA

ABRALIN

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA

R454

Revista da Abralín / Associação Brasileira de
Linguística. Vol 1. n1 (jun.2002 - . - Curitiba,
PR: UFPR, 2002-.

Vol.9, n.1 (jan./jun 2010)
Semestral
ISSN 1678-1805

1. Linguística - Periódicos. 2. Gramática comparada e
geral. 3. Palavra - Linguística. I. Universidade Federal do
Paraná. II. Associação Brasileira de Linguística. III.
Título.

CDD: 415

Bibliotecário: **Arthur Leitis Junior - CRB9/1548**

SUMÁRIO

ARTIGOS

PLURAIS IRREGULARES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: EFEITOS DE FREQUÊNCIA.....	11
<i>Ana Paula Huback - Columbia University (Casa Hispánica)</i>	
ESCOLAS BILÍNGÜES EM REGIÃO DE IMIGRAÇÃO: O CASO DE POMERODE/SC.....	41
<i>Ana Paula Kuczymynda da Silveira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC)</i>	
IDENTIDADES SOCIAIS E LINGÜÍSTICA DE CORPUS, UM ESTUDO DE TRÊS CONTEXTOS SOCIAIS.....	73
<i>Tânia Shepherd - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)</i>	
<i>Sônia Zyngier - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)</i>	
A COLOCAÇÃO DE CLÍTICOS NAS ORAÇÕES COORDENADAS NO CORPUS DO PORTUGUÊS TYCHO BRAHE.....	89
<i>Gilêlvia de Menezes da Silva - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)</i>	
METÁFORAS DE SEMELHANÇA NA CONSTRUÇÃO DE REFERENTES DISCURSOS: QUAL A ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA?.....	107
<i>Léia Cruz de Menezes - doutoranda da Universidade Federal do Ceará (UFC)</i>	
A MESCLAGEM METAFÓRICA DE FAUCONNIER & TURNER E AS TEORIAS DE KARL BÜHLER E WILHELM STÄHLIN: ANTECIPAÇÕES E COMPLEMENTOS.....	129
<i>Ulrike Schröder - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</i>	

ARTIGOS

PLURAIS IRREGULARES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: EFEITOS DE FREQUÊNCIA

Ana Paula HUBACK

Columbia University (Casa Hispánica)

RESUMO

Este artigo discute três grupos de plurais do português brasileiro (doravante PB): palavras terminadas em -ão (“avião”/ “aviões”), em -l (“anel”/ “anéis”), e em ditongo em -u (“chapéu”/ “chapéus”). Como foco teórico, adotamos o Modelo de Redes (BYBEE, 1995; 2001; 2010). Nosso objetivo é analisar se a frequência (de tipo ou de ocorrência) pode justificar variações nessas classes de plurais. Experimentos psicolinguísticos foram realizados para analisar como os falantes do PB pluralizam tais itens. Como resultado, conclui-se que efeitos de frequência podem interferir nas variações linguísticas registradas nesses grupos de palavras.

ABSTRACT

This paper discusses three Brazilian Portuguese (hereafter BP) plural groups: words ending in -ão (“avião”/ “aviões”) – “airplane(s)”, in -l (“anel”/ “anéis”) – “ring(s)”, and in -u diphthong (“chapéu”/ “chapéus”) – “hat(s)”. As for the theoretical background, we adopt the Network Model (BYBEE, 1995; 2001; 2010). Our main goal is to analyze whether token or type frequency can account for some linguistic variation that happens to these groups of words. Psycholinguistic experiments were carried out in order to analyze how BP native speakers pluralize these words. As far as the conclusion goes, it is argued that frequency effects can account for the linguistic variation observed in these words.

PALAVRAS-CHAVE

Modelo de Redes. Pluralização do português brasileiro.

KEY-WORDS

Network Model. Pluralization in Brazilian Portuguese.

Introdução

Este artigo apresenta resultados alcançados com um Teste de Reação sobre plurais do PB. Neste experimento, selecionamos palavras pertencentes a grupos específicos de plurais e perguntamos a 36 falantes nativos brasileiros qual seria a pluralização desses itens. Os três grupos de plurais do PB analisados neste artigo são:

- Plurais de palavras terminadas em *-ão* (“avião” – “aviões”, “órgão” – “órgãos”, “pão” – “pães”);
- Plurais de palavras terminadas em *-l* (“anzol” – “anzóis”, “funil” – “funis”, “jornal” – “jornais”);
- Plurais de palavras terminadas em ditongo em *-u* (“chapéu” – “chapéus”, “degrau” – “degraus”, “troféu” – “troféus”).

Como foco teórico, adotamos o Modelo de Redes (BYBEE, 1985; 1995; 2001; 2010). Argumenta-se, principalmente, que a interação entre as frequências de tipo e de ocorrência pode interferir na forma como os falantes responderam ao Teste de Reação.

Este artigo está organizado em cinco subseções que apresentam, respectivamente:

- o foco teórico adotado;
- os plurais do PB que são objeto de estudo nesta análise;
- a metodologia adotada para realizar o Teste de Reação;
- os resultados obtidos com o experimento;
- as principais conclusões alcançadas com o Teste de Reação.

Começamos a subseção a seguir definindo o escopo teórico adotado.

1. Foco teórico

Conforme mencionamos anteriormente, o Modelo de Redes (BYBEE, 1985; 1995; 2001; 2010) é adotado como foco teórico para este artigo. A escolha por essa teoria deve-se ao fato de que ela postula a existência de um léxico mental¹ plástico e remodelável a partir da experiência de uso das formas linguísticas no cotidiano do falante. Além disso, essa teoria propõe, também, que os itens linguísticos (sejam eles palavras inteiras ou até mesmo expressões) são armazenados no léxico mental dos falantes a partir de similaridades fonéticas e semânticas. Redes de conexões morfológicas emergem com base nessas semelhanças entre os itens estocados. Essa é a origem da denominação “Modelo de Redes” (Cf. BYBEE, 1985).

Dentro do contexto da Linguística Funcionalista, o Modelo de Redes pode ser considerado uma reação à Linguística Gerativista (Cf. CHOMSKY; HALLE, 1968, CHOMSKY, 1995). Vamos começar nosso artigo estabelecendo diferenciações entre essas duas propostas teóricas.

Basicamente, o Gerativismo propõe que o processamento de informações linguísticas é de caráter tão específico que a mente humana apresenta um módulo somente para lidar com a língua. Em contrapartida, o Modelo de Redes postula que o conhecimento linguístico é de domínio mais geral e, portanto, análogo a outros tipos de conhecimentos. Não existe, neste ponto de vista, uma especificidade na forma como a mente humana processa informações linguísticas.

A Teoria Gerativa postula a separação entre o léxico e a gramática. O léxico seria para a estocagem de idiosincrasias linguísticas (como formas verbais irregulares) e a gramática seria o conjunto de regras que podem ser aplicadas para formar novas palavras ou sentenças. Dentro dessa perspectiva, palavras regulares podem ser derivadas por regras abstratas e, por isso, não precisam ser estocadas individualmente no léxico mental. Palavras irregulares, por outro lado, não podem ser

¹ No contexto deste artigo, “léxico mental” deve ser entendido como o dicionário mental no qual cada falante categoriza e armazena os itens linguísticos (palavras ou expressões) que conhece.

formadas a partir de regras, por isso precisam ser estocadas. Na Teoria Gerativa, a armazenagem de itens regulares é custosa em termos de memória e processamento linguístico. Além disso, não faz sentido que palavras regulares sejam estocadas, já que regras abstratas podem ser aplicadas para derivá-las. Por outro lado, em modelos baseados no uso linguístico, não existe separação categórica entre léxico e gramática. Todas as palavras (e inclusive expressões linguísticas inteiras) podem ser estocadas, independentemente de sua (ir)regularidade. Pesquisas anteriores (JOHNSON, 1997) demonstram que a mente humana tem grande capacidade para estocagem de detalhamento fonético e até de ocorrências idênticas do mesmo item lexical. Uma evidência disso é o fato de que somos capazes de reconhecer vozes de pessoas familiares, assim como sabemos a região de onde um determinado falante fala ouvindo a forma como ele(a) pronuncia certas palavras. Da mesma forma, armazenamos também informações sobre os usos socioculturais de determinadas variantes linguísticas, por isso somos capazes de “moldar” nossa fala de acordo com diferentes situações de comunicação. Esses seriam indícios de que o léxico mental do falante não guarda somente informações não-redundantes. Na verdade, conforme veremos posteriormente, a armazenagem de informações redundantes é um ingrediente fundamental para a produção e percepção linguística no Modelo de Redes.

A Teoria Gerativa propõe a dicotomia entre competência e desempenho, atribuindo à linguística o papel de analisar a competência, já que o desempenho é variável demais para ser cientificamente estudado. O Modelo de Redes, por outro lado, afirma que o léxico mental do falante é constantemente atualizado a partir do uso da língua em situações reais de comunicação. A separação entre competência e desempenho não se sustenta porque as representações linguísticas vão sendo sempre modificadas conforme o falante aprende novos itens léxicos e/ou descarta vocábulos obsoletos.

Um outro ponto importante no Modelo de Redes é a categorização de informações linguísticas. Para esta corrente teórica, palavras inteiras ou até mesmo expressões utilizadas frequentemente podem ser armazenadas no léxico mental do falante. Bybee (2010) afirma que, quando uma expressão linguística é muito usada, o léxico mental cria uma espécie de “atalho” para ela. Em vez de ser analisada a partir de suas partes constituintes, uma expressão altamente frequente começa a ser processada como se fosse uma palavra inteira.

Conforme afirmamos anteriormente, no Modelo de Redes, a experiência do falante com as formas linguísticas é imprescindível para que o léxico mental seja gradualmente atualizado e remodelado. Dentro dessa perspectiva, a armazenagem de ocorrências redundantes da mesma palavra (ou expressão) é importante para que alguns itens léxicos se tornem mais ou menos proeminentes. Assumindo-se que o falante guarda todas as ocorrências de palavras a que tem acesso, itens muito usados tendem a ser lexicalmente reforçadas, por isso em geral são mais selecionadas para a produção linguística. Por outro lado, palavras que são menos usadas tornam-se mais vagas na memória e podem, inclusive, ser esquecidas. Fenômenos de variação e mudança linguística podem ser entendidos dentro desse processo dinâmico de atualização do léxico mental.

Já que, segundo o Modelo de Redes, a experiência dos falantes afeta as representações mentais, a frequência de uso das estruturas linguísticas é de importância crucial para a organização do léxico mental. O Modelo de Redes analisa a frequência a partir de duas medidas diferentes: “Token or text frequency is the frequency of occurrence of a unit, usually a word or morpheme, in running text [...]”. “Type frequency refers to the dictionary frequency of a particular pattern, such as a stress pattern, an affix, etc’”. (BYBEE, 2002a, p. 604). Um exemplo de frequência de ocorrência (*token*) seria a quantidade de vezes que um determinado item

ocorre em um corpus de uma língua específica; frequência de tipo (*type*) seria a contagem de quantas palavras no dicionário de uma determinada língua apresentam um padrão de plural ou sufixo, por exemplo ².

Na análise de fenômenos linguísticos, essas duas medidas de frequência interagem e suscitam efeitos diferenciados no léxico:

- Se uma palavra é altamente frequente, sua representação mental será mais forte e ela, consequentemente, será menos suscetível de variações analógicas; por outro lado, se uma palavra apresenta baixa frequência de ocorrência, provavelmente será mais propensa a variações analógicas.
- As classes paradigmáticas (tipos) tornam-se mais ou menos frequentes de acordo com a quantidade de itens que se flexionam através delas. Se um determinado padrão linguístico apresenta alta frequência de tipo (ou seja, muitas palavras flexionadas daquela maneira), é provável que se espalhe para outras palavras, atraindo itens que anteriormente pertenciam a outras classes. Se um determinado padrão apresenta poucos itens (baixa frequência de tipo), não atrai novas palavras, porque não tem representação forte no léxico mental.
- As palavras frequentes são acessadas mais rapidamente do que as palavras infrequentes, justamente porque sua representação lexical é mais forte e sua memória é ativada com mais rapidez.
- A manutenção de uma palavra com flexão irregular depende de sua frequência de ocorrência. Palavras irregulares e frequentes têm representação lexical mais forte, portanto costumam resistir a mudanças analógicas; por outro lado, palavras irregulares e infrequentes não são suficientemente

² Neste artigo, para garantir a coerência de nomenclatura, adotaremos as traduções “tipo” e “ocorrência” para os termos que Bybee (1995) nomeia como “type” e “token”, respectivamente.

reforçadas no léxico mental para que sua irregularidade se mantenha, por isso é comum que adotem paradigmas mais frequentes da língua.

Finalizadas as considerações sobre o escopo teórico deste artigo, vamos passar para a próxima subseção, que explicita o objeto de estudo desta análise.

2. Objeto de estudo

Neste artigo, adotamos três casos de plurais do PB para discutir os postulados do Modelo de Redes. Mencionaremos cada um desses grupos nos parágrafos abaixo.

No grupo de plurais terminados em *-ão* (casos como “avião” / “aviões”, “irmão” / “irmãos” e “pão” / “pães”), existe uma única forma de singular (*-ão*), mas há três possibilidades de plural: *-ões*, *-ãos* e *-ães*. As gramáticas normativas do PB (Cf. ROCHA LIMA, 1984, CUNHA; CINTRA, 1985; ALMEIDA, 1997) registram, inclusive, palavras terminadas em *-ão* que apresentam, a um só tempo, duas ou três possibilidades distintas de pluralização, como “sacristão” (“sacristães” / “sacristãos”), ou “vulcão” (“vulcãos” / “vulcões” / “vulcães). Além disso, diferentes gramáticas preveem possibilidades distintas de pluralização para cada item. A fonte dessa controvérsia reside no fato de que, em latim, tanto as formas singulares quanto as plurais desse grupo de palavras eram diferentes. Havia as formas de singular *-ane*, *-ano* e *-one*, cujos plurais eram, respectivamente, *-anes*, *-anos* e *-ones*. Não existiam, portanto, casos de palavras que apresentassem plural duplo ou tríplice, já que cada palavra apresentava um plural diferente.

A pluralização desses itens era feita de forma regular, com o acréscimo do morfema *-s*. Posteriormente, com a evolução do latim, as terminações de singular (*-ane*, *-ano* e *-one*) passaram por transformações diversas, o que resultou na convergência para uma única forma singular, o *-ão* do PB atual. Entretanto, nas terminações de plural, essas mudanças linguísticas não operaram da mesma forma. Houve apenas a queda do /n/ intervocálico, que passou a nasalizar a vogal precedente, originando as formas atuais *-ães*, *-ãos* e *-ões*. Como consequência desses processos evolutivos distintos, palavras que eram etimologicamente pluralizadas de uma determinada maneira acabaram adquirindo outra desinência de plural, por conta da identidade no singular. Os plurais de “cidadão” e “guardião”, por exemplo, deveriam ser “cidadãos” e “guardiães”, mas as formas “cidadões” e “guardiões” já são registradas no *corpus* Lael Fala³, embora essas não sejam as formas etimológicas.

Outra informação importante a mencionar com relação a esse grupo de plurais é o fato de que, segundo Fernandes (1947, p. 15-16), Nunes (1945, p. 236-237), Parreira e Pinto (1985, p. 160-161) e Said Ali (1964, p. 60), do grupo de palavras latinas terminadas em *-ane*, *-ano* e *-one*, o português recebeu uma quantidade maior de itens terminados em *-one*, que são, atualmente, de plural em *-ões*. Em função disso, o léxico do PB apresenta maior número de itens pluralizados em *-ões* do que em *-ãos* e *-ães*. Campos (1981), analisando as 5.000 palavras mais frequentes do português de Portugal, registra 318 nomes em *-ão*, dos quais 303 eram pluralizados em *-ões* (95,28%), 10 em *-ãos* (3,14%) e cinco em *-ães* (1,57%). Assim, existem evidências de que o morfema *-ões* é o mais frequente na pluralização dos itens em *-ão* no singular.

³ O Corpus Lael Fala (disponível em <http://lael.pucsp.br/corpus/index.htm>) apresenta 197.901 palavras, oriundas de aulas e conversações. Esse corpus não foi adotado para contagens de frequência neste artigo, mas, no caso específico dessas formas não-etimológicas, utilizamos um corpus de fala para verificar a existência de formas variantes porque é justamente na modalidade falada que as variações linguísticas se originam.

Uma vez que definimos a frequência (de tipo e de ocorrência) como um fator determinante para que variações linguísticas sejam desencadeadas, contabilizarmos, no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001)⁴, a quantidade de itens léxicos do PB pluralizados através dos morfemas *-ãos*, *-ães* e *-ões*. Os números são apresentados na tabela abaixo:

TABELA 1: Frequência de tipo dos itens terminados em *-ão*

Tipos	N	% no grupo <i>-ão</i>
<i>-ões</i>	7.260	97,8
<i>-ãos</i>	108	1,5
<i>-ães</i>	48	0,7
Total	7.416	100

Observamos que o Dicionário Houaiss ratifica a informação de que os itens em *-ões* são, realmente, de frequência bastante superior à dos demais morfemas: *-ões* pluraliza 97,8% de todo o grupo de palavras singulares em *-ão*; o plural em *-ãos* abrange 1,5% desses itens e *-ães*, o menos frequente, pluraliza apenas 0,7% dessas palavras. Esse quantitativo permite-nos esboçar algumas suposições a respeito de variações linguísticas que vêm ocorrendo nesse grupo de palavras em *-ão*. A princípio, como as três formas de plural (*-ões*, *-ãos* e *-ães*) têm a mesma forma no singular (*-ão*), não há barreiras para que qualquer um dos morfemas de pluralização seja aplicado a um item no singular. No entanto, como a frequência de ocorrência de *-ões* é extremamente alta nesse grupo de palavras, podemos hipotetizar que itens etimológicos em *-ãos* e *-ães* possam migrar para a classe de *-ões*, devido à alta frequência de tipo desta última classe.

⁴ Reconhecemos o fato de que um dicionário não considera variações linguísticas. No entanto, neste caso, nosso objetivo era somente apresentar um quantitativo preciso dos itens do PB pertencentes a cada uma dessas classes de plural. Para garantir que todos os itens que um falante possa potencialmente ter ouvido seriam considerados em nossa análise, um corpus de língua falada ou escrita seria insuficiente, por isso adotamos o dicionário para a contagem da frequência de tipo.

Em nosso Teste de Reação, vamos observar se as palavras pluralizadas através do morfema *-ões*, por apresentarem a mais alta frequência de tipo no grupo em *-ão*, provocam um índice menor de hesitação nos falantes. Com relação à frequência de ocorrência, esperamos que as palavras mais frequentes sejam mais disponíveis no léxico mental e, portanto, no Teste de Reação, acarretem menos dúvidas nos falantes.

Os demais grupos de plurais analisados neste artigo (terminados em *-l* e em ditongo em *-u*) serão comentados em conjunto neste parágrafo, porque as variações registradas nesses grupos ocorrem em função de analogias entre essas duas classes. Primeiramente, é importante mencionar que a perda de distinção fonética entre *-l* e *-u* em fim de sílaba no PB (Cf. QUANDT, 2004; HORA, 2007) levou à similaridade entre os segmentos finais de itens como “céu” / “anel” ou “degrau” / “sal”. Esses dois grupos de plurais (em *-l* e ditongo em *-u*) apresentam regras diferentes de pluralização: itens em *-l* são pluralizados, basicamente, através do acréscimo de *-is*: “anéis”, “sais”; itens terminados em ditongo em *-u* são pluralizados através da regra canônica do PB, que é o acréscimo de *-s*: “céus”, “degraus”. No entanto, como não há mais distinção fonética entre *-l* e *-u* em fim de sílaba, esses correlatos para a aplicação do plural foram perdidos. Por causa disso, os plurais de “chapéu” e “degrau”, que deveriam ser “chapéus” e “degraus” (de acordo com a gramática normativa do PB), já são encontrados no Corpus Lael Fala como “chapéis” e “degraus”. Nesses casos, a pluralização de *-l* (acrésimo de *-is*) está sendo aplicada a itens que terminam em ditongo em *-u*. Está havendo, portanto, uma migração nesses plurais, desencadeada pela perda de distinção fonética entre *-l* e *-u* em fim de sílaba. A exemplo do que fizemos para os itens terminados em *-ão*, contabilizamos, no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001), todos itens pluralizados através dos morfemas *-l* e ditongo em *-u*. Os resultados são apresentados a seguir:

TABELA 2: Frequência de tipo dos itens terminados em *-l* e ditongo em *-u*

Tipo <i>-l</i>		Tipo ditongo em <i>-u</i>	
N	% no dicionário	N	% no dicionário
5.698	2,49	606	0,26

A partir dos dados da tabela acima, percebemos que, no PB, os itens terminados em *-l* compõem um percentual mais significativo do que os terminados em ditongo em *-u*. Em função disso, nossa hipótese de trabalho é que, em geral, palavras em ditongo em *-u* podem adotar pluralização em *-is* justamente por causa da alta frequência de tipo dos itens em *-l* (em comparação com ditongo em *-u*); por outro lado, como a frequência de plural do morfema ditongo em *-u* é pequena, não são comuns os casos de palavras terminadas em *-l* adotarem a regra de pluralização em *-u*. Discute-se, portanto, a possibilidade de efeitos de frequência de tipo responderem pelas generalizações de plural registradas nesses grupos de palavras. Niveladas as distinções fonéticas entre *-l* e ditongo em *-u* em fim de sílaba, formou-se um ambiente propício para que efeitos de frequência de tipo e/ou de ocorrência pudessem atuar. Sendo o tipo em *-l* mais frequente que o de ditongo em *-u*, pode ser que palavras em *-l* sejam acessadas mais facilmente no léxico mental do que palavras terminadas em ditongo em *-u*. Assim, no Teste de Reação realizado, pode-se hipotetizar que os falantes demonstrem mais hesitações nos plurais em ditongo em *-u* do que nos plurais em *-l*. No entanto, a frequência de ocorrência também pode interferir, fazendo com que itens altamente frequentes (em qualquer uma das duas classes de plural) possam manter seus plurais etimológicos, a despeito dos efeitos de frequência de tipo.

A seguir discutimos a metodologia adotada para a coleta de dados.

3. Metodologia

O Teste de Reação descrito neste artigo foi elaborado da seguinte maneira: fizemos uma lista com 53 palavras-alvo (dos grupos em *-ão*, *-l* ou ditongo em *-u*) e 12 itens distratores, que foram inseridos de forma aleatória entre as palavras que realmente eram objeto de nossa análise. Havia, portanto, 65 palavras no total. Na ordenação da lista, houve cautela para não colocar palavras pertencentes ao mesmo grupo de plural próximas umas às outras. Não queríamos que os informantes percebessem que havia classes específicas de plural sendo analisadas. As palavras selecionadas (Cf. Tab. 3) diferem em relação a fatores como número de sílabas, tonicidade e classe gramatical. Essa heterogeneidade é intencional, porque o Teste de Reação fazia parte de uma coleta de dados mais ampla, em que analisamos se fatores tais como a estrutura morfológica da palavra interfeririam na variação de plural.

Na elicitación dos dados, dissemos aos informantes que estavam fazendo um teste de memória e gostaríamos de ver se eles se lembravam do plural de algumas palavras. Explicou-se, então, que a pesquisadora falaria uma palavra no singular de cada vez e o informante deveria prover o plural dessa palavra. Todos os indivíduos compreenderam as instruções e o teste foi realizado sem nenhum problema.

Para a coleta dos dados, selecionamos 36 indivíduos, divididos homogeneamente através dos fatores gênero (feminino ou masculino), faixa etária (15 a 25 anos, 35 a 45 anos ou 55 a 65 anos) e nível de escolaridade (fundamental ou superior). Os dados foram gravados utilizando um gravador digital Olympus modelo VN-480PC. As entrevistas foram feitas no local de trabalho ou na casa do informante. Com relação à análise estatística, adotamos a regressão binária do programa SPSS, utilizando como variável dependente a hesitação ou não-

hesitação do falante⁵. Foram codificados como não-hesitação situações em que o informante falava prontamente o plural da palavra apresentada. Os casos de hesitação foram situações em que os informantes tiveram algum tipo de reação antes de pronunciar o plural da palavra. Exemplos de tais ocorrências são: a) Murmúrio antes da resposta (“Uuuuhhhh...”, “Eeeehhh...”); b) Questionamento sobre a palavra (“Plural de *sol*?”); c) Alongamento da vogal antes do plural (“degraaaaaus”); d) Interrupção na metade da palavra (“Crist-cristãos”), etc.

Para avaliar se a frequência de ocorrência da palavra interferia na reação e na resposta dos falantes, determinamos três faixas de frequência e alocamos palavras dos três grupos de plurais (em *-ão*, *-l* e ditongo em *-u*) nessas faixas, utilizando a contagem de frequência no plural de cada palavra. Conforme Bybee (2006:06) afirma, não há, até o presente momento, medidas específicas para definir faixas de frequência baixa, média e alta. Em nosso estudo, a definição das faixas de frequência foi feita com base em uma lista de palavras organizada pelo Corpus Lael em ordem decrescente a partir da frequência de ocorrência. Segundo esse corpus, as palavras a seguir são as mais frequentes em cada um dos grupos de plural analisados: “informações” (573 ocorrências), “principais” (239 ocorrências), “graus” (18 ocorrências). Esses dados demonstram que os itens em *-ão*, *-l* e ditongo em *-u* não são altamente frequentes na língua, por isso foi necessário estabelecer medidas de frequência relativamente baixas. Com base nesses dados, as faixas de frequência que adotamos foram as seguintes: frequência baixa (entre 0 e 99 ocorrências), frequência média (entre 100 e 500 ocorrências), frequência alta (mais de 500 ocorrências). A fonte dos dados sobre frequência foi o Corpus NILC/

⁵ A regressão binária define quais fatores interferem para que uma determinada variável dependente (no caso, hesitação ou não) seja favorecida. Neste artigo, estamos discutindo apenas efeitos de frequência; no entanto, na análise mais ampla de nossos dados, consideramos fatores sociais (gênero, escolaridade, faixa etária) e fatores linguísticos (número de sílabas, tonicidade, vogal precedente, etc.). Com o objetivo de selecionar quais desses fatores interfeririam na hesitação dos informantes, a regressão binária nos pareceu a opção mais adequada.

São Carlos (disponível em <www.linguateca.pt/ACDC/>), que é composto por 41.372.943 palavras⁶, oriundas de textos didáticos, jornalísticos e literários, revistas e enciclopédias. Reconhecemos que a escolha por um corpus específico de língua pode trazer problemas metodológicos. Neste caso, o Corpus NILC/São Carlos conta apenas com textos escritos, o que pode não corresponder à experiência linguística que falantes individualmente têm. Em termos ideais, deveríamos poder contar com um corpus de língua falada que apresentasse bastante diversidade de fontes (conversação espontânea, ao telefone, entrevistas, aulas, etc.). Talvez assim o viés do tipo de vocabulário fosse evitado. Infelizmente, no PB, o único corpus de língua falada de que tínhamos conhecimento até a elaboração do Teste de Reação era o Lael Fala. Esse corpus contém apenas 197.901 palavras. Como os grupos de plurais em *-ão*, *-e* ditongo em *-u* já são em pequeno número no PB (Cf. Tab. 1), trabalhar com um corpus tão reduzido talvez não nos permitisse contabilizar ocorrências de itens dos três grupos de plural analisados. Optamos, então, por um corpus de língua escrita, mesmo cientes dos problemas que essa decisão metodológica acarreta.

A tabela a seguir apresenta, em ordem crescente de frequência de ocorrência para cada grupo de plural, as 53 palavras selecionadas para o Teste de Reação:

⁶ O Corpus Lael não foi utilizado como fonte para a medida de frequência porque apresenta 1.182.994 palavras, ao passo que o NILC/São Carlos contém 41.372.943 palavras. Consideramos que trabalhar com um corpus maior nos permitiria acesso a informações mais precisas sobre a frequência das palavras, por isso optamos pelo NILC/São Carlos.

TABELA 3: Palavras selecionadas para o Teste de Reação (frequência plural⁷)

Palavras terminadas em <i>-ão</i>					
Frequência Baixa (0-99)		Freq. Média (100-500)		Frequência Alta (> 500)	
Palavras	Ocorrências	Palavras	Ocorrências	Palavras	Ocorrências
limão	13	pão	118	opinião	571
escrivão	14	anão	142	avião	874
bênção	26	religião	191	alemão	1.025
guardião	26	cristão	235	irmão	1.125
união	34	cão	350	órgão	1.578
vulcão	62	exposição	494	mão	2.949
Palavras terminadas em <i>-l</i>					
Frequência Baixa (0-99)		Freq. Média (100-500)		Frequência Alta (> 500)	
Palavras	Ocorrências	Palavras	Ocorrências	Palavras	Ocorrências
mel	0	anel	110	espanhol	501
anzol	8	lençol	118	difícil	654
avental	17	sal	129	útil	783
sol	27	acessível	165	hospital	1.513
gentil	31	azul	280	responsável	1.894
agradável	74	infantil	328	gol	4.565
Palavras terminadas em ditongo em <i>-u</i>					
Frequência Baixa (0-99)		Freq. Média (100-500)		Frequência Alta (> 500)	
Palavras	Ocorrências	Palavras	Ocorrências	Palavras	Ocorrências
jirau	1	degrau	109	judeu	808
mausoléu	4	chapéu	125	grau	916
ateu	24	céu	163	europeu	1.119
véu	33	réu	309	meu	2.139
pau	46	mau	346	seu	29.682
troféu	72	muséu	424		

A seguir discutimos os resultados alcançados com a coleta de dados.

⁷ Para as palavras que apresentavam plural abundante (como “anões”, “anãos” ou “anães”), a frequência apresentada na tabela representa o somatório das três formas possíveis de plural.

4. Resultados

Nesta subseção, analisamos os resultados obtidos através dos dados coletados no Teste de Reação. Discutiremos cada um dos grupos de plurais em separado⁸.

Com relação aos plurais em *–ão*, contabilizamos 641 dados extraídos no Teste de Reação. Ao todo, houve 76 hesitações, o que corresponde a 11,8% do total dos dados. O primeiro ponto que vamos analisar é a existência de casos de migração nos plurais, ou seja, palavras que, etimologicamente, apresentavam um determinado plural e, nas respostas dos informantes, foram pluralizadas de forma distinta. A tabela abaixo estabelece uma correlação entre as respostas dos informantes e os plurais etimológicos das palavras de singular em *–ão*:

TABELA 4: Correlação entre plurais etimológicos e respostas dos informantes

Plurais Etimológicos	Respostas em <i>–ões</i>		Respostas em <i>–ãos</i>		Respostas em <i>–ães</i>	
	N	%	N	%	N	%
Etim. <i>–ões</i>	205/215	95,3	9/215	4,1	1/215	0,46
Etim. <i>–ãos</i>	81/249	32,5	153/249	61,4	15/249	6
Etim. <i>–ães</i>	37/177	20,9	13/177	7,3	127/177	71,7

Observamos, na tabela acima, que 32,5% das palavras terminadas em *–ãos* foram pluralizadas através do morfema *–ões*. No grupo em *–ães*, a migração em direção a *–ões* foi menor, atingindo 20,9% dos itens. Esses dados demonstram que nossa hipótese inicial se confirma através dos dados. Existe, portanto, um suposto efeito da frequência de tipo, que faz com que palavras de etimologia em *–ãos* ou *–ães* adotem plural em *–ões*, justamente porque esse é o tipo mais frequente para a classe de palavras

⁸ Em todas as tabelas, os números, porcentagens e pesos relativos devem ser considerados em relação à existência de hesitações, já que essa foi a variante a partir da qual os pesos relativos foram calculados.

que termina em *-ão* no singular. No caso de palavras etimológicas em *-ões* adotarem plural em *-ães* e *-ãos*, observamos que essa foi uma migração incipiente em nossos dados, atingindo apenas 10 itens, o que equivale a menos de 5% do total dos dados coletados no Teste de Reação.

Fazendo uma análise percentual da ocorrência de hesitações por palavra, obtemos os seguintes resultados⁹:

TABELA 5: Efeito da palavra no Teste de Reação para plurais em *-ão*

Palavras	Frequência	N	%
1. Limão	baixa – 13	7/36	19,4
2. Escrivão	baixa – 14	6/35	16,6
3. Bênção	baixa – 26	9/35	25,7
4. Guardião	baixa – 26	6/35	16,6
5. União	baixa – 34	10/35	28,5
6. Vulcão	baixa – 62	0/36	0
7. Pão	média – 118	0/36	0
8. Anão	média – 142	4/36	11,1
9. Religião	média – 191	0/36	0
10. Cristão	média – 235	7/35	20
11. Cão	média – 350	4/35	11,4
12. Exposição	média – 494	4/36	11,1
13. Opinião	alta – 571	1/36	2,7
14. Avião	alta – 874	1/36	2,7
15. Alemão	alta – 1.025	4/36	11,1
16. Irmão	alta – 1.125	4/35	11,4
17. Órgão	alta – 1.578	5/36	13,8
18. Mão	alta – 2.949	4/36	11,1

⁹ As tabelas que listam as hesitações por palavras estão organizadas da seguinte maneira: na primeira coluna, listamos todas as palavras (daquele grupo de plural), organizadas em ordem crescente a partir da frequência de ocorrência. Na segunda coluna, apresentamos a frequência de cada uma delas; nas colunas seguintes, os números e porcentagens demonstram as hesitações dos falantes. Uma linha horizontal separa as faixas de frequência das palavras.

Na tabela acima, marcamos em negrito os itens mais suscetíveis de hesitações, e em itálico os que não sofreram hesitações. Observamos que as palavras que mais provocaram dúvidas nos falantes foram “união”, “bênção”, “cristão” e “limão” (nessa ordem). Dessas quatro palavras, “união”, “bênção” e “limão” são de frequência de ocorrência baixa e “cristão”, de média. Por outro lado, houve três itens (“pão”, “religião” e “vulcão”) que não causaram nenhuma hesitação nos falantes. Essas palavras são de frequência baixa e média de ocorrência. Parece, então, estar havendo uma interferência do fator frequência de ocorrência no Teste de Reação. Esse ponto será comentado de forma mais aprofundada ainda no decorrer desta análise.

Submetemos os dados ao programa SPSS e este apontou relevância dos fatores **tipo de plural** (resposta adotada pelo falante) e **frequência de ocorrência**. Com relação à variável **tipo de plural**, os resultados são os seguintes:

TABELA 6: Efeito do tipo de plural no Teste de Reação para plurais em *-ão*

Tipo de Plural (Resposta do informante)	N	%	P.R.
Plural em <i>-ões</i>	33/323	10,2	0.43
Plural em <i>-ãos</i>	31/175	17,7	0.65
Plural em <i>-ães</i>	12/143	8,3	0.41

Observamos que os plurais em *-ãos* favorecem as hesitações (peso relativo de 0.65), ao passo que os plurais em *-ães* e *-ões* as desfavorecem (pesos relativos de 0.41 e 0.43, respectivamente). Talvez isso tenha ocorrido porque, no grupo em *-ão*, a maior corrente de migração de plurais é de *-ãos* para *-ões* (Cf. Tabela 4). No caso de *-ães* migrando para *-ões*, a porcentagem é menor, conforme a mesma tabela demonstra. As

migrações de *-ãos* para *-ões* são mais comuns, então é possível que haja formas em competição no léxico mental dos falantes quando se trata de pluralizar palavras etimológicas em *-ãos*. Devido a essa competição, os falantes, quando vão pluralizar uma palavra etimológica em *-ão*, ficam em dúvida se a forma adequada é *-ãos* ou *-ões*, por isso hesitam enquanto buscam, em seu léxico mental, o melhor exemplar para cada palavra. Com relação ao plural em *-ões*, já vimos que esse é um grupo pequeno no PB, composto por itens monossílabos que, em geral, não adotam plurais em *-ões*. No caso de *-ões*, ocorre desfavorecimento das hesitações (peso relativo de 0.43) porque esse já é o padrão mais frequente para a classe terminada em *-ão* no singular, por isso sua alta frequência de tipo faria com que sua adoção para a pluralização sofresse menos restrições relacionadas à competição de exemplares. Se houver mais de um exemplar no léxico mental para a mesma palavra, o plural em *-ões* tende a vencer, já que tem maior frequência de tipo. Por isso, palavras pluralizadas em *-ões* causam menos hesitações nos falantes.

A seguir, analisaremos os resultados sobre **frequência de ocorrência** para as hesitações nos plurais em *-ão*:

TABELA 7: Efeito da frequência de ocorrência no Teste de Reação para plurais em *-ão*

Faixas de Frequência	N	%	P.R.
Frequência Baixa	38/213	17,8	0.64
Frequência Média	20/214	9,3	0.49
Frequência Alta	18/214	8,4	0.36

Na análise da variável frequência de ocorrência, observamos que as palavras menos frequentes favorecem as hesitações de plural (peso relativo de 0.64), palavras de média frequência têm efeito neutro (peso relativo de 0.49) e palavras mais frequentes inibem as hesitações nas respostas (peso relativo de 0.36 para frequência alta). Esse resultado

sustenta o que o Modelo de Redes postula: palavras mais frequentes têm representações mais fortes no léxico mental e, por isso, podem ser acessadas mais rapidamente. Por outro lado, palavras de baixa frequência de ocorrência são menos disponíveis no léxico mental e por isso talvez sejam recuperadas com mais dificuldade pelos falantes.

Quanto aos plurais em *-l*, houve 646 dados para o Teste de Reação. As hesitações somaram 98 ocorrências, ou seja, 15,1% do total de dados. Da mesma forma como procedemos para os plurais em *-ão*, a primeira tabela que montamos para o grupo de plurais em *-l* analisa as migrações que ocorreram em direção ao plural em ditongo em *-u*. Os resultados são apresentados abaixo:

TABELA 8: Frequência de tipo dos itens terminados em *-l*

Formas de Plural		N	%
Plural em <i>-l</i>		552/646	85,4
Plural em ditongo em <i>-u</i>		83/646	12,8
Outro plural		6/646	0,92
Ausência de plural		5/646	0,77

Na tabela acima, observamos que houve 12,8% de itens terminados em *-l* que foram pluralizados como se pertencessem à classe de ditongo em *-u*. A tabela abaixo apresenta as porcentagens de hesitações por palavra individualmente:

TABELA 9: Efeito da palavra no Teste de Reação para plurais em *-l*

Palavras	Frequência	N	%
1. Mel	baixa – 0	18/36	50
2. Anzol	baixa – 08	0/36	0
3. Avental	baixa – 17	4/36	11,1
4. Sol	baixa – 27	17/36	47,2
5. Gentil	baixa – 31	1/36	2,7

continua

continuação tabela 9

Palavras	Frequência	N	%
6. <i>Agradável</i>	baixa – 74	0/36	0
7. <i>Anel</i>	média – 110	0/35	0
8. Lençol	média – 118	1/36	2,7
9. Sal	média – 129	16/36	44,4
10. Acessível	média – 165	5/36	13,8
11. Azul	média – 280	4/36	11,1
12. Infantil	média – 328	2/36	5,5
13. Espanhol	alta – 501	5/35	14,2
14. Difícil	alta – 654	9/36	25
15. Útil	alta – 783	6/36	16,6
16. Hospital	alta – 1.513	1/36	2,7
17. <i>Responsável</i>	<i>alta – 1.894</i>	<i>0/36</i>	<i>0</i>
18. Gol	alta – 4.565	9/36	25

Natabela acima, também marcamos em negrito os itens favorecedores de hesitações e, em itálico, os itens que inibiram hesitações. Os itens que mais causaram dúvidas nos falantes foram “mel”, “sol” e “sal” (nessa ordem). Os dois primeiros são de baixa frequência de ocorrência e “sal” pertence à faixa média. Observamos que essas três palavras são monossílabas, então pode estar havendo um efeito do número de sílabas na suscetibilidade a hesitações. O grupo em *–l* é maior que a classe em ditongo em *–u*, no entanto há mais monossílabos em *–u* que em *–l*, talvez por isso os monossílabos favoreçam hesitações. Com relação aos itens que desfavorecem hesitações, observamos que “anzol” e “agradável” são de frequência baixa, “anel” é de média e “responsável” é de alta frequência de ocorrência. Portanto, para o grupo de plurais em *–l*, não houve, a princípio, correlação entre frequência de ocorrência e favorecimento de hesitações.

Submetendo os dados ao SPSS, observamos que, ao contrário das nossas expectativas, a frequência de ocorrência não foi considerada significativa para as hesitações dos falantes. Como nossa análise defende que o léxico mental é organizado e remodelado a partir de efeitos de frequência, é importante discutir por que, no Teste de Reação para palavras terminadas em *-l*, não houve nenhuma interferência da frequência de ocorrência. Nossa hipótese para isso é a seguinte: conforme o Modelo de Redes postula, é a frequência de tipo e não a de ocorrência que torna uma classe paradigmática mais forte no léxico mental. Sendo assim, em termos de tipos, o plural em *-l* é mais recorrente que o plural em ditongo em *-u*. Por causa disso, as migrações de *-l* para *-u* são menores do que as de ditongo em *-u* para *-l*. Já que a classe de palavras terminadas em *-l* é maior que a de palavras terminadas em ditongo em *-u*, mesmo que a palavra em *-l* seja pouco frequente, sua classe é suficientemente forte e estável para prevenir seus itens (mesmo os de baixa frequência de ocorrência) contra mudanças analógicas. A classe concorrente (de ditongo em *-u*) tem um número menor de itens e, por isso, não seria capaz de atrair membros do grupo em *-l*, já que esses têm maior frequência de tipo. Portanto, na classe de palavras em *-l*, a frequência de tipo é a mais relevante, garantindo estabilidade aos itens léxicos, mesmo àqueles que, individualmente, apresentam baixa frequência de ocorrência. Possivelmente, por causa disso, não houve efeitos de frequência de ocorrência no Teste de Reação para palavras terminadas em *-l*.

Com relação aos plurais em ditongo em *-u*, nosso Teste de Reação contou com 607 dados, nos quais houve 115 hesitações, o que equivale a 18,9% dos dados. O grupo em ditongo em *-u*, foi, portanto, o mais suscetível de hesitações. Uma possível explicação para isso pode ser o fato de que a classe em ditongo em *-u* é, dentre os três grupos analisados neste artigo, a que apresenta menor frequência de tipo. Os grupos em

–ão e –l são mais frequentes que o de ditongo em –u, talvez por isso tenham sido menos suscetíveis de hesitações. Quando vão pronunciar os plurais de palavras terminadas em –u, os informantes apresentam dúvidas, provavelmente porque a baixa frequência de tipo desses itens faz com que não sejam recuperados prontamente no léxico mental.

A tabela abaixo apresenta os dados quantitativos sobre palavras terminadas em ditongo em –u que foram pluralizadas como se terminassem em –l:

TABELA 10: Resultados gerais de migrações de plurais terminados em –l

Formas de Plural		
	N	%
Plural em ditongo em –u	509/607	83,8
Plural em –l	95/607	15,6
Ausência de plural	3/607	0,49

Comparando os resultados das tabelas 8 e 10, observamos que o número de itens em ditongo em –u pluralizados em –l (15,6%) foi maior que o número de palavras terminadas em –l que adotaram pluralização em ditongo em –u (12,8%). Percebe-se, portanto, que, sendo a frequência de tipo da terminação –l maior que a da terminação ditongo em –u, os falantes, quando apresentam dúvidas na pluralização de palavras em ditongo em –u, adotam a regra de –l, por esta ser mais forte em seu léxico mental.

Fazendo uma análise das hesitações por palavras individualmente, obtemos os seguintes resultados:

TABELA 11: Efeito da palavra no Teste de Reação para plurais em ditongo em *-u*

Palavras	Frequência	N	%
1. Jirau	baixa – 01	18/35	51,4
2. Mausoléu	baixa – 04	19/35	54,2
3. Ateu	baixa – 24	4/35	11,4
4. Véu	baixa – 33	12/36	33,3
5. Pau	baixa – 46	7/36	19,4
6. Troféu	baixa – 72	3/35	8,5
7. Degrau	média – 109	4/36	11,1
8. Chapéu	média – 125	6/36	16,6
9. Céu	média – 163	3/36	8,3
10. Réu	média – 309	7/36	19,4
11. Mau	média – 346	5/36	13,8
12. Museu	média – 424	4/36	11,1
13. Judeu	alta – 808	12/35	34,2
14. Grau	alta – 916	5/36	13,8
15. Europeu	alta – 1.119	4/36	11,1
16. <i>Meu</i>	<i>alta – 2.139</i>	<i>1/36</i>	<i>2,7</i>
17. <i>Seu</i>	<i>alta – 29.682</i>	<i>1/36</i>	<i>2,7</i>

Na tabela acima, observamos, primeiramente, que todas as palavras apresentaram pelo menos um caso de hesitação. Nos dados sobre os plurais em *-ão* e *-l*, percebemos que alguns itens não causaram nenhuma dúvida nos falantes. No caso de plurais em ditongo em *-u*, houve dúvidas em todas as palavras adotadas no Teste de Reação, talvez justamente por esse ser, entre os grupos analisados neste artigo, aquele que apresenta a menor quantidade de tipos. Destacamos, em negrito, os itens mais suscetíveis de hesitações e, em itálico, os menos. As palavras

que favoreceram hesitações foram “mausoléu”, “jirau”, “judeu” e “véu”. Desse grupo, “judeu” é de frequência de ocorrência alta e as outras três, de baixa ocorrência. De acordo com o Modelo de Redes, o fato de que itens de baixa frequência de ocorrência causem hesitações era previsto, mas não era de se esperar que o item “judeu” (de alta frequência de ocorrência) também provocasse dúvidas nos falantes. Uma hipótese para que essa palavra tenha sido uma das líderes nas hesitações é o fato de que, apesar de frequente, ela não é familiar para os informantes consultados em nossos experimentos. Esse item é frequente no Corpus NILC/São Carlos, que contém dados de escrita; no entanto, na linguagem cotidiana, pode ser que os falantes não usem a palavra “judeu” com a mesma recorrência com que ela aparece em um corpus de escrita.

As duas palavras que inibiram dúvidas foram “meu” e “seu”, justamente as duas mais frequentes em nossos dados. Observamos, então, que, no grupo de palavras terminadas em ditongo em –u, existe correlação entre frequência de ocorrência e propensão a hesitações nos plurais. Quanto maior a frequência de ocorrência, mais disponível o item estará no léxico mental e, consequentemente, menores serão as dúvidas para formar seu plural; contrariamente, quanto menos frequente a palavra, menos acessível será no léxico mental e mais dependerá de sua classe para que seja flexionada. Sendo a classe (em ditongo em –u) também de baixa frequência de tipo, as hesitações são maiores nesse grupo, principalmente nas palavras de baixa frequência de ocorrência.

Submetendo os dados ao SPSS, a variável frequência de ocorrência foi selecionada como relevante para a hesitação de plurais. Vejamos os resultados na tabela a seguir:

TABELA 12: Efeito da frequência de ocorrência no Teste de Reação para plurais em ditongo em –u

Faixas de Frequência	N	%	P.R.
Frequência Baixa	63/212	29,7	0.69
Frequência Média	29/216	13,4	0.44
Frequência Alta	23/179	12,8	0.35

No Teste de Reação para as palavras terminadas em ditongo em –u, houve uma gradualidade dos pesos relativos com relação à frequência de ocorrência, da mesma forma como ocorreu nos plurais em –ão. Observamos, então, que as palavras pouco frequentes favoreceram as hesitações (0.69), as de média frequência desfavoreceram um pouco as hesitações (0.44) e as de alta frequência desfavoreceram ainda mais as hesitações (0.35). Então, as dúvidas dos falantes foram proporcionais à frequência de ocorrência das palavras.

Comentando os resultados do Teste de Reação como um todo, observamos que nossas hipóteses de trabalho foram sustentadas pelos dados, porque os plurais em –ão e em ditongo em –u (grupos em que a migração de plurais efetivamente se dá) foram suscetíveis de efeitos de frequência de ocorrência. Nessas classes, falantes demonstraram mais hesitação para pronunciar o plural de palavras infrequentes e proveram respostas mais rápidas quando as palavras eram frequentes, o que talvez demonstre que a frequência de ocorrência é um grande determinante para o acesso a itens no léxico mental.

O Modelo de Redes postula que a autonomia lexical é consequência da alta frequência de ocorrência. Se um item é altamente frequente, está listado no léxico e seu acesso é feito de forma direta e mais rápida, sem que seja necessário recorrer à sua classe; por outro lado, se um item tem baixa frequência de ocorrência, é acessado através de sua classe, o que faz com que demore mais para ser flexionado. Devido a esses motivos,

os falantes proveram com mais rapidez o plural das palavras frequentes e mais lentamente o plural das infrequentes. No grupo de palavras terminadas em *-l*, tais efeitos não são observados porque a frequência de tipo dessa classe é maior que a da classe concorrente (em ditongo em *-u*), então isso, de certa forma, impede que haja migrações de plurais em *-l* para ditongo em *-u*, reduzindo, consequentemente, a taxa de hesitações nas respostas. Mesmo que o acesso a itens infrequentes terminados em *-l* seja feito através da rede, não da palavra individualmente, esse já é o tipo mais frequente para itens terminados em [w], por isso o acesso via classe não aumenta o tempo de ativação da palavra.

Na subseção seguinte, apresentamos as principais conclusões alcançadas com essa pesquisa.

Conclusões

Através do Teste de Reação descrito neste artigo, podemos observar que os grupos de plurais analisados apresentaram efeitos de frequência compatíveis com as hipóteses formuladas dentro do quadro teórico adotado. Em linhas gerais, os resultados sugerem que efeitos de frequência afetaram a reação dos informantes quanto ao plural das palavras analisadas. De modo mais específico, podemos sumarizar tais efeitos da seguinte maneira:

- A frequência de tipo pode atuar sobre as generalizações analógicas, fazendo com que, no grupo de plurais em *-ão*, itens etimológicos em *-ãos* ou *-ães* adotem plural em *-ões*, já que este é o mais frequente para palavras que terminam em *-ão* no singular; no grupo de plurais em *-l* e em ditongo em *-u*, também observamos a interferência da frequência de tipo, já que palavras terminadas em ditongo em *-u* adotaram plurais em *-l*, justamente por causa da alta frequência de tipo deste último morfema.

- A frequência de ocorrência interferiu nas hesitações que os falantes demonstraram nos grupos de plurais em *-ão* e em ditongo em *-ui*. Observamos que palavras mais frequentes tiveram respostas mais rápidas, ao passo que palavras menos frequentes sofreram maiores taxas de hesitações. No grupo de plurais em *-l*, não houve efeitos de frequência de ocorrência, talvez porque, se compararmos as classes em *-l* e em ditongo em *-ui*, o grupo em *-l* já apresenta a maior frequência de tipo, portanto pode ser que o acesso a sua classe seja mais rápido, não sendo necessário que a frequência de ocorrência dos itens léxicos individualmente também seja alta.

De um modo geral, os resultados do Teste de Reação sustentam os postulados do Modelo de Redes, pois sugerem que a frequência das palavras interfere na forma como os falantes reagem quando são questionados sobre o plural delas. Essas conclusões apontam para a existência de um léxico mental constantemente modificado pela forma como as palavras são utilizadas no cotidiano do falante. Dessa maneira, a frequência é, a um só tempo, causa e consequência das variações linguísticas observadas em uma determinada comunidade de fala.

Referências

- ALMEIDA, Napoléon Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 41a. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BYBEE, Joan. **Morphology**: A study of the relation between meaning and form. Philadelphia: John Benjamins, 1985.
- _____. **Regular morphology and the lexicon**. *Language and Cognitive Processes*, Cambridge, n. 10, p. 425-455, 1995.
- _____. **Phonology and language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. (Cambridge Studies in Linguistics, 94).

_____. **Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency.** In: JANDA, Richard; JOSEPH, Brian (Ed.). *Handbook of historical linguistics.* Oxford: Blackwell, 2002a. p. 602-623.

_____. **From usage to grammar: the mind's response to repetition.** *Language, Washington*, v. 4, n. 82, p. 529-551, 2006.

_____. **Language, Usage and Cognition.** New York: Cambridge University Press, 2010.

CAMPOS, Odette G. L. Altmann de Souza. **A origem e a flexão dos nomes terminados em -ão na língua portuguesa.** In: *Estudos de filologia e linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum.* São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1981. p. 147-157.

CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. **The sound pattern of English.** New York: Harper and Row, 1968.

CHOMSKY, Noam (Ed.). **The minimalist program.** Cambridge, MASS.: MIT Press, 1995.

CORPUS LAEL. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/corpora/index.htm>>. **Corpus NILC**/São Carlos. Disponível em: <www.linguatca.pt/ACDC/>.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

CUNHA, Celso; Lindley CINTRA. **Nova gramática do português contemporâneo.** 2. ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1985.

FERNANDES, Xavier. **Questões de língua pátria.** Lisboa: Edição da Revista 'Ocidente', 1947. v. II.

HORA, Dermeval da. **Vocalização da lateral /l/: correlação entre restrições sociais e estruturais**. Scripta (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) v. 09, n. 18, p. 29-44, 2007.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JOHNSON, Keith. **Speech perception without speaker normalization: an exemplar model**. In: JOHNSON, Keith; MULLENIX, John (Eds.). *Talker Variability in Speech Processing*. San Diego: Academic Press, 1997. p. 145-165.

NUNES, José Joaquim. **Compêndio de gramática histórica portuguesa (fonética e morfologia)**. 3. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1945.

PARREIRA, Manuela; PINTO, J. Manuel de Castro. **Prontuário ortográfico moderno**. Lisboa: Edições Asa, 1985.

QUANDT, Vivian de Oliveira. **O comportamento da lateral anterior na fala do norte-noroeste fluminense**, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas).

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1984.

SAID ALI, Manuel. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

ESCOLAS BILINGUES EM REGIÃO DE IMIGRAÇÃO: O CASO DE POMERODE/SC

Ana Paula Kuczmynda da SILVEIRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC)

RESUMO

Este trabalho visa a analisar como vem se efetivando a institucionalização do ensino bilíngue (português/ alemão) no contexto da rede pública municipal de ensino da cidade de Pomerode, em Santa Catarina a partir da criação de cinco classes bilíngues (português/ alemão) ora em funcionamento no município.

ABSTRACT

This study examines how it has been giving the institutionalization of bilingual education (Portuguese/ German) in the public municipal schools of the city of Pomerode, in Santa Catarina, since the creation of five bilingual classes (Portuguese / German), now operating in the municipality, has taken place.

PALAVRAS-CHAVE

Classes bilíngues. Política educacional. Política linguística.

KEY-WORDS

Bilingual classes, Educational Policy. Linguistic Policy.

Introdução

Pensar o uso da língua no contexto da sala de aula de ensino regular inclui pensar uma série de outras questões que envolvem não só a definição de uma ou várias línguas da escola (para a escola), as quais possam/devam efetivamente constituir objetos de ensino-aprendizagem nesse contexto, como também a definição de uma política linguística, o que envolve a determinação do status das línguas e dos seus falantes dentro de uma área política e geograficamente organizada (município, estado, país).

É nossa intenção, neste artigo, discutir a maneira como vem se instituindo o ensino bilíngue português/alemão na rede municipal da cidade de Pomerode, situada no Vale do Itajaí, região essa assinalada pela intensa imigração alemã que se deu ao longo, principalmente, do século XIX. O artigo foi organizado em três seções: na primeira, discutimos a origem dos termos política e planificação linguísticas e questões a eles correlatas, bem como a maneira como, no Brasil, da definição de políticas linguísticas por parte do Estado, decorreram políticas educacionais como parte de uma planificação linguística; na segunda seção, analisamos a maneira como isso se expressa atualmente nos documentos que norteiam a educação em nível nacional, e, mais diretamente, no nível municipal, no caso da cidade de Pomerode; na terceira e última seção, refletimos sobre a maneira como se constitui o projeto de instalação de classes bilíngues no citado município através da análise dos registros documentais desse projeto (Projeto: Implantação da sala bilíngue-língua portuguesa/língua alemã; Matriz curricular das turmas bilíngues; Resolução no. 002/08 que dispõe sobre a aprovação do dito projeto) e de uma entrevista em profundidade realizada com a Secretária de Educação do município de Pomerode.

1. Brasil: plurilinguisticamente constituído; monolinguisticamente definido

1.1. Língua e identidade

Como aponta Calvet (2007), o aparecimento dos termos *planejamento linguístico* e *política linguística* data da metade do século XX. O primeiro (*language planning*, em inglês) foi mencionado pela primeira vez por Haugen num trabalho desenvolvido em 1959, sobre a intervenção do estado norueguês na tentativa de construção de uma identidade nacional, após séculos de domínio dinamarquês sobre a Noruega (CALVET, 2007). O surgimento do termo é, dessa forma, contemporâneo à eclosão da sociolinguística. O segundo apareceu na década de 1970, paralelamente em inglês, espanhol, alemão e francês.

As referências ao planejamento linguístico e à política linguística, denotam, segundo Calvet (2007), uma relação de subordinação, constituindo o primeiro, uma aplicação do segundo, ou melhor, por política linguística podemos entender as “decisões do poder” e por planejamento linguístico, “a passagem à ação”.

É também do início dos anos 1960 o conceito de diglossia de Ferguson, que faz referência a uma situação em que se observa uma repartição funcional de usos entre duas línguas ou entre duas formas da mesma língua; apesar de não podermos pensar essa relação a partir de um paradigma estático, uma vez que a relação de uma língua com ela mesma, com outras línguas e com os falantes é sempre dinâmica, inaugurou-se com Ferguson a tentativa de se descrever de forma mais precisa situações assinaladas pelo plurilinguismo (CALVET, 2007).

Cabe apontarmos que entendemos a língua, aqui, não como sistema de formas abstratas, mas sim como língua viva, ou seja, como interação e, portanto, dotada de um dinamismo e mobilidade intrínsecos, que se expressam tanto na maneira como ela se modifica, como nas relações

que ela mantém com os falantes e com outras línguas, isso porque: “A língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social [...]”(MARR, 1926, *apud* VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 2004:102), nesse sentido, “a língua é um fenômeno puramente histórico” (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2004:108).

Entendermos a língua sob a perspectiva sócio-histórica implica entendê-la vinculada a um estatuto de verdade e poder, que se constitui diferentemente em cada época e em cada sociedade a partir do horizonte social daquela época e daquela sociedade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). A esse respeito, assevera Foucault (2003:12) que

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2003:12)

Essa relação parece-nos válida para pensar as relações entre as línguas em contextos plurilíngues, em que a interação entre diferentes línguas ou variedades de uma mesma língua se dão tangidas por um estatuto de poder e de valores socioconstruídos, valores esses que não são fixos, mas sacionegociados e axiologizados, e que estabelecem o status dessas línguas.

Podemos melhor visualizar a questão do status das línguas a partir de certos parâmetros propostos por Chaudenson, os quais, conforme Calvet (2007), dizem respeito aos seus graus de: oficialidade; uso

“institucionalizado”, importância/presença na educação formal; circulação nos meios de comunicação em massa e nos setores secundários e terciários privados. A esses, adicionamos parâmetros simbólicos vinculados: ao grau de prestígio das línguas (sempre, ao que nos parece, entendido numa relação dinâmica e comparativa com outras línguas/variantes), aos sentimentos linguísticos que elas inspiram; ao grau de representatividade sociocultural que a língua tem na sociedade; ao grau de identificação dos falantes com a língua.

Esses parâmetros simbólicos vinculam-se à percepção de que “as línguas vernáculos continuam sendo o principal meio de expressão das aspirações, dos desejos íntimos e sentimentos das pessoas, assim como da vida local. Essas línguas são depositárias vivas das culturas.”¹ (UNESCO, 2005:170). Mais do que isso, parece-nos que dominar o uso dessa ou daquela língua e ter para com ela um relação de maior ou menor proximidade relativa ao seu grau de importância na constituição sócio-histórica do indivíduo, envolve a parametrização identitária desse mesmo indivíduo. Entendemos que a identidade individual e coletiva é parametrizada, ou seja, é definida a partir de um conjunto de parâmetros flexíveis que se alteram tangidos pelas modificações que se operam em seu horizonte axiológico. Voloshinov/Bakhtin (2004:45) explica que todo tema ideológico, entendido como “a realidade que dá lugar à formação de um signo” ideológico, está vinculado a um índice social de valor; tais índices sociais de valor chegam à consciência individual, a qual, por sua vez, é essencialmente ideologia; no âmbito da consciência individual, eles se configuram como índices individuais de valor porque a consciência individual os apreende como se fossem seus. Entretanto, de fato, sua origem está na interação.

¹ Traduzido do original em espanhol: “Las lenguas vernáculos siguen siendo el principal medio de expresión de las aspiraciones, deseos íntimos y sentimientos de las personas así como de la vida local. Estas lenguas son las depositarias vivas de las culturas”.

À medida que as sociedades e que cada grupo social específico se modifica, também seu horizonte axiológico (ou apreciativo) se altera em função da integração de novos aspectos da existência àqueles que já constituíam parte do conjunto de interesses e realidades sociais daquele grupo, entretanto, a incorporação desses novos elementos aos que já existiam, não se dá de forma pacífica, mas em um processo de luta que provoca a reavaliação e o realinhamento de antigos elementos no interior da unidade do horizonte axiológico do grupo: “Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e reconstruí-la” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004:136). O mesmo processo que toma forma na macro realidade de um grupo social, toma forma também na micro realidade do indivíduo, assim, o horizonte axiológico de um grupo, em um determinado tempo, difere do horizonte axiológico do mesmo grupo em outro momento, o mesmo ocorrendo no nível do indivíduo.

Uma vez que o horizonte axiológico de um grupo e de um indivíduo está sujeito a mudanças, também sua parametrização identitária está sujeita a alterações, representadas por modificações nos parâmetros a partir dos quais o indivíduo se autodefine. Esses parâmetros incluem, a nosso ver, a relação do indivíduo com a língua ou as línguas que ele domina.

Apple e Muysken (1996) apontam que, na literatura sociológica, a identidade de um grupo é percebida em termos de identidade cultural ou étnica, ou melhor, em termos de etnicidade. A etnicidade compreende três dimensões: a paternidade, vinculada ao sentimento de continuidade; o patrimônio, ligado ao legado da coletividade, perspectivas e comportamentos que os identificam, o que inclui modelos pedagógicos, roupas, músicas, comportamentos sexuais, etc; e a fenomenologia que se refere ao significado que se atribui à paternidade e ao legado étnico (FISHMAN, 1977 *apud* APPLE e MUYSKEN, 1996).

1.2. Política linguística e política educacional: um jogo de poder em terras brasileiras

No caso específico da constituição do Brasil como nação, percebemos, desde o início da colonização, um contexto assinalado pelo multilinguismo, expresso: (a) pelas muitas línguas indígenas correspondentes às diversas comunidades linguísticas constituídas anteriormente à chegada dos portugueses e as línguas surgidas em decorrência do contato entre essas comunidades – só na Amazônia brasileira, estima-se que havia, no século XVII, 718 diferentes línguas indígenas (BESSA FREIRE, 1983); (b) a língua do colonizador português que Portugal tinha pressa em transplantar para a colônia; (c) a língua geral, falada pelos Tupinambás, que foi modificada pelos jesuítas e ganhou uma gramática inspirada na gramática latina para servir de língua de catequese, mas também como meio de inserção do índio em um sistema de trabalho servil e que veio (assim como suas ramificações) a constituir língua veicular no Brasil-colônia; (d) as ramificações dessa língua geral, entre as quais o *Nheengatu*, que se alastrou na Amazônia, principalmente no rastro da proliferação das aldeias de repartição² (BESSA FREIRE, 1983).

A política linguística que inspirou os jesuítas e resultou em uma planificação linguística que se verificou, num primeiro momento, na tentativa da propagação da língua geral em substituição às línguas nativas, baseou-se na idéia de descaracterização identitária dos povos indígenas a partir do enfraquecimento/desaparecimento das línguas que caracterizavam os diferentes povos, o que resultaria, como efetivamente resultou, na sua fragmentação e desarticulação. Mas baseou-se, também, na atribuição de valores simbólicos negativos às línguas nativas, entendidas como “línguas travadas”, inferiores ao português, resultantes de uma intervenção demoníaca com fins de dificultar a pregação do

² Aldeias para as quais os índios de diversas tribos eram levados e nas quais eram misturados de forma a enfraquecer sua identidade linguística, e para que aprendessem as doutrinas e os ofícios cristãos (as artes mecânicas, etc.)

evangelho. Essa é, segundo Bessa Freire (1983), a base sobre a qual se constrói a idéia da inferioridade das línguas indígenas e, por conseguinte, dos povos que as falavam.

Da política linguística adotada pelos jesuítas, passou-se, a partir da Reforma Pombalina em 1757, a uma tentativa de portugalização da colônia, baseada na urgência em diminuir a influência jesuítica no Brasil e em instituir, em terras brasileiras, a obediência aos padrões socioculturais da metrópole.

Mais uma vez, a instituição de um planejamento linguístico na colônia foi motivada por uma política linguística que atribuiu valores simbólicos negativos à língua franca, representada, então, principalmente em algumas regiões do Brasil, pela língua geral (ou *Nheengatu*, como na Amazônia), política essa motivada pelos novos interesses da metrópole em relação à colônia. Mas esteve também associada à descaracterização das aldeias, que passaram a constituir vilas e cidades.

Coube à escola, instituída conforme os moldes do estado Português e não mais conforme os moldes jesuítas, assumir uma tripla função: transmitir a língua do colonizador, sua religião e a obediência ao Rei (CHAGAS, 1980). No dizer de Bourdieu (2007:218), “todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida (e, paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis)”; relacionando o que diz o autor com o caso em estudo, a transmissão da língua portuguesa e a transmissão da cultura portuguesa associavam-se à desvalorização da cultura concorrente, representada pela cultura nativa, suas crenças, seu modo de viver, sua língua.

A política adotada pelos portugueses no Brasil-colônia que propiciou o enfraquecimento/desaparecimento de muitas línguas indígenas, guarda semelhança com a campanha de nacionalização movida, em 1911 e 1937, pelo governo brasileiro, visando ao enfraquecimento/desaparecimento das línguas de imigração, campanha essa baseada na reafirmação de um

Estado monolíngue, constituído, no entanto, por cidadãos de muitas etnias. Falar a língua oficial tornou-se, então, uma questão de segurança nacional, e simbolicamente uma questão de patriotismo, alimentada pelo lema “O Brasil para os brasileiros”, ou em outras palavras, ser brasileiro e, portanto, ter o direito a permanecer no Brasil, significa falar a língua oficial. Esses valores constituíram a base de uma campanha pela nacionalização do Brasil, do povo brasileiro e da língua, expressa mesmo no bojo do movimento Modernista de 1922, que se constitui, antes de tudo, a partir da negação daquilo que era estrangeiro e da valorização do que era nacional, mas um nacional também descaracterizado, simbolizado num amálgama de culturas que constitui a figura emblemática de Macunaíma. Todas essas questões foram contempladas pelo movimento de valorização da raça, da educação cívica e da disciplina da imigração (e dos imigrantes).

No dizer de Foucault (2003: 8), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceite é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. O movimento Modernista foi, de certa forma, um braço intelectual e artístico da nacionalização: ao lado da negação das culturas correntes, estava o prazer de se reconhecer brasileiro, de se identificar com padrões de brasilidade.

Mais uma vez, vale o que diz Bourdieu a respeito da afirmação de uma cultura mediante a eliminação dos valores implícitos (e explícitos) de uma cultura concorrente em relação às alterações nos parâmetros identitários do povo brasileiro. Ser negro, ser caboclo, ser caipira, falar português, usar um registro coloquial, passaram a ser sinônimo de ser brasileiro. Boa parte do sul do Brasil não se encaixava nesses parâmetros.

Fritzen (2008) ressalta a maneira como Rachel de Queiroz se posiciona, na crônica “Olhos Azuis” (de 1949), em relação à realidade do sul do Brasil, deixando transparecer o preconceito e mesmo o temor com que os imigrantes eram observados:

Exemplo disso são os jovens descendentes de alemães da região de Blumenau que, como prova de sua assimilação voluntária [a um projeto de construção da nação brasileira], combateram pelo Brasil contra a Alemanha nazista durante a Segunda Guerra, mas sofreram hostilidades por causa de seu pertencimento ao grupo teuto-brasileiro que se deixava transparecer na sua aparência física e na sua língua [...] (FRITZEN, 2008).

As campanhas de nacionalização empurraram as línguas estrangeiras para as áreas rurais e fomentaram o preconceito linguístico no país, que, por um lado, celebrava o multiculturalismo e, por outro, execrava o plurilinguismo. De fato, falar uma outra língua diferente da oficial imputava aos imigrantes um poder impensável na rigidez da ditadura do Estado Novo - a possibilidade de liberdade de expressão – a qual era controlada na língua oficial; motivo pelo qual a presença de um idioma estrangeiro representava um risco aos interesses do governo. Naquele contexto, ter as línguas de imigração ensinadas na escola significava correr um risco ainda pior.

Bourdieu (1996) defende que há um conjunto de forças que opera sobre as relações sociais, determinando o que pode ser falado, de que maneira e para quem; essas forças determinam o objeto do discurso. Estendendo as considerações de Bourdieu, entende-se que essas mesmas forças influenciam diretamente a língua em que nos expressamos intrínseca e extrinsecamente, ou seja, essas forças influenciam decisões no nível individual e coletivo, no âmbito de cada sujeito e no âmbito de um país.

Para garantir a hegemonia dos parâmetros de brasilidade, o controle dos meios de comunicação e a vigilância daquilo que era dito nas instâncias familiares e coletivas, nacionalizou-se também a

educação, uma vez que a lógica da reprodução presente no sistema de ensino, sugerida por Bourdieu (2008), tem suas bases exatamente na ratificação de um discurso que é excludente e autoritário porque elimina outros discursos concorrentes. É nesse contexto que se ordena o fechamento/nacionalização das escolas alemãs, erradicando os espaços de monolinguismo (alemão) e bilinguismo (alemão/português) na escola.

Foucault (1979:183) afirma que “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. [...] Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte, ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”. A alteração que se operou primeiro de forma violenta, mas depois vagarosa e sutilmente na parametrização identitária dos grupos de imigração levou, aos poucos, ao enfraquecimento do idioma nas regiões de imigração aliada ao enfraquecimento da identificação dos indivíduos com a língua de imigração.

Fritzen (2008) realça que “apesar de o alemão ter sido a língua mais falada, em termos numéricos, até 1940 no Vale do Itajaí (Blumenau) e outras cidades que faziam parte da então Colônia Blumenau) e ter desfrutado de prestígio, sendo legitimada por agências de letramento como imprensa, escolas e igreja”, a partir das campanhas de nacionalização seus falantes, incluídos pejorativamente na categoria social e étnica de “colonos alemães”, foram vendo suas práticas culturais serem desarticuladas, sendo que, no rastro disso, intentou-se, também, a desarticulação identitária dos grupos de imigração.

Falar a língua dos imigrantes passou a ser “feio”, passou a constituir “coisa de colono”. À medida que as regiões de imigração foram recebendo também indivíduos provenientes de outras regiões do Brasil, atraídos pela prosperidade daquelas regiões, a língua e a cultura se diluíram ainda mais. Como aponta GOSJEAN (1982 *apud* FRITZEN, 2008), os jovens,

para serem aceitos em grupos assinalados pelo multiculturalismo, precisam se identificar com seus pares (esses, por sua vez, identificados mais fortemente com parâmetros de brasilidade), seja com relação ao vestuário, aos valores, à cultura, às atitudes, à língua. No caso do sul do Brasil, mais especificamente, da região do Vale do Itajaí, a tensão que se instaura entre a língua que se fala na família, na escola e na sociedade tende a afastar os jovens da língua, associada a valores com os quais eles não desejam se identificar.

Os documentos oficiais de ensino, ainda hoje, ratificam esse afastamento, instituindo um paradoxo em relação aos princípios que afirmam acolher: a igualdade de direitos, a inclusão e o ensino centrado nas particularidades sócio-históricas dos sujeitos que a constituem. Os discursos que permeiam as esferas escolar e científica são amarrados às teias do poder, poder este que tais esferas ratificam em seus discursos e que fazem circular através dos textos que produzem, os quais, por sua vez, medeiam as diversas interações que ocorrem no interior das mesmas esferas. Artigos científicos, documentos oficiais de ensino, currículos, livros didáticos são discursos de poder porque assim são percebidos pelos indivíduos que constituem as esferas nas quais esses discursos circulam.

Em *Microfísica do Poder* (2003:179-180), Foucault observa que em qualquer sociedade se nota a existência de “relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.” Mais adiante, o autor diz que “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. [...] O poder funciona e se exerce em redes. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação [...]” (FOUCAULT,

2003:183). Quem detém o poder e que intenções movimentam aquele que dele faz uso, não é o que nos interessa aqui, importa sim, perceber o poder como tomada de posição axiológica perante e no discurso, a qual se vê refratada nas relações sociais e na maneira como os sujeitos imprimem significados a seus discursos e ressignificam o discurso do outro, desencadeando ações e sentimentos.

Continuando, Foucault (2003:183) afirma que “[os indivíduos] nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão [...] O poder passa através do indivíduo que ele constitui.”. Ora, se os sujeitos não são alvos inertes do poder, isso significa que eles não são assujeitados, mas atravessados pelo poder que em algumas situações eles também exercem. Esse o caso das secretarias municipais de educação e dos professores nas salas de aula.

1.3. A realidade escolar (monolíngue) brasileira

No caso específico do Brasil, lidamos, no dia a dia da sala de aula, com um mecanismo tão excludente e preconceituoso como aquele que nos apressamos em criticar no que tange às diferenças raciais, de credo, de classe social, entre outros que a lei brasileira reconhece: o preconceito linguístico.

As discussões a respeito do preconceito linguístico na escola, principalmente a partir da penetração dos estudos sociolinguísticos na área acadêmica (aqui entendida como um espaço que se localiza na fronteira entre a esfera escolar e a esfera científica), ou seja, nos currículos, ementas e planos de ensino dos cursos de Letras, vem se direcionando para questões relativas ao ensino ou não da variante de prestígio na escola; para o espaço destinado, na esfera escolar, à discussão sobre a variação; para a discussão da noção de erro; entretanto, em todos estes casos, estamos nos referindo ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os documentos oficiais de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) entendem o ensino da língua materna, cuja responsabilidade é facultada à escola, como o ensino da língua portuguesa. Essa determinação por parte dos documentos oficiais de ensino deixa transparecer que vivemos em um país monolíngue, onde todos os cidadãos têm, como língua materna, a “língua oficial” do país, que, conforme determina o Art 13º. da Constituição Brasileira, é a língua portuguesa (BRASIL, 1988).

Ainda nos referindo à Constituição Brasileira, vale lembrar que, em seu Art. 5º, ao afirmar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º.), menciona-se o direito à livre manifestação do pensamento, à liberdade de crença, de convicção filosófica ou política, à livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; entretanto, nem nesse artigo, nem em qualquer outro, faz-se referência à liberdade linguística.

A ausência de uma menção clara à liberdade linguística, refrata a existência de um posicionamento definido em relação à legitimação da língua(s) nacional(ais), expressa na premissa da existência de uma língua oficial única, a qual exclui ou diminui o status de outras quaisquer línguas que existem como língua materna no território nacional, sejam essas: línguas indígenas, de imigração, afro-brasileiras, de sinais, ou crioulos. O status menor dessas línguas perante a língua portuguesa implica relações de poder que determinam questões concernentes à parametrização identitária das populações que se distribuem pelo território nacional e à preservação de seus dados sócio-histórico-culturais.

O ensino de outra língua ao lado da língua portuguesa é recomendado pela LDB (BRASIL, 1996) apenas a partir da quinta série do ensino fundamental, atual sexto ano, quando se torna obrigatório o ensino de

“pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Não se trata, portanto, de ensino bilíngue, nem se trata do ensino (e reconhecimento) de outra língua materna, mas de língua **estrangeira**, status que se imputa à outra, ou outras línguas (que não a língua portuguesa), ensinada(s) pela escola. Pensar a natureza monolíngue da escola faz emergir um paradoxo expresso mesmo na análise dos PCN, em que se anuncia serem objetivos gerais do ensino fundamental, oportunizar aos indivíduos:

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...]
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; [...]
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;[...] PCN (BRASIL, 1997:66)

Todavia, se é objetivo da escola oportunizar ao indivíduo conhecer e intervir na realidade sociocultural em que vive, realidade essa assinalada pelo plurilinguismo, como oportunizar a ele essa possibilidade sem que a realidade escolar seja, ela mesma, plurilíngue? Pensando mais especificamente no contexto das regiões de imigração, essa problemática ganha cores bastante vivas e institui um questionamento, a nossos olhos, fundamental, para se pensar a inclusão social do sujeito: como facultar ao indivíduo o acesso à realidade sócio-histórico-cultural que o rodeia, se muitos dos registros que a ela fazem referência estão em uma língua que ele não domina? A complexidade dessa problemática se aprofunda se pensarmos pelo viés de uma relação de pertencimento: se meus pais, ou avós, falavam uma língua considerada língua estrangeira no país em que vivo e na escola em que estudo, a que realidade pertence a minha história? Quem sou eu perante a pátria que me acolhe? Meus pais e meus avós que vivem/viveram aqui, mas falam/falavam outra língua que não aquela oficialmente reconhecida, pertencem a esse país? Se pertencem/pertenciam que status eles têm perante os outros cidadãos que falam a língua oficial? Como posso me constituir cidadão sem interagir e interferir em uma realidade à qual tenho apenas acesso limitado?

Talvez a busca pelo estabelecimento de uma relação de pertencimento bastante estrita e restrita associada ao domínio da língua oficial constitua uma “faca de dois gumes”: se dentre as línguas faladas no Brasil, apenas a língua portuguesa (também uma língua de imigração) é entendida como língua oficial, que status possuem as demais línguas? Seriam elas línguas estrangeiras? Caso sejam, os cidadãos que tem sua história pessoal ou coletiva registrada nessa língua são também estrangeiros? A relação de pertencimento que parece se ver fortalecida pela afirmação de uma língua oficial, tão importante no momento do estabelecimento na Europa dos Estados-Nação e no momento da colonização do Brasil pelos Portugueses (SOARES, 2002; CHAGAS, 1980), é, assim, por outro lado, enfraquecida.

De certa forma, o fato de o indivíduo ser proveniente de uma região em que se fala uma língua minoritária, assim definida em função do prestígio que essa língua tem no contexto em que é falada (MAHER, 2007) onde é considerada não-oficial, implica uma assimetria nas relações entre os indivíduos e o país em que vivem, ou seja, haveria, assim, graus de cidadania, seria mais brasileiro aquele que fala a língua oficial, do que aquele que não fala a língua oficial. Essa assimetria parece sobreviver no rastro deixado pela política de linguística imposta pelo governo brasileiro na décadas 30 e 40 (FIORI, 2003).

Os PCN de língua estrangeira para o 3º e 4º ciclos, quando abordam os critérios a serem levados em conta na inclusão de uma língua estrangeira como disciplina curricular, apontam três fatores que devem motivar essa inclusão: fatores históricos, relativos ao grau de importância de uma determinada língua em um certo contexto/momento histórico; tradição; e fatores relativos às comunidades locais. Transcrevemos abaixo o único parágrafo que o documento reserva para a abordagem dessa questão:

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 1998:20)

Da leitura do trecho acima, depreende-se que: (1) o documento, à semelhança de outros documentos oficiais, inclusive a própria Constituição, simplifica ao extremo a questão linguística, reduzindo a natureza plurilíngue do país a realidades isoladas, determinadas pela presença de indígenas, imigrantes e surdos; (2) no caso dos indígenas

e dos surdos, o documento reconhece o direito premente de que a educação se dê em outra língua, que não a língua portuguesa, a qual, nesses contextos, seria entendida como segunda língua; (3) apesar de o documento ancorar-se em um discurso que aponta a necessidade de a escola levar em conta a sócio-historicidade dos sujeitos que a constituem, essa é apenas tangenciada quando o assunto é a inclusão de uma língua no currículo escolar.

A falta de uma política linguística plurilíngue em âmbito nacional que se veja refratar em políticas de ensino que compreendam a diversidade plurilíngue do país e a constituição sócio-histórica dos indivíduos que essas políticas de ensino visam a atender contribui para o enfraquecimento das línguas minoritárias em benefício daquela considerada hegemônica. O fantasma da perda de identidade sociocultural, associada aos muitos problemas (sociais, identitários, econômicos, etc.) que lhe são advindos, ronda contextos de língua minoritária e desponta como um fator motivador de projetos que almejem recuperar o status da língua naquela comunidade. Esse é o caso do projeto elaborado pela Secretaria de Educação e Formação Empreendedora de Pomerode (SEFE), que prevê a instituição de classes bilíngues português/alemão nas escolas da rede municipal de ensino.

2. Pomerode: “A cidade mais alemã do Brasil”, até quando?

Pomerode, que cultiva a alcunha de “cidade mais alemã do Brasil”, foi fundada por imigrantes provenientes da Pomerânia, norte da Alemanha, no ano de 1861, quando os imigrantes subiram um afluente do Rio Itajaí-Açu, partindo da região em que hoje se localiza o bairro de Badenfurt, em Blumenau. A fundação de Pomerode visava ao fortalecimento das relações comerciais entre duas colônias, a de Dona Francisca (hoje, Joinville) e a de Blumenau, à qual Pomerode pertencia.

A primeira escola da região, Escola Alemã de Texto Central, foi fundada em 1870, constituindo a atual Escola Básica Municipal Olavo Bilac; em 1871 foi fundada a Escola Alemã de Alto Rio do Texto (hoje, Escola Básica Municipal Dr. Amadeu da Luz); em 1881, a Escola Alemã de Pomerode e, em 1886, a Escola Alemã de Rega I (hoje, Escola Básica Municipal Almirante Barroso). Todas essas escolas estiveram sujeitas à política de nacionalização imposta pelo governo Getúlio Vargas, tendo seus nomes originais alterados em 1937, época em que também se proibiu o uso do alemão nas salas de aula (POMERODE, 2003).

Pomerode foi desmembrada de Blumenau em 1958 e, conforme Silva (2004), apresentava, em 1960, uma população constituída por 10.606 habitantes. Até a década de 1980, o município cresceu em ritmo moderado; porém, a partir daí, passa a crescer a um ritmo de 2,47% ao ano (SILVA, 2004), crescimento esse que é motivado, inclusive, pela chegada de indivíduos provenientes de outras regiões do Brasil, principalmente do interior de São Paulo e do Paraná, para trabalharem nas indústrias que vão se instalando no município.

Silva (2004) aponta, em sua pesquisa, um elevado grau de perda linguística intergeracional que, em Pomerode, esta chega a 26% avós e filhos, e a 72% entre avós e netos. A pesquisadora sugere que esse aumento significativo na perda linguística intergeracional entre a primeira e a terceira geração, em relação àquela registrada entre a primeira e segunda geração, pode ser explicado pela possibilidade de interação passiva entre netos e avós/filhos, mas também pelo fato de as crianças ingressarem em instituições de ensino monolíngues em língua portuguesa (centros de educação infantil) antes de 2 anos de idade.

Segundo a secretária de Educação de Pomerode, atualmente todas as crianças chegam à escola dominando a língua portuguesa em sua modalidade oral, sendo que muitas dessas crianças são originárias dos cinco Centros de Educação Infantil do Município. O número de crianças

que ficam com as avós enquanto seus pais trabalham vem diminuindo ao longo dos anos e comprometendo, como já apontamos anteriormente, a transmissão intergeracional da língua alemã.

Fritzen (2008), em sua pesquisa de doutorado realizada em Blumenau, aponta, em relação à comunidade de Vila Itoupava, que as crianças que ficam com os avós enquanto seus pais trabalham continuam falando alemão, porém, aquelas que vão para as creches da região, em geral, passam a falar português, até porque, em muitas creches, os professores não falam alemão, assim “a escola (creche, jardim) acaba se tornando o primeiro obstáculo para as crianças, fator determinante a frear a continuidade da língua do grupo. A família, por outro lado, principalmente na figura da avó, tem o papel de dar continuidade à língua do grupo.” (FRITZEN, 2008:6).

A pesquisa realizada por Silva (2004) no Centro Educacional Dr. Blumenau, escola localizada na região central do município de Pomerode e na qual se observa o menor percentual de falantes de língua alemã por série, aponta que ao inquirir-se os alunos sobre seu desejo em aprender outras disciplinas em alemão e sobre o que achavam do alemão falado em Pomerode, percebeu a associação que esses alunos faziam entre falar a língua alemã e o contexto rural; segundo os alunos, eles não gostariam de falar o alemão em virtude do fato de ele deixar o português “com um sotaque de quem mora no sítio e não frequenta a escola” (SILVA, 2004), entretanto, os mesmos alunos entendem como positivo o aprendizado da língua alemã como língua estrangeira, em virtude das possibilidades que ela faculty de conseguir um bom emprego em empresas situadas na região, que têm unidades na Alemanha.

Nota-se, aqui, um paradoxo: aprender a língua alemã como língua estrangeira é entendido como um dado positivo, porém, ter acesso a ela em uma realidade bilíngue não é, pelo risco que ela representa de “contaminação” da língua oficial e pelo risco de associação a valores e

realidades às quais os indivíduos pesquisados não desejam ser associados. Isso implica, exatamente, a nosso ver, uma questão de parametrização identitária, atrelada ao valor simbólico da língua para um grupo de indivíduos.

Fritzen (2005) aponta que, por vezes, a própria escola desencoraja o bilinguismo, porque os professores veem nele um problema para o domínio dos conteúdos de ensino. Em entrevista com a secretária municipal de educação de Pomerode, professora Neuzi Schotten, esta assinalou que a perspectiva de instituição de escolas bilíngues assustou, em um primeiro momento, os professores da rede, devido à incerteza representada pelo desafio do ensino bilíngue e pelo fato de muitos professores da rede municipal de ensino serem provenientes de outras regiões e não dominarem a língua alemã.

Conforme a secretária, o projeto de instalação de classes bilíngues em Pomerode partiu não de uma demanda da população ou da escola, mas de uma preocupação do poder público com a perda linguística, à qual associou-se o risco de perda cultural e o risco de descaracterização do município. A pertinência da instituição de um ensino bilíngue em Pomerode já havia sido levantada por uma pesquisa realizada pelo IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) no município, em 2004.

2.1. A Proposta Curricular do Município de Pomerode

A rede pública municipal de Pomerode é composta por cinco centros de educação infantil e onze escolas de educação básica, quatro das quais multisseriadas, localizadas em comunidades retiradas do município. O projeto de instituição de classes bilíngues encontrou espaço no Plano Municipal de Educação do município, aprovado, em sua versão final, em 2003, o qual relaciona entre as metas e objetivos para o Ensino Fundamental, a “Reestruturação dos currículos escolares, atendendo

as peculiaridades regionais, visando à formação do ser humano na sua totalidade.” (POMERODE, 2003: 14).

A Proposta Curricular de Pomerode (POMERODE, 2004) elaborada em 2004, no rastro do Plano Municipal de Educação do município, reconhece a realidade sócio-histórica dos indivíduos que a constituem e a realidade multicultural em que se inserem, apontando a flexibilização curricular como um caminho para que a escola contemple a diversidade, ainda que essa diversidade pareça atender mais os diferentes ritmos de aprendizagem do que as diferenças etnolinguísticas e a realidade plurilinguística particular do município: “A intervenção pedagógica, que respeita essas diversidades, fundamenta-se em múltiplos meios e instrumentos, que facilitam as aprendizagens de cada um, contribuindo para a apropriação das experiências culturais nas quais ele se insere como ser social. *No diferente somos todos iguais.*” (POMERODE, 2004:19, grifo do autor).

São três as línguas mencionadas pela Proposta Curricular de Pomerode: a língua portuguesa, a língua inglesa e a língua alemã, as duas últimas entendidas como línguas estrangeiras. O documento aponta que, após a proibição em 1937, o alemão voltou às salas de aula de Pomerode em 1987, quando foram implantadas três aulas de língua alemã na 5^a. e 6^a. séries, como experiência pedagógica, a pedido da comunidade escolar e empresarial que entendia ser importante a inclusão do alemão como disciplina escolar, em virtude: (1) da globalização econômica e cultural; (2) de o ensino do alemão fazer parte do currículo escolar de lugares onde não era falada pelos colonizadores; em Pomerode, região de imigração, seu ensino faria, então, mais sentido; (3) do fato de que em todos os continentes as crianças aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras, sendo uma delas a alemã (informação cuja origem não é mencionada no documento); (4) de existirem, em Pomerode, diversas indústrias com matriz na Alemanha, as quais exigem tecnologia e conhecimentos do idioma; (5) da crença de que quanto mais línguas estrangeiras o

ser humano aprende, mais habilidade terá em perceber situações sob diversos pontos de vista, tendo, portanto, mais facilidade para encontrar soluções para dificuldades que se lhe apresentarem; (6) da importância de que a criança possa exercer plenamente sua cidadania a partir do acesso à cultura, integração e participação social. (POMERODE, 2004)

A partir das justificativas apresentadas na proposta curricular do município, depreendemos que os motivos para a inclusão da língua alemã no currículo parecem se definir mais através da sua percepção como língua estrangeira capaz de permitir a participação do indivíduo em um contexto socioeconômico globalizado, do que pela percepção da importância que a língua representa na constituição socio-histórico-cultural desses mesmos indivíduos, na construção de suas identidades e da identidade do município.

Coadunam com essa percepção os conteúdos listados na Proposta para as diferentes séries. Tendo em vista que o ensino de língua alemã no município tornou-se obrigatório em todas as séries do ensino fundamental a partir de 2006, transcrevemos, a seguir, os conteúdos sugeridos para o 1º. ano do ensino fundamental:

- Saudações e apresentações.
- Resposta afirmativa e negativa.
- Números até 6.
- Brinquedos (Puppe, Auto, Ball, Teddy, Schaukel, Rutsche, Puzzel, Lastwagen, Motorrad, Soldat).
- Família (Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Opa/ Großvater, Oma/ Großmutter).
- Cores (blau, rot, schwarz, weiß , grün, gelb).
- Animais (Katze, Hund, Vogel, Kuh, Pherd, Schwein, Ente, Schaf).
- Alimentos, Banane, Apfel, Orange, Tomate, Karrote, Trauben, Brot, Milch, Yogurt, Wasser, Saft, Kekse).

- Dias da Semana.
- Material Escolar (Bleistift, Gummi, Klebstoff, Bundstift, Heft, Schere).
- Weichnachten (brinquedos, cores, números).
(POMERODE, 2004:134-135)

Observamos que os conteúdos listados são conteúdos discretos, relacionados preponderantemente à preocupação com a aquisição do léxico. Comparando esses conteúdos àqueles listados para o ensino de língua inglesa, observamos que esses são da mesma natureza, como se pode depreender da análise dos conteúdos sugeridos para o ensino-aprendizagem de inglês no 2º. ano:

- Saudações (Good Morning, Good Afternoon, Good Bye, Good Night, Hello, Bye)
- Apresentação (teacher, pupils)
- Happy Birthday
- Gênero (boy and girl)
- Números cardinais até 10
- Respostas afirmativas e negativas (Yes or no)
- Colors
- Objetos escolares de uso pessoal
- Família (father, mother)
- Locais de convívio da criança (school, house)
- Animais (dog, cat)
- Frutas mais comuns (apple, grape,...)
- Meios de transporte utilizados pela criança (bus, car, motorcycle,...)
- Brinquedos (ball, doll)
- Datas comemorativas (Father's Day, Mother's Day, Independence Day, Children's Day)
(POMERODE, 2004:123-124)

Apenas a partir da 5ª. série há a inclusão de diálogos nos conteúdos curriculares, fazendo referência a atividades que privilegiem a comunicação em língua alemã, e apenas a partir da 7ª. série há referência ao trabalho com o texto (leitura, interpretação, dramatização e produção de textos simples), ainda que em nenhum momento o documento defina o que entende por texto.

O reconhecimento de que o ensino de alemão nas escolas da rede municipal, à semelhança do ensino de inglês, em turmas numerosas e com uma carga horária reduzida, compreendia o ensino de uma língua estrangeira e que as práticas desenvolvidas em sala de aula dificilmente conduziam ao letramento em língua alemã, entendido como letramento sociocultural (STREET, 1984), levou à elaboração do projeto de classes bilíngues que passaremos a discutir.

3. Primeiros passos em direção a uma educação bilíngue em Pomerode – a instituição de classes bilíngues

Segundo a secretária de educação do município, a idéia de instituição de classes bilíngues em Pomerode, primeiro aventada em 2004 em um projeto desenvolvido pelo IPOL na cidade, voltou a ser levantada por ocasião do Encontro Brasil-Alemanha, realizado em Blumenau, em 2007. Naquela época, a secretária de educação da cidade e o então prefeito de Pomerode souberam do sucesso de um projeto de escolas bilíngues desenvolvido em Berlim, na Alemanha, o que os motivou a procurar escolas no sul do Brasil que trabalhassem com classes bilíngues.

Foram feitas visitas à escola Kinderland, situada em Curitiba, Paraná, que oferece ensino bilíngue português/alemão a crianças a partir dos 2 anos de idade (educação infantil e ensino fundamental), e a uma escola da Rede Sinodal situada em Porto Alegre. Com base nas observações realizadas, foi elaborado um projeto visando à implementação de uma classe de 1º. ano bilíngue português/alemão na Rede Municipal de

Ensino de Pomerode, entendendo que “a criança tem maior facilidade em aprender línguas na faixa etária de zero a seis anos” (POMERODE, 2008a:2)

Visando a facultar aos pais a possibilidade de escolha quanto à oportunidade de matricularem seus filhos em uma classe bilíngue, ou não, escolheu-se a Escola Municipal Olavo Bilac para instituição do projeto, uma vez que esta era a única escola de rede municipal pública de Pomerode que teria duas classes de primeiro ano no ano de 2008 (ano de instituição do projeto), além do que a unidade escolar está situada na região do Testo Central, cuja comunidade cultiva fortemente a cultura alemã. Ao consultar os pais, a SEFE surpreendeu-se com a acolhida por parte destes, que optaram, por unanimidade, pelo ensino bilíngue, o que levou à criação não de uma, mas de duas classes bilíngues. A opção dos pais revela uma demanda inexpressa, porém presente, no município, pelo ensino bilíngue.

As classes bilíngues, originariamente constituídas por 24 alunos, foram divididas ao meio (duas turmas de 12 alunos), de maneira a potencializar a interação professor-aluno tanto em língua portuguesa, como em língua alemã. Nas salas bilíngues, os conteúdos são trabalhados nas duas línguas de forma complementar, de maneira que os alunos não tenham “somente aulas **de** Alemão e **de** Português, mas sim aulas **em** Alemão e **em** Português.”. (POMERODE, 2008a: 4, grifo do autor)

Para garantir que o processo de ensino-aprendizagem oferecido pela escola seja significativo para a criança e se prolongue também no ambiente doméstico, o Conselho Municipal de Educação de Pomerode resolveu, em sua resolução no. 002/2008, que o critério principal para a matrícula da criança em turma bilíngue era o de que “pelo menos um dos pais ou pessoas que moram com a criança saibam falar a língua alemã e se proponham a falar a mesma [sic] em casa com a criança.” (POMERODE, 2008b).

Não são esclarecidos, nem no projeto, nem na resolução supracitados, os critérios para escolha dos professores dessas classes, porém, na entrevista com a secretária de educação, fomos informados que os professores que ministram aula em alemão foram escolhidos dentre os profissionais da rede que tinham domínio da língua e formação em alfabetização. Entendemos que a conjugação do domínio da língua alemã com a formação em alfabetização é imprescindível aos professores de alemão dessas turmas, todavia, acreditamos que o ideal era que ambos os professores, tanto o que ministra aula em alemão, quanto aquele que ministra aula em língua portuguesa fossem bilíngues, de forma a não caracterizar dois espaços monolíngues de comunicação nas aulas bilíngues. Outrossim, entendemos que seria necessário, pensando a longo prazo, instituir um processo de formação continuada em alemão para todos os professores da rede municipal, tendo em vista a demanda futura que será representada pela multiplicação das classes bilíngues.

Dados os resultados do acompanhamento realizado pela SEFE junto a todas as turmas de primeiro ano da rede municipal, que apontaram terem sido os resultados das turmas bilíngues superiores ao aproveitamento das demais turmas da rede no que tange ao nível de letramento dos alunos, segundo a secretaria de educação de Pomerode, decidiu-se em 2009: (1) entender o projeto a mais uma escola da rede municipal, a EBM Doutor Amadeu da Luz, também situada em uma comunidade com forte tradição alemã; (2) ampliar o projeto na EBM Olavo Bilac de forma a comportar as turmas de segundo e primeiros anos.

Entendemos como positivos e necessários os critérios utilizados pela SEFE para seleção da unidade escolar em que se instituiria o ensino bilíngue, apenas argumentamos que não há referências, no projeto, ao fato de os outros profissionais de ensino que interagem com a criança no espaço escolar serem bilíngues. Igualmente acreditamos que seria

muito interessante que também fossem instituídas classes bilíngues nas escolas multisseriadas do município, localizadas em regiões mais isoladas e com tradições alemãs bastante vivas, onde talvez, a interação em língua alemã seja ainda mais efetiva, podendo a escola funcionar como um pólo de reativamento da língua alemã na comunidade como um todo. Igualmente, como o corpo discente e docente dessas unidades escolares é reduzido, talvez o projeto pudesse envolver toda a comunidade escolar, ao contrário do que acontece na EBM Olavo Bilac, em que as turmas de ensino bilíngue representam um universo à parte no contexto escolar.

Considerações finais

Entendemos, primeiramente, que esta pesquisa não se encerra aqui, muito pelo contrário. Para que se avalie o projeto de instalação de classes bilíngues em Pomerode é necessário que o estudo se aprofunde de forma a envolver o contexto das salas de aula, das escolas e das comunidades em que o projeto é aplicado. A despeito disso, entendemos que para que o projeto seja realmente efetivo, é necessário: (1) que haja um planejamento prospectivo de forma a comportar a formação em alemão de todos os professores em atuação na rede, bem como de todos os demais profissionais da educação, de maneira a proporcionar aos alunos um ambiente efetivamente bilíngue nas escolas em que estudam e também de maneira a garantir que o projeto não se restrinja às séries iniciais; (2) que se busque o envolvimento da comunidade pomerana como um todo, para que o projeto ganhe significação também na esfera da vida cotidiana, contemplando as dimensões apontadas por Apple e Muysken (1996) que dizem respeito à identidade cultural ou étnica de cada indivíduo, mas também da comunidade como um todo.

Referências

- APPLE, R.; MUYSKEN, P. **Bilinguismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel, 1996.
- BESSA FREIRE, J. **Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira**. Ameríndia n. 8, 1983.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da USP, 1996.
- _____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Tradução do francês por Reynaldo Birão. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro. de 1996. *Lex*: legislação educacional, Brasília, 1996. Acesso 22 de janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º. e 4º. ciclos**. Brasília: SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução**. Brasília: SEF, 1997.
- _____. **Constituição Federal (1988)**. 12.ed. Curitiba : Juruá, 2001.
- CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- FIORI, N. A. (org). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2003.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRITZEN, M. P. **A imigração alemã em Blumenau e a situação de bilinguismo**. Estudos Linguísticos, v. 34, p. 189-194, 2005.
- _____. **“A gente capta melhor em alemão”**: O bilinguismo em uma Comunidade rural teuto-brasileira em Santa Catarina. Anais do SETA, v. 2, 2008.
- _____. **Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch**: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, v. 47, n. 2, 2008.
- POMERODE. **Plano Municipal de Educação**. Pomerode: SEFE, 2003a.
- _____. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Pomerode**. SEFE, 2003b.
- _____. **Projeto: Implantação da sala bilingue-língua portuguesa/língua alemã**. Pomerode: SEFE, 2007.
- _____. **Resolução nº. 002/08**. Conselho Municipal de Educação de Pomerode, 17 de março de 2008.
- _____. **Resolução nº. 003/08**. Conselho Municipal de Educação de Pomerode, 09 abr.2008.
- SILVA, C. **A língua Alemã em Pomerode**. 2004. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=111>> [artigo online]. Acesso em: 10 jun. 2009.
- SOARES, M.B. **Português na escola – História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge Press, 1984.

UNESCO. **Hacia las sociedades del conocimiento**. Paris: UNESCO, 2005.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN. M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

IDENTIDADES SOCIAIS E LINGÜÍSTICA DE CORPUS: UM ESTUDO DE TRÊS CONTEXTOS SOCIAIS

Tânia SHEPHERD

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Sônia ZYNGIER

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

RESUMO

Este trabalho analisa contrastivamente escolhas lexicais feitas por alunos brasileiros da quinta série, a partir de três corpora eletrônicos contendo, cada um, 85 redações de temática livre. O trabalho provoca uma reflexão sobre o estudo léxico a partir da Linguística de Corpus para a compreensão das relações entre linguagem e identidades coletivas.

ABSTRACT

This paper investigates the lexical choices made by Brazilian 5th graders in three electronic corpora, each consisting of 85 unprompted compositions. The study indicate insights into the analyses of lexis through Corpus Linguistics in order to provide an insight into the potential interface between language and collective identity.

PALAVRAS-CHAVE

Análise crítica do discurso, Identidade, Léxico, Linguística de Corpus.

KEY-WORDS

Critical Discourse Analysis, Corpus Linguistics, Identity, Lexis.

Introdução

A Linguística de Corpus vem despertando interesse entre analistas do discurso pelo fato de lhes possibilitar observações empíricas em grande escala e de lhes dar condições de aliá-las a interpretações críticas, de forma transparente, mais objetiva e replicável. Desta forma, uma interface entre a Linguística de Corpus e a Análise Crítica do Discurso (A.C.D.), por exemplo, pode tornar esta última mais sistematizada: uma possível resposta à constante crítica feita por certos teóricos sobre interpretações baseadas tão somente nas intuições do analista e com base em poucos dados linguísticos (ver debate entre Widdowson, 1995 e 1996; Fairclough, 1996 e Toolan, 1997 e Widdowson, 2000).

Estudos que utilizam corpora eletrônicos trazem inúmeros benefícios para o analista. Primeiro, o computador possibilita a extração de padrões de linguagem de uso coletivo que, usando-se tão somente a leitura e análise manual de textos isolados, seriam difíceis de extrair. Além disso, como afirma Adolphs (2006:10), a análise que segue os princípios da Linguística de Corpus pode trazer à luz questões de natureza ideológica, como o caso da presente investigação.

De fato, análises de questões de identidades sociais são em geral realizadas através de métodos qualitativos (ver Wodak et. al., 1999) e se baseiam em textos coletados a partir de entrevistas e grupos de enfoque. Entretanto, os estudos sobre identidades sociais podem partir da comparação da frequência e tipo de léxico usado por determinados grupos, sendo que as unidades analíticas enfocadas podem ser tanto unidades lexicais isoladas, como fraseologias típicas (ver Shepherd et.al., 2006 e 2007). Investigações deste cunho, portanto, podem levar a uma compreensão das relações existentes entre a linguagem usada por determinados grupos, sua identidade e, conseqüentemente, sua cultura.

No presente estudo, propomos extrair possíveis padrões identitários a partir de análise de corpora eletrônicos constituídos de redações de crianças de três escolas com perfis distintos. A partir do estudo do léxico extraído desses corpora com auxílio de software, e utilizando alguns conceitos da Linguística de Corpus como o de ‘colocados’ e ‘palavras-chave’ (ver Sinclair, 1991; Hunston, 2002 e Berber-Sardinha, 2004), objetiva-se verificar o perfil sociocultural de cada um dos grupos de redações examinadas.

1. Pressupostos teóricos e objetivos do trabalho

O estudo de identidade é uma área complexa. Esta afirmação tem por base o uso das mais diversas metáforas para entender o fenômeno. Por exemplo, para Wodak et al. (1999:13-15), ao se tratar da questão de identidade, está-se andando em “gelo escorregadio”. Outra metáfora utilizada por esses autores se refere à identidade como “selva semântica”. Já para Ricoeur (1992), ela se compara à imagem do DNA, no sentido de não se poder falar em uma identidade, mas na sua forma plural. Em outras palavras, assim como um mesmo indivíduo pode ter em seu DNA marcas genéticas que o fazem pertencer a vários conjuntos, sua identidade sócio-cultural atravessa vários sistemas (Ricoeur, 1992). O que estas metáforas têm em comum é a impossibilidade de se chegar a um consenso sobre o que é ‘identidade’ e sobre como definir o termo. Em última instância, qualquer tentativa de definição do que seja identidade parte de uma correlação entre linguagem e cultura.

Desta forma, o conceito de identidade é relacional, porque ela é ao mesmo tempo coletiva e individual. É relacional também porque pode ser auto-atribuída ou atribuída pelo ‘outro’. A identidade se gera e se reproduz através do discurso, porque se trata de um “complexo de crenças, opiniões, comportamentos e manifestações afetivas comuns *internalizadas* no decorrer da *socialização*” (Wodak et al., 1999: 28, nosso grifo).

Apesar da variedade de metáforas para definir a área, os estudos sobre identidade apresentam uma relação marcante com linguagem como instrumento de cultura. Neste trabalho partimos do pressuposto de que uma análise da cultura pode ter como ponto de entrada as unidades lexicais, quer sejam palavras ou suas combinações (Teliya et al., 1998).

Portanto, o presente trabalho busca verificar como crianças de áreas diferentes expressam suas identidades enquanto grupos sociais, ou seja, como constroem suas identidades discursivamente. Para tanto, utilizam-se métodos da Linguística de Corpus. Esta perspectiva permite o foco no léxico para buscar possíveis padrões que vão sendo estabelecidos pelos participantes ao usarem a língua para construir um texto. A ênfase do trabalho se situa na frequência e na relevância de determinados padrões utilizados.

2. Metodologia

Há um número considerável de estudos sobre a escrita de crianças em língua materna. Entretanto, as investigações baseadas em corpora são esparsas. Podemos citar Sardinha & Shimazumi (1996), que estudaram a escrita de jovens aprendizes cuja língua materna é o inglês britânico, analisando uma amostra da prova de avaliação denominada APU (Assessment of Performance Test), em contraste com um corpus composto de escrita de adultos. O foco do estudo foram itens lexicais individuais. Outros estudos sobre corpora eletrônicos foram realizados por Sampson (2003; 2006), que observou seqüências de duas palavras (bigramas) em textos escritos por crianças na década de 60. Mais recentemente, Shepherd, Zyngier e Viana (2006 e 2007) entenderam a unidade de investigação para analisar ‘feixes lexicais’, denominação dada por Biber et al. (2004) para seqüências de três ou mais palavras constantes em um corpus, com frequência e distribuição pré-determinadas.

O presente estudo partiu da compilação de corpora específicos. Foram feitas três visitas a escolas distintas e coletadas redações de alunos da quinta série, sob as mesmas condições. Foi pedido que os alunos fizessem uma redação de temática livre na sala de aula, resultando em coleta de 85 composições de cada escola, as quais foram digitadas e identificadas em termos de escola, sexo e idade do aprendiz. As escolas escolhidas para a coleta foram: uma escola pública em área de risco do Rio de Janeiro (a Comunidade da Maré), uma escola particular no centro da mesma cidade e uma escola pública na localidade agrícola de Tocantins, em Minas Gerais. Partiu-se da premissa que o perfil das escolas, com três realidades distintas, traria à tona visões de mundo particulares.

Após a coleta de dados, todas as composições foram digitadas e apenas os erros de grafia foram eliminados, a fim de evitar problemas quando da leitura do corpus pelo programa WordSmithTools. Cada um dos corpora recebeu um rótulo: G1 foi dado ao corpus de redações dos participantes da comunidade da área de risco, G2 para o corpus de redações dos participantes da comunidade agrícola e G3 para o corpus dos participantes mais privilegiados economicamente.

3. Análise

Como ponto de entrada nos corpora foi extraída a densidade lexical a partir do número total de palavras (types) e do número de palavras diferentes (tokens). A Tabela 1 a seguir mostra uma “radiografia” de cada corpus, uma espécie de levantamento lexical de como cada corpus se caracteriza:

TABELA 1: Características lexicais de cada corpus

	G1	G2	G3
No. total de palavras	10.146	12.669	6.873
No. de palavras diferentes	2.098	2.153	1.549
Densidade lexical	20.68%	16.99%	22.97%

Nota-se que o G3 foi o grupo com menor número de palavras. No entanto, é o grupo que aponta maior densidade lexical, ou seja, o que apresenta maior variedade no uso do léxico. Isto pode ser entendido da seguinte forma: apesar de escreverem menos, os participantes de G3 se expressam com maior individualidade. Com o G2 se dá justamente o contrário. As redações desse grupo mostram menos recursos lexicais para a expressão de suas ideias.

Como segundo passo, buscou-se extrair a lista de frequência lexical contendo as sessenta palavras mais frequentes em cada corpus. Esta estratégia permitiu que se verificasse quais os itens lexicais (não gramaticais) em comum entre os três grupos, ou seja, quais seriam as palavras de conteúdo.

TABELA 2: Listagem de frequência lexical

	G1 - Maré	G2 - Tocantins	G3 - Centro do Rio
1	E	E	E
2	A	DE	DE
3	QUE	EU	EU
4	DE	A	SOU
5	O	QUE	É
6	EU	GOSTO	TENHO
7	PARA	MINHA	GOSTO
8	É	O	QUE
9	NÃO	É	MEU

continuação tabela 2	G1 - Maré	G2 - Tocantins	G3 - Centro do Rio
10	COM	MUITO	MUITO
11	OS	MEU	A
12	UM	UM	NÃO
13	NA	PARA	MAS
14	AS	DA	O
15	ELA	NA	UM
16	DA	NÃO	MINHA
17	MUITO	COM	ANOS
18	ELE	TEM	UMA
19	VOU	UMA	ADORO
20	BRASIL	DO	NO
21	GOSTO	ELE	EM
22	SUA	OS	COM
23	ATÉ	MAS	NA
24	GENTE	SOU	NOME
25	LÁ	ELA	ME
26	VIOLÊNCIA	NO	PARA
27	TE	EM	DO
28	NO19	SE	QUANDO
29	SE	PAI	MEUS
30	UMA	MAIS	MAIS
31	MAS	TAMBÉM	AMIGOS
32	MINHA	MEUS	FUTEBOL
33	MAIS	TENHO	JOGAR
34	POR	VOU	DA
35	CASA	MÃE	SÃO
36	QUANDO	ESCOLA	TAMBÉM
37	PORQUE	VIDA	LEGAL
38	TEM	ESTUDAR	OS
39	DO	AS	BEM
40	EM	QUANDO	AMO
41	DIA	ANOS	SER

continuação tabela 2	G1 - Maré	G2 - Tocantins	G3 - Centro do Rio
42	MEU	FAMÍLIA	OLHOS
43	MÃE	CASA	AS
44	ESCOLA	SER	COMO
45	PESSOAS	ME	DIA
46	ESTAVA	PORQUE	FAZER
47	ELES	VOCÊ	VER
48	FOI	DIA	POUCO
49	ERA	MORO	VEZES
50	TAMBÉM	POR	VOU
51	COISA	CHAMA	CASTANHOS
52	MUNDO	CIDADE	ESTOU
53	COMO	GOSTA	ETC
54	ISSO	COLEGAS	MÃE
55	DEPOIS	NOME	POR
56	ME	SÃO	NASCI
57	TER	IRMÃO	ACHO
58	VIDA	ERA	ÀS
59	PA49I	FOI	FAMÍLIA
60	VOCÊ	LÁ	PAI

A tabela 2 acima mostra uma interessante distribuição de frequência lexical. As palavras mais frequentes, como era de se esperar, são igualmente as mais frequentes na língua portuguesa como um todo (preposições, o ‘que’ integrante, artigos etc.). Mais abaixo, começam as palavras ditas de conteúdo (substantivos, adjetivos). A partir dessas palavras de conteúdo compartilhadas pelo menos por dois corpora (gosto, sou, pai, mãe, irmãos, colegas, etc), foram geradas as primeiras hipóteses, mais especificamente, de que o discurso dos participantes girava em torno de determinadas temáticas. Foram elaboradas perguntas a partir do léxico compartilhado.

- Quem sou eu?
- Como sou?
- Do que gosto?
- Qual meu núcleo familiar?
- Com quem me relaciono?
- Onde me situo?

Uma vez estabelecidos os pontos em comum, e como terceira estratégia, buscou-se, então, distinguir quais seriam as palavras-chave, ou seja, aquelas palavras típicas de cada corpus e que não são compartilhadas com outros corpora de referência. Para isso, verificou-se a chavidade (*keyness*) de cada um dos corpora, conceito definido por Scott (1996) como sendo “as palavras de um corpus cuja frequência ... é maior do que em outro corpus de referência” . A Tabela 3 mostra o que foi encontrado:

TABELA 3: Palavras-chave

G1	G2	G3
violência	gosto	sou, tenho, gosto, adoro
crianças	minha	nome
Geiza	raposa	futebol, amigos
Brasil	Tocantins	castanhos, olhos

O que transparece nos dados da Tabela 3 é a palavra “violência” em primeiro lugar nos escritos dos participantes de G1, seguido de “crianças”, “Geiza” (nome de uma das participantes) e “Brasil” . Nota-se que o imaginário das crianças aqui gira em torno de seu país, com a situação de risco em que se encontram. O pronome “eu” (pronomes possessivos) não aparecem como termos-chave no corpus da Maré. Já os escritos dos participantes de G2, o grupo de Tocantins, revela o mesmo número de palavras-chave, quatro, sendo que “gosto” e “minha” mostram um interesse por si. Em especial, o pronome possessivo ‘minha’ como palavra-chave do G2 revela a posse como item-chave. ‘Tocantins’

também é palavra-chave de G2, o que pode sugerir uma visão mais restrita acerca do espaço em que vivem. O termo “raposa” aparece por terem alguns alunos decidido contar a fabula da raposa e das uvas.

Um terceiro quadro totalmente diverso se delinha com os participantes de G3. Aqui, há nove palavras-chave que caracterizam o grupo da escola particular. Além do olhar voltado para si (uso da primeira pessoa como em G2 nas terminações verbais), há um acúmulo de verbos (“sou”, “tenho”, “gosto”, “adoro”). Os verbos *ser* e *ter* se caracterizam por expressar processos relacionais (ou processos de ‘ser’); os verbos *gostar*, *adorar* caracterizam processos mentais (ou processos de experienciar internamente). O grupo busca uma identificação (“nome”), e tem como chave os conceitos de amigos e futebol, além da preocupação com a descrição física (“castanho”, “olhos”).

Em suma, enquanto a chavidade de G1 mostra uma preocupação com o que está ‘lá fora’ (a violência, o Brasil), a chavidade de G3 se concentra no eu e no círculo imediato dos alunos (quem são eles, do que gostam e características físicas).

Dando prosseguimento à análise e de volta às perguntas geradas a partir da listagem dos dados na Tabela 2 acima, buscou-se, então verificar quais seriam os colocados da palavra “sou”, ou seja, as palavras que ocorrem no entorno da palavra de busca. Os resultados são apresentados na Tabela 4 abaixo:

TABELA 4: Colocados de “sou”

	G1	G2	G3
sou	φ nome	+ um/a menino/a	+ adjetivo
sou	+ nome	+menino/ garoto/pessoa	+ adjetivo
sou	+ nome	+ uma pessoa	+advérbio +adjetivo

O que chama a atenção na Tabela 4 é o fato de os participantes de G1 não se identificarem nominalmente, enquanto que os outros dois grupos claramente usam “sou+nome”. Por outro lado, os participantes de G1 e G2 se identificam quanto a gênero e idade (“sou” + menino/a), o que não ocorre em G3. Outro aspecto relevante nesta tabela é a ocorrência de advérbios que aparecem em G3, com a função de maximizadores (“eu sou uma pessoa muito legal”). A posição deste grupo se traduz no uso de uma mesma expressão por dois participantes: “Eu sou mais eu”.

Buscando observar a noção de posse dos participantes, verificaram-se os colocados de “tenho”, dispostos na Tabela 5 abaixo:

TABELA 5: Colocados de “tenho”

G1	G2	G3
# anos	# anos	# anos
numeral + amigos, irmão/irmã, pai, coelho, etc.		
amigos, irmão, irmã		
olhos, cabelos + adjetivo		

Segundo a Tabela 6, os participantes de G1 só usam “tenho” quanto à idade. Nada mais dizem de “ter”. Já os outros dois grupos se representam menos desvaloridos, mostrando ter amigos e família. Além disso, no grupo G3, de alunos de escola particular, nota-se o ‘ter’ apontado também para a descrição física. A partir destes resultados, buscou-se, então, verificar como os participantes definiam a família, conforme a Tabela 6 abaixo:

TABELA 6: Colocados de “mãe” e “pai”

G1	G2	G3
tenho, gosto muito		
sua	minha	minha
assassinado	mãe	amigos

A Tabela 6 mostra que a noção de desvalimento se faz mais forte ainda em G1, que não só não fala em família, mas quando o faz, a referência é a terceiros (“sua”). Volta a entrar a questão da violência aqui, com a palavra “assassinado” como colocado de “pai de família”. Já G3 estende a noção de família para incluir amigos. Neste sentido, então, buscou-se verificar os colocados de “amigo”, conforme descrito na Tabela 7 abaixo:

TABELA 7: Colocados de “amigo”

G1	G2	G3
não tenho	‘Tenho	tenho adoro gosto
verdadeiro	meu/s	meu minha

Confirmando os resultados das tabelas anteriores, G1 usa “não tenho” na proximidade de “amigo”. Para eles, amigo é algo abstrato, visto que dizem querer um “verdadeiro amigo”, um ideal a ser atingido, mas que não existe na realidade. Os participantes de G2 meramente revelam ter amigos enquanto os de G3 mostram posicionamento assertivo. Além de “tenho” como colocado de amigos, essas crianças usam também “adoro” e “gosto” como colocados de amigo.

As tabelas acima, portanto, respondem em parte às perguntas geradas a partir da lista de frequência. Mostram que G1 não reflete uma preocupação com o “eu” ou com um nicho familiar. Situa-se num país, mas não indica sentir-se de posse de nada. Sua preocupação maior, caracterizada pelas palavras-chave, gira em torno da violência. Já os participantes de G3 voltam o olhar para si, descrevendo-se. Dizem-se possuidores de amigos e avaliam positivamente seu entorno. G2 se coloca numa posição intermediária: nem negligente de si e do ambiente, nem completamente voltado para si.

Conclusão

Este estudo pretendeu fazer um primeiro levantamento lexical a partir do que se pode inferir sobre a noção de identidade de três grupos em contextos diferentes. O que se pode afirmar a partir das observações acima é que enquanto o léxico dos aprendizes da Comunidade da Maré (G1) revela algum desvalimento emocional, o dos outros dois grupos de crianças inclui a apreciação por si e pelo próximo.

A partir dos escritos de G2 e G3 pode-se notar alguma segurança e autoestima, o que não transparece nos dados de G1. Pelo contrário, há uma tendência para a desvalorização pessoal (não ter amigos e definir um hipotético amigo verdadeiro), além de uma visão de família consistindo de mãe somente (pai de família ocorre em grande frequência com ‘assassinado’). Esta análise nos permite afirmar provisoriamente que enquanto G1 se vê só em um mundo hostil, G2 e G3 se cercam da família e da cidade.

Além da validação do método da Linguística de Corpus, que, com apoio em dados empíricos, permitiu a percepção de realidades sociais diversas a partir da coleta de vozes individuais, este estudo ressalta a experiência de uma realidade sociológica de privação de núcleos básicos de cidadania em G1.

Trata-se de um estudo pioneiro que abre caminhos para novos desenvolvimentos. Para tanto, é preciso aumentar-se o corpus a fim de confirmar os achados deste trabalho ou revelar possíveis exceções. Caberia, também, incluírem-se outros contextos para verificar se os padrões ora encontrados se repetem em áreas com perfis semelhantes. Quanto ao tipo de dado coletado, poder-se-ia mudar o gênero utilizado, solicitando aos participantes que escrevessem cartas ou outro tipo de texto, ao invés de redações de tema livre, para ver se os padrões se repetem.

Em última instância, o presente trabalho ratifica a relação entre linguagem e identidade social. Esta conclusão não poderia ter sido atingida com tanta evidência, caso não se tivesse tido o apoio da análise de textos eletrônicos, que permitiu, a partir da coleta de vozes individuais, chegar-se às vozes coletivas e trazer à tona as implicações identitárias submersas nas entrelinhas do discurso.

Referências

- ADOLPHS, S. **Introducing Electronic text Analysis: a practical guide** for language and literary studies. London: Routledge, 2006.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de *corpus***. São Paulo: Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, T.; SHIMAZUMI, M. **“Approaching the assessment of performance unit archive of schoolchildren’s writing from the point of view of corpus linguistics”**. In: TEACHING AND LANGUAGE CORPORA (TALC), 2., 1996. Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/~tony/1998apu_talc.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2005.
- BIBER, D., CONRAD, D & CORTES, V. **“If you look at...lexical bundles in university teaching and textbooks”**. Applied Linguistics 25(3):371-405, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. **“A Reply to Henry Widdowson’s ‘Discourse Analysis: A Critical View’**”. Language & Literature 5(1): 49-56, 1996.
- HUNSTON, S. **Corpora in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- RICOEUR, P. **Oneself as another**. Chicago: University of Chicago Press.

- SAMPSON, G. “The structure of children’s writing: moving from spoken to adult written norms”. In: GRANGER, S.; PETCH-TYSON, S. (Ed.). *Extending the scope of corpus-based research*. Amsterdam: Rodopi, 2003. p. 177-93.
- SCOTT, M. *Wordsmith tools*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- SHEPHERD, T.; ZYNGIER, S.; VIANA, V. “**Feixes lexicais e visões de mundo: um estudo sobre corpus**”. *Matraga* 13 (19): 125-140, 2006.
- _____. **A Tale of Two Cities’**: Lexical Bundles as Indicators of Linguistic Choices and Socio-cultural Traces. In: Jeffries, L. et al. *Stylistics and Social Cognition*, Amsterdam: Rodopi, 2007.
- SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- TELIYA, V. et al. **Phraseology as a language of culture**: its role in the representation of a collective mentality. In: COWIE, A. P. (Ed.). **Phraseology**: theory, analysis and applications. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 55-75.
- TOOLAN, M. “**What Is Critical Discourse Analysis and Why Are People Saying Such Terrible Things About It?**” *Language & Literature* 6(2): 83-103, 1997.
- WIDDOWSON, H. “**On the Limitations of Linguistics Applied**”. *Applied Linguistics* 21 (1): 3-25, 2000.
- _____. “**Reply to Fairclough: Discourse and Interpretation: Conjectures and Refutations**”. *Language & Literature* 5(1): 57-69, 1996.
- _____. “**Review of Fairclough’s Discourse and Social Change**”. *Applied Linguistics* 16(4): 510-516, 1995.
- WODAK, R. et al. **The discursive construction of national identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

A COLOCAÇÃO DE CLÍTICOS NAS ORAÇÕES COORDENADAS NO CORPUS HISTÓRICO DO PORTUGUÊS TYCHO BRAHE

Gilcélia de Menezes da SILVA

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

RESUMO

Este artigo trata da sintaxe dos clíticos em coordenadas V1 do Português Europeu Clássico. Em relação à colocação dos clíticos, a posição destes pronomes nas primeiras coordenadas pode determinar a posição dos clíticos nas segundas coordenadas. Assim, a ocorrência do efeito de paralelismo nas sentenças coordenadas provoca uma mudança metodológica nos estudos sobre a sintaxe dos clíticos.

ABSTRACT

This paper deals with the syntax of the clitics in V1 second coordinates of Classical European Portuguese. The placement of these clitics pronouns in first coordinates can determine the position of pronouns occurring in second coordinates. Thus, the occurrence of the effect of parallelism in coordinate sentences provokes a methodological change in studies about the syntax of the clitics.

PALAVRAS-CHAVE

Clíticos. Coordenadas. Paralelismo sintático. Português europeu clássico.

KEY-WORDS

Classical European Portuguese. Clitics. Syntactic parallelism. V1 second coordinates.

Introdução

Neste artigo apresento os resultados da minha pesquisa de Iniciação Científica, realizada no âmbito do projeto “Padrões Rítmicos, Fixação de Parâmetros e Mudança Linguística”, coordenado pela Prof^a. Charlotte Galves, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

O objetivo deste trabalho foi descrever a posição dos pronomes clíticos nas segundas coordenadas com verbos em primeira posição (V1), em textos representativos do Português Europeu, do século 16 ao século 19. A preocupação central da pesquisa acompanhou a do projeto temático ao qual estava associado, estando voltada para colocação dos clíticos, nos ambientes sintáticos em que a língua permite variação entre próclise e ênclise. A finalidade do projeto é localizar, através dos textos, quando a ênclise se torna obrigatória nesses mesmos contextos, que antes permitiam a variação próclise/ênclise.

A importância de se estudar a mudança na colocação dos clíticos está na possibilidade de se localizar, através dela, o momento em que se deu a mudança do Português Clássico para o Português Europeu Moderno, o que serviu de base para o Português Brasileiro e alguns dos crioulos de base portuguesa.

1. Importância do século 16 na história da língua portuguesa

Tradicionalmente, o século 16 é considerado pela Linguística Histórica como marco inicial do Português Moderno, pois é a partir de 1500 que o Português Medieval vai saindo de cena para a entrada do Português Moderno. No entanto, como as mudanças em uma língua não ocorrem de modo abrupto nos textos, alguns padrões linguísticos do sistema antigo permanecem, por algum tempo, no chamado *sistema novo*. É por

essa razão, que muitos estudiosos reconhecem existir entre o Português Medieval e o Português Moderno um *período de transição, tradicionalmente chamado de Período Clássico*. Para alguns gramáticos tradicionais, como Said Ali (1964), esta fase intermediária é considerada como uma *etapa inicial* do Português Moderno, para ele consolidada nos anos 1900. A Linguística Moderna reconhece este período intermediário, por volta dos séculos 16 e 18, como uma fase na história do português (Teyssier, 2001.), na qual “*a linguagem dos textos, embora distinta da linguagem escrita na Idade Média, não é ainda a mesma dos modernos*” (Paixão de Sousa, 2004:6). É também no século 16 que o Português Europeu se desloca, e por assim dizer, atravessa “*os mares nunca dantes navegados*”. Esse distanciamento espacial do português nos permite hoje identificar, nos termos de Paixão de Sousa (2004), suas variantes africanas (crioulos) e suas duas variantes principais, o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB).

É nesse sentido que o século 16 é considerado de grande importância para os estudos diacrônicos do português, e nos fornece, através de seus textos, os caminhos traçados pelas diferentes etapas gramaticais até o Português Moderno. Assim, o trabalho de descrição gramatical e análise das estruturas sintáticas em textos representativos desse período, ou seja, do *Português Clássico*, pode nos fornecer elementos importantes que auxiliem na complexa tarefa da reconstituição da história do Português. Tarefa complexa devido a diversos fatores, nem sempre de natureza linguística, uma vez que o século 16 foi um período de importantes transformações sociais, económicas e históricas as quais afetaram enormemente as sociedades da época, e evidentemente, acabaram por se refletirem na linguagem dos textos escritos.

2. A importância de se estudar a sintaxe dos clíticos

Com o intuito de se reconstruir a trajetória das mudanças gramaticais de uma língua, a Linguística Histórica tem voltado seus olhares para a ordem de palavras superficiais atestadas nos textos antigos - que apesar de serem limitados se comparados com a língua falada, revelam o caminho percorrido pelas mudanças através da linha do tempo.

A ordem superficial dos termos da oração é considerada pelos estudos da sintaxe – inclusive os de molde gerativista – como um “lugar privilegiado”, porque ela revela as propriedades gramaticais abstratas. A ordem dos constituintes é configurada a partir das regras de funcionamento de cada gramática, ou seja, são as categorias funcionais na sintaxe abstrata e as restrições de cada gramática que irão determinar quais os tipos de constituintes sintáticos que podem se superficializar em cada uma dessas categorias.¹ A importância de se estudar os pronomes clíticos dentro desta perspectiva de análise se explica porque os clíticos são elementos sintáticos estruturalmente diferentes, ou seja, estes elementos prendem-se aos núcleos de outros constituintes maiores, por serem fracos fonologicamente e morfologicamente (Paixão de Sousa, 2004). Por este motivo, o estudo da posição dos pronomes clíticos é de extrema importância para os estudos diacrônicos de uma língua. Em especial, no caso da história da Língua Portuguesa, uma vez que, como salientam Galves, Britto, Paixão de Sousa (2005):

In the history of Portuguese, one of the most salient syntactic features that change along time is clitic placement. As clitic placement can be considered one of the major grammatical indicators, changes in this domain constitutes an important key to the grammatical history of a language.

¹ Segundo Paixão de Sousa (2004), “documentam-se alterações superficiais na ordem linear da sentença, medindo variações entre padrões que possam indicar a alteração de um parâmetro gramatical”.

Desse modo, a descrição da sintaxe dos pronomes clíticos em textos representativos do século 16 nos fornece dados relevantes para analisar algumas das diferenças gramaticais importantes entre as variantes do Português Europeu.

3. As coordenadas V1 e a Sintaxe dos Clíticos

3.1. Dados: Levantamento

Os dados deste trabalho foram coletados do Corpus Anotado do Português Histórico Tycho Brahe, que se encontra disponível na internet pelo seguinte endereço: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/index.html>.

Deste Corpus, foram estudados 17 autores nascidos nos séculos 16, 17 e 18, totalizando de 771 sentenças analisadas, das quais 430 com ênclise e 341 com próclise. Os dados foram classificados e organizados primeiro por autores, tomando-se como critério ano de nascimento, e depois, dentro de cada autor, os dados foram classificados pela posição do pronome clítico nas coordenadas. A tabela abaixo distribui os autores conforme o século em que nasceram:

TABELA 1: Classificação dos autores por ano de nascimento

Século	Autores	Ano de nascimento dos autores
16	Diogo do Couto (Cou)	1542
	Luis de Sousa (Sou)	1556
	Rodrigues Lobo (Lob)	1579

continuação tabela 1		
Século	Autores	Ano de nascimento dos autores
17	Manuel da Costa (Mca)	1601
	Manuel de Melo (Mel)	1608
	Padre Vieira-Cartas (Vic)	1608
	Padre Vieira-Sermões (Vis)	1608
	Francisco das Chagas (Cha)	1631
	Cunha Brochado (Bro)	1651
	Maria do Céu (Ceu)	1658
	André de Barros (Aba)	1675
	Alexandre Gusmão (Gus)	1695
	Matias Aires (Air)	1705
18	Antonio Verney (Ver)	1713
	Correia Garção (Gar)	1724
	Marquesa de Alorna (Alo)	1750
	Almeida Garrett (Gtt)	1799

3.2.Dados: Classificação e análise

Os pronomes clíticos se distribuem nas coordenadas V1 da seguinte maneira: podemos ter clíticos em ambas as coordenadas e/ou podemos ter clíticos somente em uma das coordenadas. Dessa forma, temos os seguintes tipos de sentenças:

Exemplos dos tipos de sentenças

(A) Sentenças com clíticos nas duas coordenadas:

- (1) 1ª Coordenada e 2ª Coordenada com ênclise

–

[Vcl] [Conj Vcl]:

- (a) Soa-me dentro na alma, Padres Reverendíssimos, e faz-me retinir ambos os ouvidos aquela voz que se conta foi ouvida do Céu, em tempo de Constantino Magno, quando, com santa liberalidade, começou a enriquecer a Igreja. (Luis de Sousa, 1556)

- (2) 1ª Coordenada com próclise e 2ª Coordenada com ênclise

–

[clV] [Conj Vcl]:

- (b) Não só vos condemnam os homens pelo que vós nunca imaginastes, mas condemnam-vos pelo que nem elles imaginam de vós. (Padre Vieira, 1608)

- (3) 1ª Coordenada com ênclise e 2ª Coordenada com próclise

–

[Vcl] [Conj clV]:

- (c) Tenha-me Vossa Senhoria sempre na sua graça e me dê repetidas ocasiões de mostrar no Seu Serviço o meu reconhecimento. (Alexandre de Gusmão, 1695)

- (4) 1ª Coordenada e 2ª Coordenada com próclise.

–

[clV] [Conj clV]:

- (d) Dizendo isto, por um movimento quase involuntário lhe tomou a mão adormecida e a levou aos lábios. (Almeida Garrett, 1799)

(B) Sentenças com clíticos somente na segunda coordenada:

(5) 2ª Coordenada com ênclise

–

[0] [Conj Vcl]:

- (e) Vieram **e levaram-me** após si aquele pouco repouso, que conservava afim de o perder minha vontade. (Francisco Manuel de Mello, 1608)

(6) 2ª Coordenada com próclise

–

[0] [Conj clV]:

- (f) Dom Jorge foi logo avisado de sua chegada, **e o mandou** visitar, e pedir-lhe suas Provisões. (Couto, 1548)

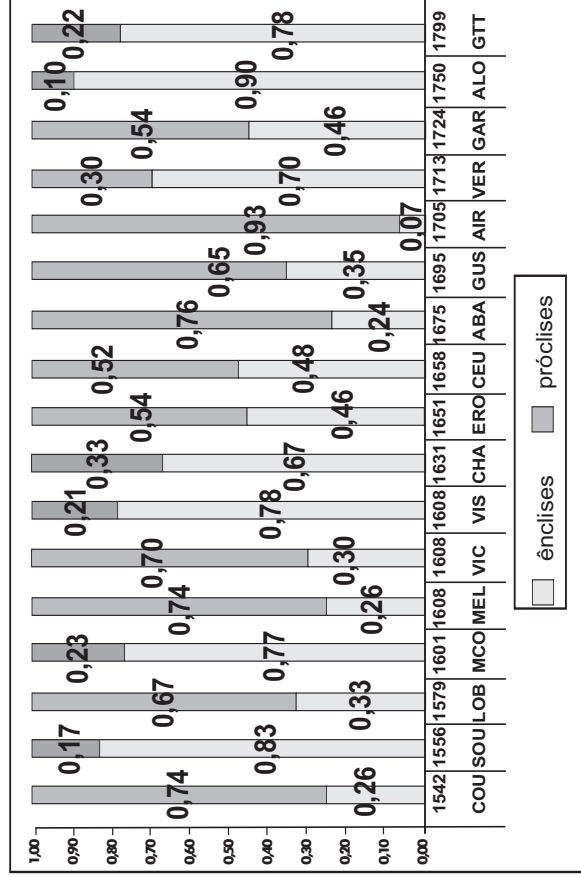
3.3. Olhando para as segundas coordenadas

Seguindo a nossa metodologia de pesquisa, iniciamos nosso trabalho olhando para o que ocorria com os clíticos somente nas segundas coordenadas. Nesta primeira etapa do trabalho, chegamos a um panorama geral da colocação dos clíticos, como nos mostra o Gráfico 1 abaixo:

O Gráfico 1 a seguir nos mostra o que ocorre nos autores representativos dos três séculos analisados quando se observa somente o que ocorre nas segundas coordenadas. Neste momento, não há uma preocupação com a presença ou não de clíticos nas primeiras coordenadas, nem com a sua posição, caso eles ocorram.

No século 16 há uma maior ocorrência de ***próclise***. Dos três autores analisados, dois apresentam um percentual maior de próclise, enquanto que apenas Luis de Sousa (SOU) apresenta um percentual de 83% de ênclise. Assim podemos afirmar, comparando com outros estudos sobre os clíticos neste mesmo período (séc. 16), que os autores deste século são mais próclíticos nos ambiente sintáticos que permitem variação próclise/ênclise.

GRÁFICO 1: Total de ênclises X total de próclises nas segundas coordenadas classificado por autores.



Já o século 17 apresenta uma maior *variação na posição do clítico*, com certa tendência para a *próclise*. Dos nove autores analisados, cinco apresentam um percentual maior no uso de próclise enquanto que apenas três apresentam um percentual acima de 50% para o uso de ênclise. É interessante destacar aqui dois autores que apresentam, neste período, um equilíbrio na colocação dos clíticos no ambiente em questão (50% para cada posição) são eles: Cunha Brochado – n. 1651 (BRO) e Maria do Céu – n. 1658 (CEU).

Em relação ao século 18, os dados apresentaram uma ocorrência maior de *ênclise* nesses ambientes de variação. No início do século, vemos um percentual de ênclise bastante reduzido – 7% - enquanto que este percentual aumenta substancialmente no final do século – 90% na Marquesa d’Alorna e 78% em Almeida Garrett.

4. O Paralelismo na colocação dos clíticos nas coordenadas

Numa análise mais aprofundada sobre a colocação dos clíticos nas segundas coordenadas e os motivos da sua variação, pareceu-nos haver aí a ocorrência de um fenómeno chamado de ***paralelismo***. Este fenómeno de paralelismo acontece quando em uma dada sentença com duas orações coordenadas a colocação dos clíticos na segunda coordenada acompanha a mesma posição da primeira. Como nos mostram os seguintes exemplos:

(7)

- (a) Pinte-lhe com côres bem vivas a extensão do seu sacrifício, mas faça-o generosamente e espere com paciência o resultado dêste acto. (Marquesa de Alorna).
- (b) Sua mulher me mandou chamar hontem por Dom Alexandre, e a achei lastimosíssima (Padre António Vieira- Cartas)

A partir dessa observação, decidimos verificar se este fenómeno ocorria de fato, e se havia, dentro do período considerado, alguma variação no tempo.

Este procedimento nos forçou a olhar também para a posição dos clíticos nas primeiras coordenadas, pois seria a posição do clítico nestas primeiras coordenadas que serviria como base para a confirmação da ocorrência de paralelismo. Dessa forma, observando a posição dos pronomes clíticos no conjunto dos autores temos, agora que considerar, como já explicitado nos exemplos acima, três ambientes, a saber:

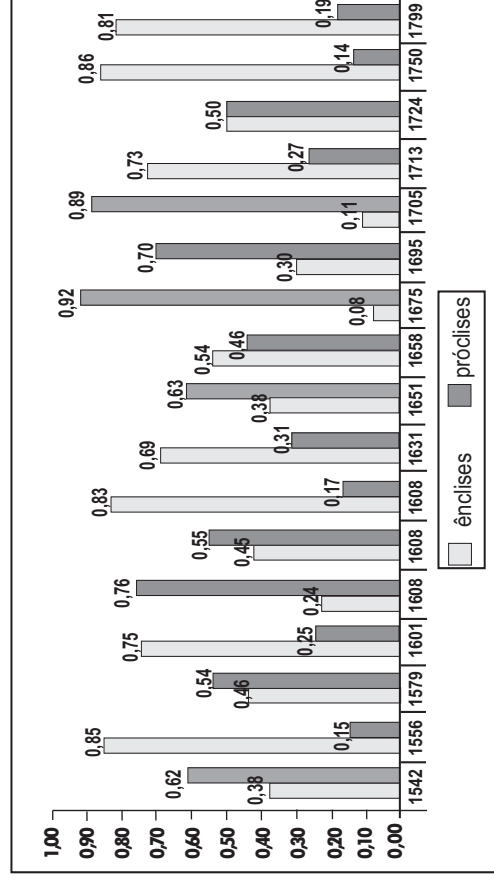
- (8) Primeira Coordenada sem clíticos:
 - (a) Vieram e levaram-me após si aquele pouco repouso, que conservava afim de o perder minha vontade. (Francisco Manuel de Mello, 1608)

- (b) Dom Jorge foi logo avisado de sua chegada, e o mandou visitar, e pedir-lhe suas Provisões. (Couto, 1548)
- (9) Primeira coordenada com próclise:
 - (a) Não só vos condemnam os homens pelo que vós nunca imaginastes, mas condemnam-vos pelo que nem elles imaginam de vós. (Padre Vieira, 1608)
 - (b) Dizendo isto, por um movimento quase involuntário lhe tomou a mão adormecida e a levou aos lábios. (Almeida Garrett, 1799)
- (10) Primeira coordenada com ênclise:
 - (a) Soa-me dentro na alma, Padres Reverendíssimos, e faz-me retinir ambos os ouvidos aquela voz que se conta foi ouvida do Céu, em tempo de Constantino Magno, quando, com santa liberalidade, começou a enriquecer a Igreja. (Luis de Sousa, 1556)
 - (b) Tenha-me Vossa Senhoria sempre na sua graça e me dê repetidas ocasiões de mostrar no Seu Serviço o meu reconhecimento. (Alexandre de Gusmão, 1695)

4.1. Olhando para as primeiras e segundas coordenadas

Partindo dos ambientes acima explicitados, passamos a analisar a posição do clítico nas segundas coordenadas em relação ao que ocorria na primeira coordenada. Percebemos de imediato que, nos contextos cuja primeira coordenada não apresentava clíticos, a sintaxe destes pronomes se apresentava de um modo geral tal qual a nossa primeira análise, quando olhamos somente para as segundas coordenadas. Melhor dizendo, ocorria uma variação próclise/ênclise entre os autores, em todos os períodos analisados, com uma tendência para o uso de **próclise** no século 16, certa variação entre os autores do século 17 e uma tendência para a **ênclise** no século 18, como nos mostra o Gráfico 2 abaixo:

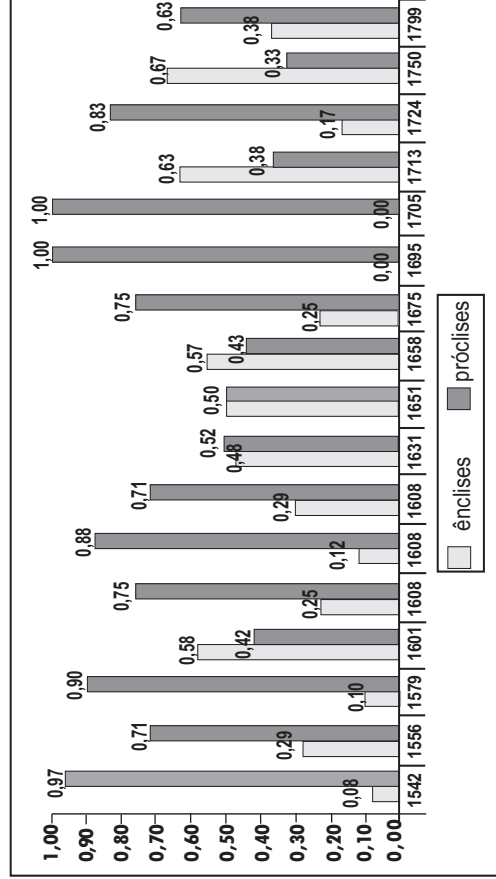
GRÁFICO 2: Percentuais de ênclises e próclises nas segundas coordenadas quando não ocorre clítico na primeira coordenada [0] [Conj cIV] ou [0] [Conj Vcl]:



O mais interessante foi perceber o comportamento desses autores quando ocorria próclise ou ênclise nas primeiras coordenadas, pois se o contexto não havia sofrido mudanças, ou seja, continuava sendo um contexto de segundas coordenadas com verbo inicial, não haveria uma razão, imediata, para que a posição dos clíticos variasse.

Quando a posição do clítico nas primeiras coordenadas era **pré-verbal** percebemos, de um modo geral, que houve um **aumento no percentual de próclises**, em quase todos os autores, independente do período analisado (séculos 16, 17 e 18). Ou seja, os autores que já eram próclíticos tiveram um aumento no seu percentual de próclise, enquanto que os autores que preferiam o uso de ênclise nas segundas coordenadas V1 passaram utilizar próclise neste mesmo contexto, como mostra o Gráfico 3 a seguir:

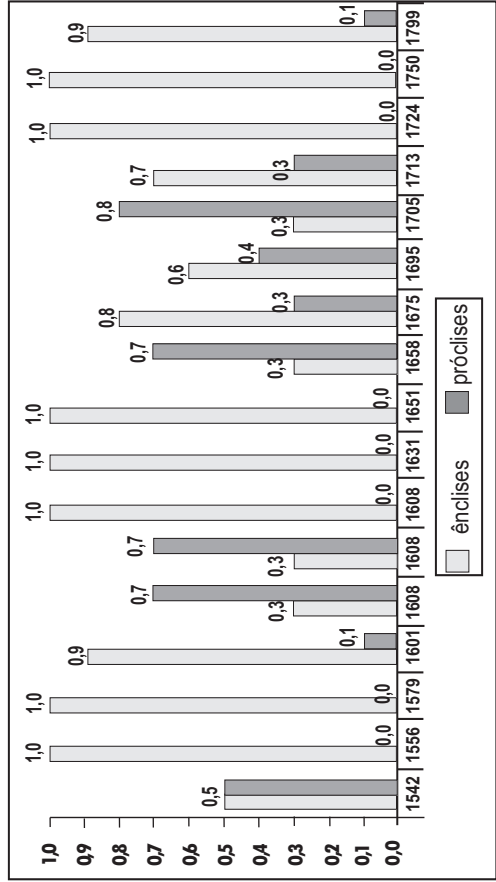
GRÁFICO 3: Percentuais de ênclises e próclises nas segundas coordenadas quando ocorre próclise na primeira coordenada [clV] [Conj clV] ou [clV] [Conj Vcl]:



O mesmo ocorreu quando a posição do clítico nas primeiras coordenadas era **pós-verbal**; o número de autores que preferiam **o uso de ênclise aumentou** em todos os períodos. Os autores que antes, quando havia ausência de pronomes clíticos nas primeiras coordenadas possuíam um percentual de ênclise baixo, tiveram um aumento neste percentual, ou seja, passaram a utilizar ênclise nas segundas coordenadas.

Neste contexto ocorreram algumas exceções, tais como Mello (1608), Vieira – Cartas (1608), M. do Céu (1658) Matias Aires (1705). Estes autores continuaram proclíticos mesmo com ênclise na primeira coordenada. No entanto, em todos eles os percentuais de próclise diminuíram, exceto em Maria do Céu, como demonstra o Gráfico 4 a seguir:

GRÁFICO 4: Percentuais de ênclises e próclises nas segundas coordenadas quando ocorre ênclise na primeira coordenada [Vcl] [Conj clV] ou [Vcl] [Conj Vcl]:



Conclusão

A análise dos dados aqui apresentados nos revela que, de fato, a posição do clítico nas segundas coordenadas pode estar, muitas vezes, associada à posição do clítico na primeira coordenada. Ou seja, pode-se concluir que há um *efeito de paralelismo* em todos os autores, bem mais evidente com o uso de *ênclise*, mas também presente com o uso da próclise. Também, pode-se afirmar que esse paralelismo esteve presente ao longo do período analisado, devido às poucas exceções apresentadas.

Uma das exceções encontradas e de comportamento mais peculiar está nos dados da autora Maria do Céu (1658). Nessa autora vemos uma colocação de clíticos em coordenadas V1 que difere um pouco dos outros autores aqui analisados. Em ambiente sem clíticos na primeira coordenada, ela se mostra um pouco mais próclítica (46% de ênclises para

54% de próclises). Em ambiente com próclise na primeira coordenada, ela se mostra um pouco mais enclítica (57% de ênclises para 43% de próclises). E finalmente em contextos cuja primeira coordenada tem ênclises, ocorre o contrário, Maria do Céu apresenta 70% de casos com próclises e 30%, com ênclises. Dessa maneira, podemos dizer que Maria do Céu traz um padrão oposto, na colocação de clíticos, em relação ao padrão atestado nos dados dos outros autores que no geral apresentam o seguinte comportamento no que diz respeito à sintaxe dos clíticos:

- Autores mais enclíticos – em quase todos ocorre o paralelismo – usam mais próclise na segunda coordenada quando há próclise na primeira coordenada. Os que não acompanham essa colocação, diminuem o uso de ênclise na segunda coordenada.
- Autores mais próclíticos – nesses também ocorre o paralelismo – o percentual de ênclise na segunda coordenada aumenta quando há ênclise na primeira coordenada. Os que não mudam a posição do clítico diminuem o uso de próclise.
- A observação da ocorrência de paralelismo nas sentenças coordenadas encerra uma *lição metodológica* importante nos estudos sobre a sintaxe dos clíticos em orações coordenadas. O fato de que o ambiente de primeira coordenada pode determinar o que ocorre nas segundas coordenadas, no que diz respeito à colocação de clíticos, nos leva a refletir sobre a possibilidade de que um paralelismo semelhante ocorra com outros fenômenos sintáticos. Assim, não podemos mais analisar as segundas coordenadas sem considerar o que ocorre nas primeiras coordenadas, quer observemos a posição dos clíticos, quer estejamos interessados em qualquer outro aspecto sintático.

Referências

- CAVALCANTE, Sílvia Regina Oliveira. **O Uso de SE com Infinitivas na História do Português**: Do Português Clássico ao Português Europeu e Brasileiro Modernos. Tese (Doutorado) Linguística - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- GALVES, Charlotte. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- _____. **Padrões rítmicos, fixação de parâmetros e mudança linguística** – Projeto de pesquisa - Fase II. UNICAMP CAMPINAS, 2004. Disponível em: <<http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/prfpml/fase2/index.html>>
- GALVES, C.; BRITTO, H. & PAIXÃO DE SOUSA, M.C. **The Change in clitic placement from Classical to Modern European Portuguese**: Results from the Tycho Brahe Corpus. In: Journal of Portuguese Linguistics. Special Issue on variation and change in the Iberian languages: the Peninsula and beyond, v. 4, n.1, p. 39-67, 2005.
- GALVES, Charlotte; NAMIUTI, C.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. **Novas perspectivas para antigas questões: A periodização do português revisitada**. In: A. Endruschat, R. Kemmler, B. Schäfer-Pric. (Orgs.). Grammatische Strukturen des Europäischen Portugiesisch: Synchronie und diachrone Untersuchungen zu Tempora, Pronomina, Präpositionen und mehr. Tübingen: Caelpinus Verlag, 2006. p. 45-75.
- GALVES, C.; PAIXÃO DE SOUSA, M.C. **Clitic placement and the position of subjects in the history of European Portuguese**. In: GEERTS, T.; VAN GINNEKEN I., JACOBS, H. (Orgs.) Romance Languages and Linguistic Theory: selected papers from ‘Going Romance’ 2003. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 93-107.

- LOBO, Tânia. A sintaxe dos Clíticos. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Org.). **A carta de Caminha: testemunho linguístico de 1500**. Salvador: EDUFBA/ UEFS/ CNPq/ Egba, 1996.
- _____. **A sintaxe dos clíticos: o século XVI, o século XX e a constituição da norma padrão**. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia; In: MATTOS e SILVA, R.V.; MACHADO FILHO, A.V.L. (Org.). **O português quinhentista: estudos linguísticos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS, 2002. p. 83-101.
- MARTINS, Ana Maria. **Clíticos na história do português**. Tese de doutoramento, inédita. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1994.
- PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. **Língua Barroca: sintaxe e história do português nos 1600**. Tese (Doutorado) Linguística - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- SAID ALI, Manuel. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

METÁFORAS DE SEMELHANÇA NA CONSTRUÇÃO DE REFERENTES DISCURSIVOS: QUAL A ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA?

Léia Cruz de MENEZES

Doutoranda na Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Este artigo investiga a referência por meio de metáforas na composição da argumentação. Entendemos análise das expressões metafóricas de semelhança utilizadas por leitores de blogs na representação de “objetos” sociais envolvidos no caso policial Isabella Nardoni. Constatamos a recorrência de metáforas geradas por associações entre seres racionais e irracionais e entre seres racionais/instituições e personagens ficcionais.

ABSTRACT

This article investigates the referencing through metaphors in the construction of the argumentation. We analyzed metaphor expressions of similarity made by blog readers in the representation of social “objects” involved in Isabella Nardoni police case. Recurrence of metaphors made between rational and irrational beings and between rational beings/institutions and fictional characters was found.

PALAVRAS-CHAVE

Argumentação. Construção de referentes. Metáfora conceitual. Metáfora de semelhança.

KEY-WORDS

Argumentation. Conceptual metaphor. Referent construction. Similarity metaphor.

Introdução

De acordo com a visão clássica da metáfora, esta atua como importante estratégia de comunicação, pois veicula idéias difíceis ou mesmo impossíveis de serem transmitidas pela linguagem literal. Seu potencial expressivo está em viabilizar a transmissão de vasta informação em imagem metafórica única, transmitindo a intensidade subjetiva da experiência de uma forma que a linguagem literal tenderia a não conseguir. Entretanto, a constituição da metáfora tem sido limitada à seara dos recursos expressivos, por meio dos quais adornamos o discurso ou clarificamos um conceito que nos pareça abstrato ao nosso interlocutor, e tem sido explicada em termos de similaridades entre dois conceitos. Acerca das motivações da metáfora nessa perspectiva tradicional, lemos:

A existência de similitudes no mundo objetivo, a incapacidade de abstração, a pobreza relativa do vocabulário disponível em contraste com a riqueza e a numerosidade de idéias a transmitir e, ainda, o prazer estético da caracterização pitoresca constituem as motivações da metáfora. (GARCIA, 2001:100)

Tem-se, portanto, no excerto acima, a repetição da idéia segundo a qual os constituintes do mundo objetivo detêm similitudes intrínsecas. No mesmo escrito, a metáfora é assim definida:

Em síntese – didática –, pode-se definir a metáfora como a figura de significação (tropo) que consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B), em virtude de qualquer semelhança percebida pelo espírito entre um traço característico de A e o atributo *predominante*, atributo por *exclência*, de B, feita a exclusão de outros, secundários por não convenientes à caracterização do termo A. (GARCIA, 2001:107) – *grifos do autor*.

Quanto ao modo pelo qual o espírito humano percebe as semelhanças entre os constituintes do mundo objetivo, assim explica Garcia (2001):

Ora, a experiência e o espírito de observação nos ensinam que os objetos, seres, coisas presentes na natureza – fonte primordial das nossas impressões – impõem-se-nos aos sentidos por traços distintos. A pedra preciosa “esmeralda” tem como atributo predominante a sua cor verde, de brilho muito particular. Então, uns olhos com essa mesma tonalidade podem levar a uma associação por semelhança, da qual resulta a metáfora: seus olhos (A) são duas esmeraldas (B). (GARCIA, 2001:107)

Tem-se, portanto, na perspectiva clássica, que os traços dos objetos, dos seres e das coisas presentes no mundo objetivo impõem-se à nossa percepção e que esses traços são apreendidos pelo ser humano via experiência. E se o que julgamos ser a realidade não passar de um produto de nossa percepção cultural? Serão os traços que se impõem a nós ou seremos nós que, apoiados em todo um contexto sócio-histórico-cultural, reelaboramos os dados sensoriais para efeito de compreensão? Tornaremos a essas questões adiante; fiquemos, por enquanto, apenas com as interrogações.

Além dessa metáfora cujo fim é “traduzir noções e conceitos abstratos por meio de referências aos objetos das nossas percepções sensíveis” (GARCIA, 2001:106), há outro tipo de metáfora à qual a tradição convencionou chamar de catacrese. Sobre esta lemos:

A catacrese é, portanto, uma espécie de metáfora morta, em que já não se sente nenhum vestígio de inovação, de criação individual e pitoresca. É a *metáfora tornada hábito linguístico*, já fora do âmbito estilístico. [...] faz-se catacrese quando se diz: enterrar uma agulha na

pele (pele não é terra), sacar dinheiro no banco (banco não é saco), braço da cadeira... (GARCIA, 2001:111) –
grifo do autor.

Notamos que, na perspectiva clássica, a metáfora propriamente dita é a que tem função estilística. No caso, as que estão incorporadas ao léxico não se prestam a uma funcionalidade; por isso são mortas. E interrogações ficam sem resposta; por que, na linguagem humana, fazem-se notar metáforas sem função estilística, se essa é a razão de ser da metáfora? Se não há função estilística, que função elas teriam?

As questões deixadas em aberto pela teoria clássica assim permanecem enquanto a natureza da metáfora é entendida como puramente linguística. Nos anos 80, no entanto, com o lançamento da obra *Metaphors we live by*, de George Lakoff e Mark Johnson, uma nova visão da natureza da metáfora populariza-se. A metáfora passa a ser entendida como figura do pensamento.

Lakoff e Johnson argumentam que “nosso sistema conceitual, em termos do qual pensamos e agimos, é de natureza metafórica” (LAKOFF e JOHNSON, 1980:3). Se o nosso sistema conceitual é metafórico, a metáfora é, portanto, parte do nosso sistema de organização do pensamento; assim, as chamadas “metáforas mortas”, na perspectiva clássica, são evidências de que o uso cotidiano da linguagem está impregnado de metáforas, as quais atuam como mecanismos que permitem ao ser humano fazer sentido no universo. Nessa linha de pensamento, conhecida como Teoria da Metáfora Conceitual, a metáfora é definida como o entendimento de um domínio conceptual em termos de outro domínio conceptual; não em termos de similaridades entre características intrínsecas aos objetos, coisas e seres no mundo objetivo.

1. A teoria da metáfora conceitual a partir das contribuições de Joseph Grady ¹

Segundo Grady (1997), há dois possíveis tipos de relacionamento lógico entre os conceitos; a saber: **a correlação** e **a percepção de semelhança**. As metáforas conceituais, portanto, ou são geradas por correlação entre domínios experienciais distintos [caso das chamadas *metáforas primárias* e das *metáforas compostas de primárias*] ou por percepção de semelhança entre objetos [caso das chamadas *metáforas de semelhança*; das *metáforas de imagem* e das *metáforas do tipo genérico/específico*].

As metáforas correlacionais são frutos de mapeamentos entre domínios conceituais de níveis distintos, mapeamentos esses licenciados, em princípio, por um modelo cultural. Assim, a metáfora DESEJAR É TER FOME, por exemplo, é gerada a partir da correlação entre um domínio fonte, que é sensorial, no caso, SENTIR FOME, e um domínio alvo, que envolve resposta ao input sensorial da fome, no caso, O DESEJO DE SACIAR A FOME. O fato de sentirmos, recorrentemente, fome e de esta experiência vir acompanhada de um desejo é o que gera a metáfora DESEJAR É TER FOME. Por sua vez, esta licencia expressões metafóricas na língua, tais quais: “Ela tem sede de reconhecimento”, “Ela tem fome de poder”.

Grady (1997), no entanto, percebeu que várias expressões metafóricas recorrentes nas línguas naturais não são geradas por correlações entre domínios experienciais distintos. Uma dessas expressões é a comumente citada como ilustração da clássica teoria da similaridade, a saber: “Aquiles é um leão”.

¹ A teoria da metáfora conceitual sofreu reestruturação em seus vários conceitos a partir da Hipótese da Metáfora Primária, proposta por Grady (1997). Visto que a referida hipótese está integrada à Teoria da metáfora conceitual na obra *Philosophy in the Flesh* (1999), de Lakoff e Johnson, partimos do entendimento deste paradigma teórico já a partir das contribuições dos trabalhos de Joseph Grady.

Tornemos às metáforas geradas por correlação a fim de melhor compreendermos a distinção entre uma metáfora do tipo “Ela tem fome de poder” (correlacional) e uma do tipo “Aquiles é um leão” (não-correlacional). De acordo com Grady (1997), a base da metáfora gerada por correlações é a **cena primária**. Esta é uma representação cognitiva de uma experiência recorrente envolvendo relação estreita entre duas dimensões experienciais. Assim, metáforas como DESEJAR É TER FOME, DIFICULDADES SÃO PESOS e QUANTIDADE É ELEVAÇÃO VERTICAL, as quais licenciam, respectivamente, as expressões “Ele tem fome de poder”, “Isso tem sido um fardo em minha vida” e “A população dos países europeus continua baixando”, são adquiridas inconscientemente, automaticamente, via processo de aprendizagem neural.

Voltemos, à luz do que acabamos de expor, à metáfora “Aquiles é um leão”. Se postulássemos que essa metáfora é gerada por correlação entre o domínio fonte (leão) e o domínio alvo (homem corajoso), teríamos de admitir 1. a existência de experiências recorrentes capazes de viabilizar a associação entre uma pessoa brava e um leão, de modo a constituir uma cena primária; 2. a existência do atributo “coragem” na caracterização de leão, o que serviria de motivação para a metáfora PESSOAS BRAVAS SÃO LEÕES. Conforme argumenta Grady (1997), as experiências de um homem ocidental, na contemporaneidade, com o animal leão não são suficientes para a formação de uma cena primária. Além disso, a coragem leonina é uma característica humana que nós, humanos, projetamos na atitude do leão, o qual age instintivamente. Essa característica não é parte dos elementos constitutivos do esquema de leões – aparência, habitat, hábitos noturnos, etc.

Com base nessas observações, pondera Grady (1997) que o mapeamento entre leão e homem corajoso “é muito provavelmente baseado na percepção de aspectos comuns em seus comportamentos” (GRADY, 1997:222).

Em que diferem as chamadas metáforas geradas por percepção de semelhança das clássicas metáforas de similaridade? Analisemos a metáfora “Aquiles é um leão” à luz de ambos os paradigmas – o clássico e o da teoria da metáfora conceitual – a fim de elucidarmos essa questão.

Pelo paradigma clássico, a constituição da supracitada metáfora é assim entendida: no plano real, há uma idéia ou coisa a ser definida ou expressa, no caso, “pessoa corajosa”; no plano imaginário, há uma outra idéia ou coisa, no caso, “leão”, em que a imaginação percebe alguma relação ou semelhança com o plano real. Essa área de semelhança entre “pessoa corajosa” e “leão” é possível porque entre os termos comparante (leão) e comparado (pessoa corajosa) há semas – unidades mínimas de sentido – idênticos. Quanto maior for o número de semas compartilhados entre o termo comparante e o comparado, tanto mais expressiva, tanto mais congruente é a metáfora. Assim, entre “leão” e “pessoa corajosa” haveria, pelo menos, um sema compartilhado que permite a constituição da metáfora.

Pela teoria da metáfora conceitual, as metáforas são entendidas como modelos de associação dentro de redes neurais ativadas. Tem-se, que entre “leão” e “pessoa corajosa” há sobreposição de um traço, a coragem, que eles apenas aparentemente compartilham. A ativação desse traço dá-se por semelhanças percebidas pelo ser humano; entre um comportamento de um ser irracional e um comportamento de um ser racional.

Contrastando as duas análises em apreciação, temos que, no paradigma clássico, postula-se um compartilhamento de semas, culturalizados e codificados, entre os termos constitutivos da metáfora. Portanto, é o compartilhamento de traços entre um e outro elemento envolvido na metáfora que viabiliza a construção metafórica. Esses traços, na medida em que constituem os sememas de cada elemento envolvido na metáfora, passam a constituir a significação dos lexemas “leão” e “pessoa corajosa”. A questão é: qual a base para a constituição desses traços?

Na perspectiva da teoria da metáfora conceitual, por seu turno, admite-se que não há o compartilhamento de traços entre um e outro elemento envolvido na metáfora; há sobreposição de um traço só aparentemente compartilhado. Como já consideramos, segundo a argumentação desenvolvida por Grady (1997), entre “leão” e “pessoas corajosas” não há dimensões correlacionais geradoras de uma conceitualização que embase uma metáfora primária; o que ocorre é a ativação de uma sobreposição – um comportamento instintivo é superposto a um comportamento humano; o qual passa por um processo de animalização. A base para a constituição dessas percepções de semelhanças encontra-se nos mecanismos cognitivos da percepção e da categorização; incluindo, provavelmente, o papel estruturador dos sistemas imagéticos. Grady (1997) admite a necessidade de estruturação de uma Teoria de Semelhança, para uma melhor caracterização dessas metáforas a partir da compreensão de nossas habilidades de estabelecer semelhanças.

Em suma, enquanto na perspectiva clássica postula-se a existência de traços inerentes à significação dos componentes de uma metáfora, na perspectiva teórica da metáfora conceitual postula-se a percepção de alguns aspectos não inerentes aos membros envolvidos na metáfora. Nossa capacidade de percepção não implica similaridade literal.

2. As metáforas de semelhança na construção de referentes discursivos

Se a metáfora é parte de nosso sistema de organização do pensamento, a conclusão lógica é a de que o uso da metáfora é inevitável. O fato de ser inevitável, por sua vez, significa que a linguagem cotidiana é repleta de expressões metafóricas, as quais são compreendidas em suas significações mediante análise do co(n)texto e dos propósitos comunicativos dos que as utilizam, haja vista realizarem-se no discurso.

Partindo do entendimento segundo o qual o nosso cérebro não opera como um sistema espelhado do mundo biossocial, nossa maneira de ver e dizer o “real” é, portanto, uma reelaboração, para fins de compreensão, dos dados que apreendemos pelos sentidos. E essa reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua (Koch e Marcuschi: 1998 *apud* Koch, 2004:57). Nessa acepção, a discursivização do mundo por intermédio da linguagem dá-se como processo de (re)construção interativa do próprio real. Os *referentes* são, portanto, o produto de nossa percepção e o ato de *referencição* “privilegia a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores” (Mondada, 2001:9 *apud* Koch, 2004:61).

Tendo em vista que as metáforas de semelhança são geradas pela percepção humana de semelhanças entre objetos; tendo em vista, também, que é a percepção humana a responsável pela escolha do material conceitual mapeado entre os elementos que entram na composição da metáfora de semelhança, postulamos que esse tipo metafórico é bastante produtivo na construção de referentes discursivos. Acreditamos, assim, que a análise das metáforas de semelhança no âmbito do discurso permite-nos compreender os aspectos avaliativos e afetivos na constituição dos referentes discursivos, possibilitando-nos uma compreensão dos valores subjacentes às representações de “objetos” sociais como *situações, interações, grupos, instituições, indivíduos* em dado momento sócio-histórico.

No que concerne à orientação argumentativa na construção dos referentes discursivos via expressões metafóricas de semelhança, registramos nosso embasamento numa perspectiva dialética da argumentação. Nessa perspectiva, compreende-se que, para que a argumentação aflore, é preciso um tema passível de debate, uma idéia a ser

defendida, proposições que justifiquem um ponto de vista e a existência de um antagonista. A argumentação é, portanto, sempre dialógica, pois a presença do interlocutor, mesmo que virtual, é constante.

3. Dados da pesquisa – exercício de análise e reflexão

Partindo da hipótese de que as expressões metafóricas geradas por semelhança, recorrentes no uso linguístico cotidiano, são expressões que se prestam à construção de referentes discursivos, e que o estudo de tais metáforas nos permite compreender os aspectos avaliativos e afetivos na constituição de tais referentes, empreendemos análise das expressões metafóricas mediante as quais usuários de *blogs* representaram os “objetos” sociais envolvidos no chamado caso policial Isabella Nardoni.

Em nossa análise, constatamos que, ao deixar um comentário registrado no blog, o leitor do blog não o faz simplesmente para o blogueiro; ele interage, dialoga, com os demais leitores desta instância digital de interlocução, no sentido de refutar uma linha de raciocínio instaurada por outro leitor, visando à defesa de seu ponto de vista sobre o assunto em discussão. Assim, instauram-se discursos nos quais as expressões metafóricas utilizadas atuam como instrumento de defesa de um ponto de vista. Em linhas gerais, especificamente quanto à discussão envolvendo o caso Isabella Nardoni, percebemos que alguns leitores do blog apontaram o casal acusado do crime como, realmente, os culpados; enquanto outros procuraram discutir a hipótese de uma terceira pessoa adulta estar realmente na cena do crime e ser a culpada. Nesse embate, foram objetos de questionamento a atuação da polícia, da promotoria, das testemunhas; enfim, dos envolvidos, direta ou indiretamente no caso.

O caso Isabella Nardoni refere-se à morte da menina brasileira Isabella de Oliveira Nardoni, de cinco anos de idade, que foi jogada do apartamento de seu pai, localizado no sexto andar do *Edifício London*, em

São Paulo, na noite do dia 29 de março de 2008. O caso gerou grande repercussão nacional e, em função das evidências deixadas no local do crime, Alexandre Alves Nardoni e Anna Carolina Trotta Peixoto Jatobá, respectivamente pai e madrasta da criança, passaram a réus de ação penal. O pai e a madrasta de Isabella afirmaram que o prédio onde residiam foi assaltado e que a menina foi jogada por quem assaltou o prédio. Os laudos periciais não registraram indícios de uma possível terceira pessoa adulta na cena do crime, além do pai e da madrasta.

Compondo esta cena, tem-se, portanto, de um lado, um casal jovem de classe média alta – Alexandre, de 29 anos, e Anna Carolina, de 24 anos; os quais são pais de duas crianças; Pietro, de 03 anos, e Cauã, de 01 ano. A família residia em um apartamento da Zona Norte de São Paulo, avaliado, segundo divulgado pela mídia, em 250.000 reais, o qual teria sido um presente do pai de Alexandre, o advogado tributarista Antonio Nardoni. Do outro lado, tem-se a também jovem Ana Carolina Cunha Oliveira, de 24 anos, de classe média, a qual engravidara do namorado, Alexandre Nardoni, aos 17 anos. Alexandre separou-se de Ana Carolina quando Isabella tinha onze meses. Em acordo jurídico, foi definida pensão alimentícia de 250 reais, paga pelo pai de Alexandre, e o direito a visitas quinzenais. Foi em uma dessas visitas que a menina Isabella veio a óbito.

Durante os meses de abril e maio de 2008, a imprensa brasileira voltou-se para a divulgação do caso Isabella Nardoni. Ao longo de toda a grade da programação televisiva dos canais abertos, e amplamente via internet, informações acerca do caso eram divulgadas – inclusive com interrupções da programação corrente, no caso das emissoras de TV, com o fim de propiciar ao telespectador *slashes*, ao vivo, da entrada do apartamento do casal Alexandre e Anna, da casa dos pais de Alexandre Nardoni, da casa da mãe de Isabella, da porta da delegacia onde o casal prestaria depoimento etc. Blogs também sofreram modificações em suas

linhas usuais de debate. Exemplo disso foi a visibilidade dada ao caso por *blogs* que, tradicionalmente, versam sobre a cena política do país. O blog do jornalista Ricardo Noblat [<http://oglobo.globo.com/pais/noblat/>], por exemplo, em um só dia, destinou o espaço de seis postagens ao caso Isabella, sendo este inclusive o tema da enquete e da charge do dia. A cada postagem do blogueiro, os leitores do *blog* entravam em cena com seus comentários.

Ao longo de abril e maio de 2008, portanto, acompanhamos as discussões travadas pelos leitores do *blog* do jornalista Ricardo Noblat e coletamos várias expressões metafóricas por eles utilizadas na representação dos “objetos” sociais envolvidos no chamado caso policial Isabella Nardoni.

Mediante análise dos dados, observamos, nas expressões metafóricas utilizadas nos comentários analisados, associações recorrentes entre **seres humanos e animais irracionais**, como modo de representação dos indivíduos envolvidos no caso [pai, mãe, porteiro do prédio, tia], na divulgação do caso [repórteres], no desvendamento do caso [promotor] e na “contemplação” do caso [grande público] e **entre seres humanos/instituições e personagens ficcionais**, como modo de representar atitudes dos envolvidos no caso [pai, mãe, suposta terceira pessoa] e atitudes dos envolvidos no desvendamento do caso [promotor; polícia]. Passemos, portanto, à apresentação e discussão das expressões metafóricas nas quais constatamos as referidas associações.

3.1. Associações entre seres humanos e animais irracionais

Embasados nas ponderações de Grady (1997), sobre as quais versamos, hipotetizamos que as associações entre seres humanos e animais irracionais são motivadas pela metáfora conceitual de semelhança

PESSOAS SÃO ANIMAIS². Observemos as expressões metafóricas nas quais essa associação fez-se presente; juntamente com a análise dos valores afetivos e avaliativos.

- (1) “Esse *promotor late* muito em “conversa reservada”, mas não passa de um bobalhão!” [Postado em 11.4.2008/19h19min]
- (2) “O promotor desse caso *parece um pavão*, mereceu levar esculacho do juiz e agora do desembargador. Menos falatório e mais trabalho.” [Postado em 11.4.2008/12h50min]

A análise co(n)textual da primeira expressão revela que o mapeamento metafórico se dá pelo compartilhamento de traços de *impotência* e *inapetência* do domínio conceitual de cão para o de homem. A relação de semelhança entre os dois domínios é estabelecida pela percepção segundo a qual os cães que atacam eficientemente o fazem sem aviso prévio, sem latidos, o que está cristalizado na expressão proverbial “Cão que ladra não morde”; enquanto os que latem, muitas vezes, apenas latem. Assim, o autor desse comentário assemelhou a atitude do promotor, que muito se expôs à mídia, à atitude do cão que ladra; chamativa de atenção, porém não resolutiva.

A análise co(n)textual da segunda expressão revela que o mapeamento metafórico se dá pelo compartilhamento do traço *exibicionismo* do domínio conceitual de pavão para o de homem. A relação de semelhança entre os dois domínios é estabelecida pela percepção segundo a qual os pavões, em virtude de sua exuberante plumagem, são propensos a exhibir-se, o que é mapeado para o domínio conceitual de homem. O autor desse comentário, portanto, assemelhou a atitude do promotor, de muita exposição na mídia, ao exibicionismo do pavão.

² A pesquisadora e professora da Universidade Estadual do Piauí, Silvana Maria Calixto de Lima, em seu artigo “A metáfora de semelhança”, analisa a produtividade da metáfora PESSOAS SÃO ANIMAIS no gênero canção. Recomendamos a leitura do referido artigo na obra *Funes da metáfora*. MACEDO, Ana Cristina Pelosi; BUSSONS, Aline Freitas (orgs). *Funes da metáfora*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

É interessante notarmos que tanto o latir dos cães quanto a plumagem dos pavões são interpretados por nós, seres humanos, respectivamente, como representações de *ineficiência* e de *exibicionismo* e encontramos, assim, semelhanças entre atos humanos e a nossa interpretação do que são características de animais irracionais.

- (3) Observe as cenas da cobertura, os repórteres e fotógrafos se degladiam³, parecem mais *bienas famintas a procura de sangue* e menos preocupados em passar a informação correta.”
[Postado em 10.4.2008/17h18min]

A análise co(n)textual dessa expressão revela que o mapeamento metafórico dá-se pelo compartilhamento do traço *oportunismo* do domínio conceitual de hiena para o de homem. A relação de semelhança entre os dois domínios é estabelecida pela percepção segundo a qual as hienas, ao invés de caçarem para saciar a fome, aproveitam-se das carcaças deixadas por outros animais a fim de satisfazerem-se. O autor desse comentário, portanto, assemelhou a atitude dos repórteres e fotógrafos, em busca da projeção que lhes daria noticiar algo em torno do caso Isabella Nardoni, à das hienas famintas. Estes – repórteres e fotógrafos – estariam, assim, à espreita a fim de aproveitarem-se das mazelas causadas por outros (carcaças) para efeito de tirar vantagem pessoal. A expressão “hienas famintas a procura de sangue”, aqui compreendida como metáfora de “repórteres e fotógrafos na cobertura de um caso policial”, configura uma avaliação negativa do comportamento desses profissionais.

- (4) “Dois fatos se tornam estardecedores após esse crime: a postura pétrea do Sr. Antonio Nardoni e a *aparência camaleônica* de Cristiane Nardoni.” [Postado em 10.5.2008/11h52min]

³ De acordo com a ortografia vigente, o correto é “digladiam”. Visando à manutenção da integridade dos comentários tais quais estes foram a público no *blog*, não fizemos modificações nos comentários analisados neste artigo.

A análise co(n)textual dessa expressão revela que o mapeamento metafórico se dá pelo compartilhamento do traço *adaptação* do domínio conceitual de camaleão para o de homem. A relação de semelhança entre os dois domínios é estabelecida pela percepção segundo a qual os camaleões modificam a coloração de sua pele em consonância com o ambiente, a fim de se protegerem contra predadores, o que é mapeado para o domínio conceitual de ser humano – este, à semelhança dos camaleões, modifica seus discursos, suas atitudes a fim de se proteger ou de proteger outros. Assim, o autor desse comentário assemelhou a atitude da irmã de Alexandre Nardoni, em suas declarações à mídia, sobre o irmão, à atitude do camaleão; que seria adaptativa às circunstâncias.

Percebemos que a metáfora *peleas são animais* licenciou, respectivamente, nas representações do promotor do caso Isabella Nardoni, dos profissionais que cobriram o referido caso policial e da irmã de um dos acusados do crime as expressões metafóricas “promotor late” e “parece um pavão”, “hienas famintas à procura de sangue” e “aparência camaleônica”. Em nossa cultura, são recorrentes as expressões linguísticas nas quais flagramos relações entre o homem e outras espécies animais; há, portanto, campo fértil para os estudos dessas metáforas de semelhança.

3.2. Associações entre seres humanos/instituições e personagens ficcionais

Hipotetizamos que as associações entre seres humanos e personagens ficcionais e entre instituições e personagens ficcionais são motivadas, respectivamente, pelas metáforas de semelhança PESSOAS SÃO PERSONAGENS FICCIONAIS e INSTITUIÇÕES SÃO PERSONAGENS FICCIONAIS. Observemos as expressões metafóricas nas quais essas associações se fazem presentes; juntamente com a análise dos valores afetivos e avaliativos.

- (5) “E eu acredito que *Sílvias* (personagem de Alinne Moraes, na novela Duas Caras, da Rede Globo) existam. São muitas evidências, muitas coincidências.” [Postado em 10.4.2008/17h36min]

A análise co(n)textual dessa expressão revela que o mapeamento metafórico se dá pelo compartilhamento dos traços *obsessão, falta de escrúpulos, paranóia* do domínio conceitual de personagem ficcional para o de pessoas na vida real. A relação de semelhança entre os dois domínios é estabelecida pela percepção segundo a qual a personagem ficcional era fria, dissimulada, capaz de atentar contra a vida de quem atrapalhasse seus planos, obcecada pelo namorado, mimada, o que é mapeado para o domínio conceitual de pessoas na vida real – a acusada, Anna Jatobá, à semelhança da vilã ficcional Sílvia, parece dissimular, estar disposta a matar, ter ciúme doentio tanto da enteada quanto do esposo etc. Assim, a expressão “Sílvia”, aqui compreendida como metáfora de “Anna Jatobá”, configura uma avaliação negativa do comportamento de Anna. Como, em um mapeamento metafórico apenas alguns aspectos são evocados, notamos que, neste mapeamento entre Sílvia e Anna Jatobá, não são mapeáveis os traços de sensualidade e requinte que compunham a personagem ficcional.

Um ponto que nos chamou atenção nessa associação concerne à condução, por parte da própria mídia, dessa associação. A mídia construiu uma imagem da acusada, Anna Jatobá, no sentido de mostrá-la como ciumenta, calculista, irresponsável; o que vinha a calhar com vários traços da vilã do folhetim mais assistido pelo país, à época da cobertura do caso policial. Na trama ficcional, Sílvia tenta matar o filho de seu namorado, por ciúmes; na vida real, uma jovem madrastra é acusada de matar sua enteada. Acreditamos, portanto, que um trabalho cuja proposta seja elucidar os mecanismos cognitivos de associação deva discutir a influência da mídia nessas construções associativas.

- (6) “Quem não é aprovado pela OAB é considerado como se tivesse completado a sua Formação Superior? ou é apenas um teste seletivo para admissão em um clube? Esta Lei Fleuri é boazinha mesmo, hein? Basta comprar o canudo, para sair matando. Nem o 007 tem tal poder.” [Postado em 19.4.2008/15h33min]

A análise co(n)textual dessa expressão (007) revela que o mapeamento metafórico se dá pelo compartilhamento do traço *licença para matar* do domínio conceitual de personagem ficcional para o de pessoas na vida real. A relação de semelhança entre os dois domínios é estabelecida pela percepção segundo a qual a personagem ficcional, o agente James Bond, mais conhecido pela numeração que indica sua penalidade em caso de executar um “inimigo do governo” – 00 – e sua matrícula no serviço britânico – 7, é licenciado para matar em nome da defesa dos interesses do Governo Britânico, para o qual trabalha; o que é mapeado para o domínio conceitual de pessoa na vida real. O acusado, Alexandre Nardoni, à semelhança do agente James Bond, também está licenciado para matar. No caso de Alexandre, a licença lhe foi concedida pelo Estado brasileiro em função de um diploma universitário que atesta ser Alexandre Bacharel em Direito. Assim, a expressão “007”, aqui compreendida como metáfora de “Alexandre Nardoni”, configura uma avaliação negativa da legislação brasileira; a qual, segundo o autor do comentário, licencia quem tiver concluído um curso superior a matar; pois este já sabe que sua condição de encarceramento não será tão penosa, pois não ficará em cela comum. Ao correlacionar a personagem 007 a Alexandre Nardoni, o autor do comentário adotou como pressuposto que este é culpado.

- (7) “Eu acho que essa terceira pessoa era *um ET*, e daqueles *tipo Superman*, rápido por demais. Só rindo desses dois palermas, e cadeia para eles.” [Postado em 21.4.2008/15h39min]

A análise co(n)textual dessa expressão revela que o mapeamento metafórico se dá pelo compartilhamento dos traços *não-humano* e *com superpoderes* do domínio conceitual de personagem ficcional para o de pessoas na vida real. Tem-se aqui uma ironia. Tendo em vista a inexistência de vestígios de um suposto terceiro adulto na cena do crime, estabeleceu a autora do comentário uma associação entre características de seres ficcionais e a suposta terceira pessoa. Para ter adentrado o lar da família Alexandre e Anna, encontrado uma tesoura, rasgado a proteção da janela e jogado a menina Isabella no espaço de tempo alegado pelo casal de acusados, ironizou a comentarista: este teria de ter características não-humanas (um ET) e este não seria qualquer ET, tinha de ser do tipo que tem superpoderes (Superman). Assim, as expressões “um ET” e “tipo Superman”, aqui compreendidas como metáforas de “terceiro adulto na cena do crime”, configuram uma avaliação negativa da versão contada pelos acusados Alexandre e Anna.

Essa construção associativa chama-nos atenção por um aspecto que, a nosso ver, a diferencia das duas anteriores associações comentadas. Enquanto a metáfora “Sílvia” para “Anna Jatobá” e “007” para “Alexandre” são afirmativas, ou seja, estabelecidas pela sobreposição de traços – *obsessão, falta de escrúpulos, paranóia; licença para matar* – entre as personagens ficcionais, Sílvia e James Bond, e as pessoas na vida real, Anna e Alexandre, as metáforas “um ET” e “tipo Superman”, no contexto, estão evocando o absurdo; daí serem lidas como maneiras de ironizar a versão propagada pelo casal acusado do crime.

- (8) “Eu não disse? A polícia brasileira é formada por um *cruzamento do Inspetor Clouseau com Chuck Norris*. Viram como se investiga no Brasil? É assim: o delegado escolhe um suspeito – de preferência um envolvido na história, nesse caso o pai – joga uma suspeita na frente dos jornalistas – que como os delegados, preferem uma declaração já pronta a investigar – que colocam na manchete a suspeita. Aí o delegado escolhe as provas e evidências que encaixam naquele suspeito e coage testemunhas para criar uma clima de culpa, ajudado pela nossa imprensa.” [Postado em 2.4.2008/17h11min]

A análise co(n)textual dessa expressão revela que o mapeamento metafórico se dá pelo compartilhamento dos traços *atrapalhado e aguerrido* do domínio conceitual de personagem ficcional para o de instituição. A personagem Jacques Clouseau é um inspetor conhecido por ser absolutamente atrapalhado. Por sua vez, o ator Chuck Norris acabou por se tornar sinônimo de valentia em decorrência de seus papéis heróicos em filmes de ação. São várias as brincadeiras na Internet que satirizam o espírito belicoso das personagens interpretadas por Chuck Norris. Entre as chamadas “verdades sobre Chuck Norris”, lemos “Uma vez o amor encanou *Chuck Norris*. Desde então o amor é cego.” [www.**chucknorr**.com.br]. Esses dois estereótipos são postos em cruzamento na expressão formulada; cruzamento esse que, na percepção do autor do comentário, define a instituição “polícia brasileira”. A polícia brasileira, portanto, mostrou-se, na investigação do caso Isabella Nardoni, com uma índole combativa absolutamente atrapalhada. Assim, a expressão “cruzamento do Inspetor Clouseau com Chuk Norris”, aqui compreendida como metáfora de “polícia brasileira”, configura uma avaliação negativa dos métodos usados pela instituição.

Percebemos que as metáforas *pessoas/instituições são personagens ficcionais* licenciou, respectivamente, nas representações da esposa de Alexandre Nardoni, do próprio Alexandre, do suposto terceiro adulto na cena do

crime e da instituição que investiga o crime, as expressões metafóricas “Sílvia”, “007”, “ET/ tipo Superman” e “cruzamento do Inspetor Clouseau com Chuck Norris”. Em nossa cultura, são recorrentes as expressões linguísticas nas quais observamos relações entre o homem e personagens ficcionais. Assim, à medida que a arte reelabora os objetos sociais, estes são reelaborados para fins de compreensão via arte.

No que tange à orientação argumentativa presente nas expressões metafóricas acima consideradas, notamos que tanto as geradas por associações entre seres humanos e animais quanto as geradas por associações entre seres humanos/instituições e personagens ficcionais configuraram avaliações negativas dos objetos sociais representados. Essas avaliações negativas estiveram a serviço da defesa de dois pontos de vista distintos; o dos que afirmavam a culpa do casal acusado do crime e o dos que questionavam essa culpa por mostrarem as falhas da cobertura feita pela mídia e os erros no processo de investigação; erros estes que invalidariam as provas contra o casal Alexandre e Anna.

Assim, os que defendiam a culpa do casal representaram a ambos como homicidas [ele “007”; ela “Sílvia”]; representaram a versão contada pelo casal como absurda [daí o suposto terceiro adulto na cena do crime ser “um ET”, “tipo Superman”]; e desqualificaram a testemunha de defesa de Alexandre por considerá-la dissimulada [daí a “aparência camaleônica” de Cristiane Nardoni]. Por seu turno, os que questionavam a culpa do casal em função da condução do processo investigativo e do modo como a mídia transmitiu o caso, representaram os agentes da lei como desqualificados [daí “promotor late” e “parece um pavão”]; representaram os profissionais da mídia como oportunistas [daí “hienas famintas a procura de sangue”] e a própria instituição policial como despreparada [daí “um cruzamento do Inspetor Clouseau com Chuck Norris”].

Considerações finais

Como parte do sistema humano de organização do pensamento, a metáfora é um meio de reelaboração, para fins de compreensão, dos dados que nos são apreendidos via sentidos. Assim, as expressões linguísticas geradas por percepções de semelhanças entre objetos por meio das quais representamos os “objetos” sociais não são facultativas no discurso. Tais expressões, além de se prestarem à tradução de um conceito abstrato por meio de referências a objetos sensíveis por nossas percepções, como já preceituava a teoria clássica, não se restringem à seara dos recursos expressivos. Por isso mesmo, a análise dessas expressões, na construção de referentes discursivos, permite-nos compreender os valores afetivos, avaliativos e argumentativos constitutivos de um dado discursivo.

Na investigação que fizemos das representações metafóricas dos “objetos” sociais constitutivos do caso policial Isabella Nardoni, notamos quão ricas são as expressões linguísticas geradas por associações que se prestaram à representação das atitudes humanas, quer por meio da percepção de semelhança entre tais atitudes e características de animais irracionais, ou entre tais atitudes e a das personagens ficcionais. Tendo em vista a variedade infinita de pares de conceitos passíveis de entrarem em relação na constituição das metáforas de semelhança, o estudo desse tipo metafórico é campo profícuo à pesquisa.

Referências

- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 20 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- GRADY, J.E. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes. PhD Dissertation, University of California, Berkeley, 1997.

_____. **A typology of motivation for conceptual metaphor: correlation vs. Resemblance.** In G. STEEN & R. GIBBS (eds.) **Metaphor in cognitive linguistics.** Philadelphia: John Benjamins, 1999. p. 79-100.

KOCH, Ingedore G.V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by.** London: The University of Chicago Press, 1980.

_____. **Philosophy in the flesh:** the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LIMA, P.L.C. **Desejar é ter fome:** novas idéias sobre antigas metáforas conceituais. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MACEDO, Ana Cristina Pelosi de & BUSSONS, Aline Freitas (orgs.) **Faces da metáfora.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

A MESCLAGEM METAFÓRICA DE FAUCONNIER & TURNER E AS TEORIAS DE KARL BÜHLER E WILHELM STÄHLIN: ANTECIPAÇÕES E COMPLEMENTOS

Ulrike SCHRÖDER

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO

O trabalho pretende ilustrar até que ponto se podem observar paralelos entre a teoria da mesclagem metafórica sugerida por Fauconnier & Turner (2003, 2008) e as teorias interacionistas da fusão de esferas constituindo a metáfora, propostas pelos representantes da Escola de Würzburg Wilhelm Stählin (1913) e Karl Bühler (1934/1984) durante a primeira metade do século vinte.

ABSTRACT

This paper intends to illustrate to what extent we can observe parallels between the theory of metaphorical blending proposed by Fauconnier & Turner (2003, 2008) and the interaction theories of sphere fusion constituting metaphor, as proposed by the representatives of the School of Würzburg Wilhelm Stählin 91913) and Karl Bühler (1934/1984) during the first half of the twentieth century.

PALAVRAS-CHAVE

Cognição. Fusão. Metáfora. Teoria da Mesclagem.

KEY-WORDS

Blending Theory. Cognition. Fusion. Metaphor.

Introdução

Geralmente, o abandono da conceitualização impressionista da metáfora é associado ao ano da publicação da obra-chave da teoria cognitiva da metáfora, *Metaphors We live By* (Lakoff & Johnson 1980). Essa nova teoria constitui a perspectiva holística em oposição à linha gerativista dentro da Linguística Cognitiva e introduz o assim chamado *cognitive turn* em relação aos estudos sobre metáforas em geral. Não obstante, a rigor, esta teoria não representa uma ruptura tão abrupta com o paradigma tradicional, como sugerido em muitas abordagens a respeito. Pelo contrário, boa parte das idéias básicas já se encontra em uma série de estudos das áreas filosófica, psicológica e linguística, embora não sejam consideradas pela teoria conceptual da metáfora¹. Sendo assim, boa parte das raízes do realismo corporificado ligado ao estudo da metáfora, como se vê nas filosofias e linguísticas alemãs do início do século vinte, é pouco conhecida, especialmente no continente americano, pelo fato não pouco significativo de que pesquisadores como Paul Wegener, Hermann Paul, Fritz Mauthner, Karl Bühler e Wilhelm Stählin foram esquecidos pela ruptura causada pela Segunda Guerra Mundial. Porém, no cenário das primeiras três décadas do século passado, surge um crescente interesse pela metáfora como fenômeno cognitivo influenciado pelo clima de vertentes distintas, tais como (1) a do neokantianismo, que culmina no ensaio *Philosophie der symbolischen Formen* de Ernst Cassirer (1923/1977), um dos mais importantes proponentes da teoria cognitiva da metáfora no campo da filosofia, (2) a da crítica da linguagem, representada pelas abordagens de Fritz Mauthner, e, mais tarde, de Ludwig Wittgenstein, (3) a da linguística alemã do século dezenove pré-estruturalista, que se caracteriza pelo grande interesse em aspectos

¹ Distinguímos aqui os termos ‘teoria cognitiva da metáfora’, que inclui todas as abordagens pertencentes ao paradigma holístico da Linguística Cognitiva, e ‘teoria conceptual da metáfora’, que se refere exclusivamente à teoria de Lakoff & Johnson. Sobre antecipações da teoria cognitiva da metáfora desde Vico ver, entre outros, Hülzer-Vogt (1989), Baldauf (1997), Jäkel (2003) e Schröder (2004).

diacrônicos, buscando superar o positivismo linguístico através de um idealismo linguístico influenciado por Humboldt e, finalmente, (4) a da Psicologia da Gestalt, particularmente de Christian von Ehrenfels, que exerce um papel importante na Escola de Würzburg, à qual Karl Bühler e Wilhelm Stählin pertencem.

No âmbito dos estudos linguísticos, pode-se observar o desenvolvimento de duas linhas principais que antecipam as suposições básicas da teoria cognitiva da metáfora: o neohumboldtiano Jost von Trier (1931/1973) se torna fundador do termo campo semântico e, em seguida, Harald Weinrich (1976), recorrendo a Trier, estabelece sua teoria da metáfora com base nos dois termos ‘campo de imagem doador’ e ‘campo de imagem recebedor’, que podem ser facilmente ligados aos termos ‘domínio fonte’ e ‘domínio alvo’ de Lakoff & Johnson, e Karl Bühler e Wilhelm Stählin se tornam praticamente precursores da teoria da mesclagem metafórica, por fundarem uma teoria interacionista na qual os dois domínios a serem mesclados interagem de modo recíproco e não unidirecional. A seguir, tenciona-se ilustrar os paralelos entre as teorias estabelecidas por Bühler e Stählin, por um lado, e a de Fauconnier & Turner, por outro lado. Procurar-se-á investigar até que ponto a teoria da mesclagem metafórica foi antecipada, em que aspectos as duas abordagens se distinguem e, finalmente, será aberta a questão se as teorias de Bühler e Stählin, formuladas há aproximadamente um século, poderiam contribuir com questões relevantes para a discussão atual sobre a metáfora.

1. A metáfora na teoria da mesclagem de Fauconnier & Turner

Para Fauconnier & Turner (2003), metáforas representam um subcaso da mesclagem, ao qual eles se dedicam cada vez mais. O ponto de partida da sua teoria é a suposição de que mapeamentos entre espaços mentais

representam o núcleo da habilidade cognitiva humana da produção, da transposição e do processamento de significado. Nesse processo, espaços mentais formam estruturas parciais e temporariamente representadas, criadas por indivíduos falando ou refletindo sobre situações percebidas ou imaginadas no passado, presente ou futuro. Aí, a linguagem visível é vista apenas como o “pico do iceberg”² (Fauconnier 1999: 1) da construção invisível, que permanece mentalmente presente enquanto estamos pensando e falando. O fenômeno-chave responsável pelo fato de que não apenas reproduzimos os mundos simbólicos já existentes, mas ao contrário, também produzimos novidades, é a mesclagem: “Ela [a mesclagem] consiste em integrar estruturas parciais de dois domínios separados em uma única estrutura com propriedades emergentes dentro de um terceiro domínio”³ (Fauconnier 1999: 22). Portanto, ‘espaços mentais’ não são equivalentes aos ‘domínios’ de Lakoff & Johnson, mas estruturados por domínios convencionalmente dados (cf. Grady, Oakley & Soulson 1999). O ponto crucial é que, na teoria da mesclagem, ao contrário de Lakoff & Johnson, os dois espaços input trazem sua própria estrutura ao espaço em que se dá a mescla, o que rompe com a tese da unidirecionalidade de Lakoff & Johnson (cf. Lakoff 1995, Jäkel 2003).

No seu livro *Mappings in Thought and Language*, Fauconnier (1999) observa explicitamente pela primeira vez o fenômeno da metáfora como subcaso da mesclagem, dirigindo sua atenção à desconcordância entre os dois espaços input. Partindo do exemplo *cavar seu próprio túmulo*, Fauconnier mostra como inferências do domínio fonte são violadas na mesclagem, a despeito da tese da invariância estabelecida por Lakoff (1995): a estrutura causal é invertida por ações tolas que causam falhas, embora cavar um túmulo não cause morte. A estrutura intencional também não coincide, pois ninguém cava um túmulo inconscientemente.

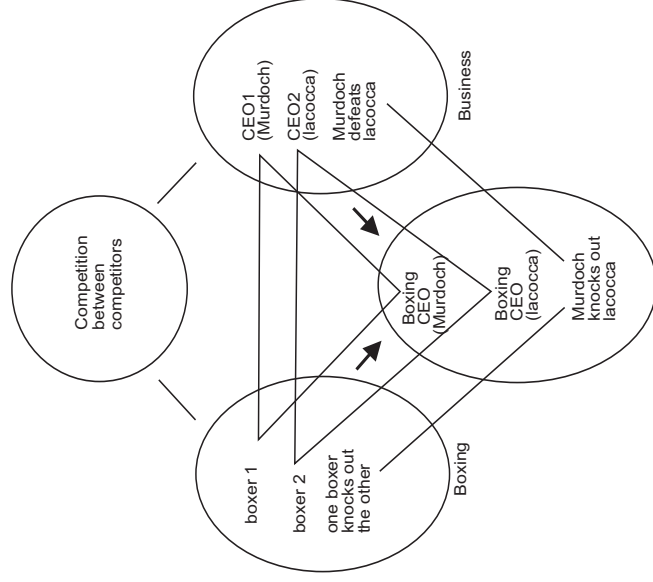
² “tip of the iceberg”.

³ “it [blending] consists in integrating partial structures from two separate domains into a single structure with emergent properties within a third domain”.

A estrutura do frame de agentes, pacientes e sequência não é preservada. Sabemos que o paciente morre e o agente cava o túmulo. No entanto, na metáfora, os papéis do agente e do paciente se mesclam e a ordem de eventos é invertida. Como consequência, a mesclagem cria uma estrutura emergente, por herdar de um domínio a estrutura concreta de túmulos, cavar e enterro, e por herdar do outro domínio as estruturas causal, intencional e do evento interno. É este o fenômeno que os autores denominam ‘compressões’, que surge logo que topologias de espaços distintos se chocam, contribuindo para o surgimento de algo novo, pois a partir de processos de compressão e descompressão, na mesclagem, são criadas situações contrafactuais nas relações temporais, espaciais ou de identidade. Sendo assim, por exemplo, o cenário de dois homens boxeando apresenta um frame para comprimir nosso entendimento sobre dois chefes de empresas distintas em competição (Fauconnier & Turner 2003: 126-131). Temos aqui um mapeamento entre os espaços input boxe e negócios, no qual a topologia do frame é organizada basicamente pela topologia do espaço input boxe:⁴ Os dois boxeadores são mapeados aos dois chefes, um soco no estômago, a um esforço de um dos chefes e continuar no ringue a continuar na competição. De acordo com isto, temos um input 1 boxear (boxeador 1, boxeador 2, um boxeador nocauteia o outro), um input 2 negócios (chefe 1, chefe 2, um chefe vence o outro), o espaço genérico (competição entre competidores) e a mesclagem chefes boxeando (chefe 1 boxeando, chefe 2 boxeando, um chefe nocauteia o outro).

⁴ Por isso, os autores dão a esse caso de mesclagem também o nome de “single-scope network” (Fauconnier & Turner 2003, 126-131).

FIGURA 1 (Fauconnier & Turner 2003: 128)



A compressão ocorre nos níveis temporal, local e dos agentes envolvidos: na mesclagem, temos duas pessoas que são boxeadores e estão no ringue, por exemplo, por meia hora, ao contrário dos chefes das empresas, que estão em competição por um período de tempo bem maior, de forma que suas ações relevantes também ocorrem durante um período bem mais longo, envolvendo mais do que apenas dois agentes e acontecendo em locais diferentes. Para Fauconnier & Turner, uma tal rede de integração de um domínio (single-scope network), ao contrário daquela do espelho (mirror network) e daquela de domínios-duplos (double-scope network), tem dois espaços-input com 'frames' organizados de forma diferente. Um deles é projetado organizando a mesclagem e, desse modo, estendendo o 'frame' original. Dessa maneira, essas redes de integração são assimétricas. Casos típicos são os das metáforas com fontes e alvos.

Atualmente, Fouconnier & Turner (2008) apresentam uma terminologia modificada e falam não apenas de dois espaços input, mas sim de uma rede de integração que indica uma estrutura mais rica do que as mesclagens aos pares, mais idealizadas e que ainda se encontram em suas primeiras abordagens:

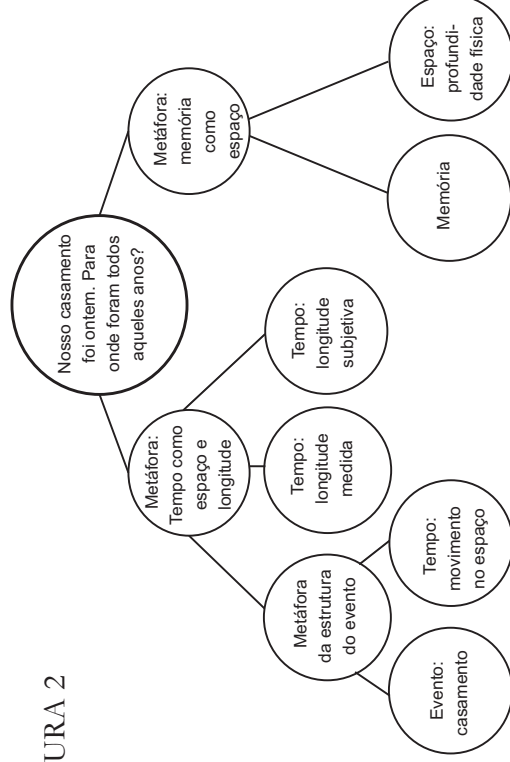
Produtos conceptuais nunca representam o resultado de um único mapeamento. O que nós denominamos metáforas conceptuais, como TEMPO É DINHEIRO ou TEMPO É ESPAÇO, são na realidade construções mentais envolvendo muitos espaços e muitos mapeamentos em redes de integração elaboradas, construídas através de princípios gerais distintos. Essas redes de integração são muito mais ricas do que os feixes de ligações aos pares, tratados em teorias recentes da metáfora. (Fauconnier & Turner 2008: 53)⁵

Por conseguinte, tais redes de integração são criadas a partir de vários espaços input e constituídas tanto por estruturas convencionais como através de inovações; trata-se de um processo dinâmico denominado ‘cobbling & sculpting’ pelos autores. Isto é, por um lado, culturas constróem redes no decorrer do tempo, transmitidas através das diferentes gerações. Por outro lado, pessoas são capazes de criar algo novo em qualquer contexto particular. Por isso, encontramos partes convencionais em redes de integração, mas também mapeamentos novos e compressões. Sendo assim, Fauconnier & Turner (2008) apresentam mesclagens múltiplas, nas quais se observa uma fusão de vários espaços input, muitas vezes baseada em mesclagens já existentes, que agora

⁵ “Conceptual products are never the result of a single mapping. What we have come to call conceptual metaphors like TIME IS MONEY or TIME IS SPACE, turn out to be mental constructions involving many spaces and many mappings in elaborate integration networks constructed by means of overarching general principles. These integration networks are far richer than the bundles of pairwise bindings considered in recent theories of metaphor”.

servem como um novo espaço input. É principalmente através desta forma que se abrem possibilidades para inúmeras novas mesclagens. A frase “Nosso casamento foi ontem. Para onde foram todos aqueles anos?” fornece um exemplo desse fenômeno. Num primeiro nível, temos uma mesclagem entre input 1 eventos (casamento) e input 2 tempo (movimento experimentado através de espaço físico), que resulta no espaço mescla metáfora da estrutura do evento (nós passamos por um casamento como passamos por um parque, um tal evento pode ser rápido para uma pessoa e lento para outra), formando o novo input 1 que, juntamente com o input 2, longitude do tempo objetivamente medida (“todos aqueles anos”), que se choca com o input 3, experiência subjetiva (“ontem”). Por fim, este novo espaço mesclado forma o input 1 ao qual se acrescenta um input 2, formando, por sua vez, um espaço mesclado como resultado da fusão entre memória e espaço físico, de modo que o resultado final consiste em vários espaços input de níveis diferentes.

FIGURA 2



Resumidamente, ao passo que a teoria conceptual da metáfora identifica prioritariamente padrões regulares e convencionais de metáforas e trata, desse modo, de estruturas de conhecimento estáveis e representadas na memória de longo prazo, a teoria das redes de integração dirige-se explicitamente a exemplos novos e únicos, buscando modelar a evolução dinâmica das representações on-line de locutores em situações concretas.

2. A metáfora na teoria da fusão e mesclagem de esferas nas teorias de Stählin e Bühler

2.1. Wilhelm Stählin

Para o psicólogo alemão Wilhelm Stählin, que teve os estudos teológicos como ponto de partida, o interesse pela metáfora nasceu junto com um interesse pela linguagem de imagens religiosas. Em 1909, ele começa a frequentar as disciplinas dadas por Karl Bühler na Universidade de Würzburg e, mais tarde, é Bühler quem recorre a Stählin em sua Sprachtheorie, publicado em 1934. Enfim, em 1913, Stählin termina sua tese de doutorado sobre o tema *Zur Psychologie und Statistik der Metaphern* (Sobre a Psicologia e Estatística das Metáforas), na qual a questão central a ser abordada é “O que se passa em nós quando entendemos metáforas ouvidas ou lidas?”⁶ (Stählin 1913: 11). Ele constrói sua teoria fundamentando-se em experimentos psicológicos, nos quais os sujeitos eram instruídos a descrever como eles conseguiam entender expressões como, por exemplo, *der greise Wald*.⁷ Os sujeitos declararam que, pelo adjetivo, eles se lembraram da casca velha de uma árvore ou de líquens desordenados e pendentes, o que levou Stählin a concluir que

⁶ „Was geht in uns vor, wenn wir gehörte oder gelesene Metaphern verstehen?“

⁷ “der greise Wald” significa a floresta velha, só que o adjetivo “greis” (velho), ao invés do adjetivo alt (velho), em alemão, é submetido à restrição que exige se tratar de um ser humano [+humano].

características típicas de pessoas velhas, como pele enrugada e cabelos despenteados, eram projetadas a certas partes de uma árvore, criando um conjunto de duas esferas distintas de significado. Note-se que o ponto de partida de Stählin são análises de experiências subjetivas, o que já indica que o locus primário da metáfora se encontra na cognição, e não na linguagem. Ele deduz então que o processo metafórico consiste na troca de um ‘objeto da fala’ (‘Stoffgebiet’), ligado convencionalmente a uma ‘combinação de palavras’ (‘Wortkombination’) contra outro. Trata-se de um processo inovador e criativo:

O objeto do qual se fala é equipado com traços novos, colocado em uma conexão rica de relações e, por conseguinte, é visto sob uma nova luz, e é revestido por valores de ambiente e de emoções particulares; resumindo, é representado na consciência de forma mais precisa e mais rica. (Stählin 1913: 47).⁸

Já se percebe, nesse trecho, a focalização do processo cognitivo, que Stählin considera crucial para o procedimento de troca entre esferas, no qual o mapeamento em si não acontece no nível da linguagem. Sendo assim, para Stählin, a metáfora não é concebida como fenômeno da linguagem, mas sim, como fenômeno cognitivo. O conceito de ‘esfera’, que mostra uma nítida correspondência com o termo ‘espaço mental’, é decisivo para o desenvolvimento da teoria: na gênese do produto ‘metáfora’, duas esferas se mesclam e penetram uma na outra, a saber, o ‘objeto (‘Sache’) e a ‘imagem’ (‘Bild’), de modo que as duas esferas contribuem para a mesclagem:

⁸ „Die Sache, von der die Rede ist, wird mit neuen Merkmalen ausgestattet, in einen beziehungsreichen Zusammenhang hineingestellt und dadurch in eine neue Beleuchtung gerückt, und sie wird mit eigentümlichen Stimmungs- und Gefühlswerten bekleidet; kurz, sie wird in einer genaueren und reicheren Weise im Bewusstsein vergegenwärtigt“

resumindo: eu não apenas puxo a imagem para dentro da esfera do objeto, mas puxo também o objeto para dentro da esfera da imagem. Há um intercâmbio das características, uma união das duas esferas, uma fusão. (Stählin 1913: 324) ⁹

Stählin (1913: 53-54) destaca que essa fusão não se baseia na natureza ou essência dos objetos em questão, mas é antes evocada por uma familiaridade constituída por valores emocionais compartilhados pelos falantes de uma comunidade de fala específica, um aspecto semelhante ao ‘espaço genérico’, nos termos de Fauconnier & Turner. Isso implica que as analogias construídas são influenciadas cultural e convencionalmente. Com essa diferenciação de duas esferas que interagem resultando em uma fusão que constitui a metáfora, Stählin estabelece as condições fundamentais para o desenvolvimento da teoria interacionista da metáfora, como se reflete na teoria focus-frame suposta por Black (1962/1993), que também sustenta que a metáfora está ligada a convenções de conotação, de modo que o sentido evocado pela metáfora se baseia em um “system of associated commonplaces” (Black 1962/1993: 23). Convém lembrar que muitas abordagens investigando o nascimento da teoria cognitiva da metáfora chegam à conclusão de que a obra *The Philosophy of Rhetoric* (1936) de Ivor A. Richards, na qual Black se baseia, pode ser vista como o primeiro passo em direção a uma mudança cognitiva no tratamento das metáforas. Segundo Richards, a função de uma metáfora surge pela ação recíproca de idéias incongruentes que se manifestam em uma expressão específica:

⁹ „kurzum: ich ziehe nicht nur das Bild in die Sphäre des Sachgegenstandes, sondern auch die Sache in die Sphäre des Bildes hinein. Es findet ein Austausch der Merkmale, eine Vereinigung der beiderseitigen Sphären, eine Verschmelzung von Bild und Sache statt“.

Quando usamos uma metáfora, temos dois pensamentos de objetos distintos conjuntamente ativos e respaldados por uma palavra singular ou um sintagma, cujo significado é o resultado da interação entre elas. (1936: 93)¹⁰

De fato, como Mooij destaca, é o próprio Stählin quem, retrospectivamente, pode ser visto como pioneiro desse paradigma interacionista:

O trabalho de Stählin [...] parece ter sido esquecido, embora contenha o primeiro enunciado elaborado com relação à perspectiva interacionista. (Mooij 1976: 73)¹¹

Voltando à questão inicial e central da obra, Stählin começa, a partir desse ponto, a dirigir sua atenção ao ouvinte e ao processo do entendimento dentro da comunicação, recorrendo a Bühler (1909), que diferencia três graus da ‘vivência do significado’ (‘Bedeutungserlebnis’): (1) a ‘impressão do conhecido’ (‘Bekanntheitseindruck’), que se refere apenas ao fato de o interlocutor já ter ouvido a palavra pelo menos uma vez; (2) o ‘estado da consciência do entendimento’ (‘Bewusstseinslage des Verstehens’), que se refere ao fato de o ouvinte saber o que o falante quer dizer enquanto os processos mentais continuam indefinidos e (3) o ‘tornar presente’ (‘Vergegenwärtigung’), que se refere à concretização do objeto com relação a suas características ou a um mapeamento desse objeto para outras esferas. A ‘apresentação’ corresponde a uma conscientização do significado (Bühler 1909: 109). Ora, o ponto crucial é que a coordenação entre as vivências do significado do locutor e do

¹⁰ „When we use a metaphor we have two thoughts of different things active together and supported by a single word, or phrase, whose meaning is a resultant of their interaction.“

¹¹ „Stählin’s work [...] seems to be largely forgotten but contains nonetheless the first elaborate statement of the interaction view.“

interlocutor depende da situação comunicativa, o que cria um paralelo em relação ao termo construal estabelecido por Langacker (1987):¹²

A frase me permite aproximar-me do objeto, partindo de um ponto local definido, de forma que determina de antemão quais são as características desse objeto que vou considerar; imediatamente sinto a palavra como pertencente àquela esfera, à qual a frase me introduziu. (Stählin 1913: 23)¹³

Então, no processo do entendimento, a metáfora encontra-se em uma relação de tensão entre a expressão e o contexto,¹⁴ o que indica que o interlocutor tem que desenvolver uma vivência nova do significado, partindo de um estado de consciência do significado duplo, criando de forma ativa uma mesclagem entre palavra e imagem, para que a tensão entre as esferas diminua. Caso ele consiga esse equilíbrio entre as esferas, ele entra em um novo estado de consciência, a saber, a da compreensão metafórica (Stählin 1913: 28). Como essa fusão é gerada? Como sugere Stählin (1913: 41), certas características, certos elementos e certos momentos emocionais são abstraídos das duas esferas e mapeados um

¹² Uma definição concisa desse termo é dado por Evans & Green (2006, 536): “Construal pode ser concebido como o modo como falantes escolhem organizar e apresentar a representação conceptual, o que, por sua vez, tem consequências para a representação conceptual que uma enunciação evoca na mente do ouvinte.” (“Construal can be thought of as the way a speaker chooses to package and present a conceptual representation, which in turn has consequences for the conceptual representation that the utterance evokes in the mind of the hearer.”)

¹³ „Der Satz lässt mich an den Gegenstand von einer bestimmten Stelle herantreten und bestimmt dadurch von vornherein, welche Merkmale desselben ich mir vergegenwärtige; ich nehme unwillkürlich das Wort als zu der Sphäre zugehörig, in die mich der Satz hineingeführt hat.“

¹⁴ Essa consideração do contexto também se vê na abordagem de Harald Weinrich (1976, 319). Para ele, a semântica da palavra tem que ser transformada em uma semântica do texto, pois apenas a junção da palavra e do contexto criam a metáfora. Quanto mais original for uma metáfora, tanto maior é o efeito de surpresa e de tensão entre o significado original e o novo significado nascido no contexto textual, ou seja, o significado gerado pelo contexto, muitas vezes, está fora do campo semântico original. Por isso, Weinrich chama esse processo “co-determinação”, porque a determinação do contexto dirige-se contra a expectativa da determinação da palavra.

ao outro, o que lembra o ‘espaço genérico’ de Fauconnier & Turner. Não obstante, como já foi esboçado acima, o interlocutor não faz nenhuma ‘comparação’ conscientemente, nem chega ao entendimento de maneira sucessiva,¹⁵ mas sim, por meio de uma vivência chamada ‘Aha-Erlebnis’ por Bühler (1909: 117), que podemos traduzir como insight, isto é, via uma construção analógica que corresponde a um processo de inferência abduitiva:

A metáfora dá o sentimento, ao invés de falar sobre o assunto [...] ela não descreve, mas permite vivenciar. (Stählin 1913: 51)¹⁶

Hülzer-Vogt (1989: 28) resume as condições básicas necessárias e formuladas por Stählin para garantir o entendimento da metáfora dentro do processo da comunicação:

1. as esferas que se enfrentam têm que ser combináveis/ passíveis de combinação (compreensão);
2. a metáfora tem que se harmonizar com uma impressão possivelmente já existente de um objeto (compreensão);
3. o tertium comparationis tem que ter a força de poder ser sentido como justo e adequado (compreensão e aceitação);
4. a concisão da metáfora e a brevidade da presença da imagem deveriam estar em equilíbrio, de modo a tornar possível o processo de entendimento (aceitação).

¹⁵ Com isso, Stählin está em oposição à abordagem pragmática da metáfora, tal como foi estabelecida por Searle (1995).

¹⁶ „Die Metapher gibt das Gefühl, statt darüber zu reden [...] Sie beschreibt nicht, sondern läßt erleben.“

Nota-se que, sob esta ótica, Stählin consegue integrar dois aspectos que podem ser considerados decisivos para abordar a metáfora, não apenas em relação ao locutor, mas também em relação ao processo comunicativo como um todo: a função epistêmica da metáfora (= compreensão) que, porém, é submetida à aceitação do respectivo interlocutor, que pode considerar uma metáfora como uma mesclagem inovativa ou convencional, ou que simplesmente nem a percebe.

2.2 Karl Bühler

Como representante da Escola de Würzburg, o psicólogo e linguista Karl Bühler defende uma visão holística da psicologia, desenvolvendo uma fenomenologia do pensar que se opõe ao atomismo da Psicologia da Associação, por estabelecer um interesse crescente nos próprios processos mentais. Sendo assim, Bühler aborda questões que são fortemente interligadas àquelas da Psicologia da Gestalt o que, entre outros, é comprovado por sua segunda publicação, *Die Gestaltwahrnehmungen. Experimentelle Untersuchungen zur psychologischen und ästhetischen Analyse der Raum- und Zeitschauung* (As Percepções Gestálticas. Pesquisas Experimentais sobre a Análise Psicológica e Estética das Visões Espacial e Temporal), de 1913. Recorrendo a Husserl e Kant, em sua obra-chave *Sprachtheorie* (Teoria da Linguagem), Bühler (1934/1984) estabelece uma teoria dos signos, na qual o ‘campo dêitico’ (‘Zeigfeld’) se opõe ao ‘campo simbólico’ (‘Symbolfeld’), exercendo um papel importante como ‘sistema-eu-aqui-agora’, de modo que a dêixis do contexto do indivíduo forma o ponto de partida para a criação de significado. Nisso já se reflete o enraizamento do processamento cognitivo e comunicativo em nosso corpo, de modo que se pode postular que esse ponto de partida escolhido por Bühler já antecipa o paradigma experiencialista do realismo corporificado, inaugurado pela Semântica Cognitiva. Desse modo, ele chega à conclusão de que as metáforas que

aplicamos no nível da linguagem encontram-se radicadas em nossa experiência corporal, uma idéia mais tarde explorada nos estudos sobre metáforas primárias segundo Grady (1997: 2005):

O sofrimento ‘amargo’, a felicidade ‘doce’ e a desistência ‘ácida’ não representam inovações livres de poetas, mas sim, fenômenos expressivos em feições humanas. [...] Aqui, a junção da versão da linguagem não é produtiva, mas apenas reflete o que já é percebido como uma coisa só em cada ver e compreender da expressão humana adulta. (Bühler 1934/1984: 346)¹⁷

Portanto, no seu capítulo *Die sprachliche Metapher* (A metáfora da linguagem) (1934/1984: 346-356), Bühler já localiza a metáfora no cotidiano, ao invés da versão aristotélica, na qual a metáfora é vista como uma anomalia poética e retórica empregada por poetas e filósofos. Os exemplos de Bühler vêm do uso da linguagem tal como se reflete nas metáforas sensoriais da citação acima ou em compostos como *Fingerhut*, *Handschuh* ou *Tischbein*,¹⁸ chegando à conclusão de “que, em qualquer escala, cada composto da linguagem é metafórico e o metafórico não é um fenômeno especial”. Para Bühler, a metáfora é motivada pela natureza do homem e pela necessidade de exprimir o desconhecido por meio do conhecido (Bühler 1934/1984: 344). Com essas suposições, ele se aproxima de duas teses fundamentais da teoria cognitiva da metáfora, tal como formuladas por Olaf Jäkel (2003: 40-41): a ‘tese do modelo’, que sugere que as metáforas conceptuais formam modelos

¹⁷ „Das ‘bittere’ Leid und das ‘süße’ Glück und der ‘saure’ Verzicht sind keine freien Erfindungen der Dichter, sondern sichtbare Ausdrucksphänomene auf menschlichen Gesichtern. [...] Das Zusammenbringen der sprachlichen Fassung ist hier nicht produktiv, sondern gibt nur wieder, was in jedem Sehen und Verstehen des gewachsenen menschlichen Ausdrucks schon zusammen gesehen wird.“

¹⁸ *Fingerhut* = dedal (mas o composto alemão é formado por dedo + chapéu), *Handschuh* = luva (mas o composto alemão é constituído por mão + sapato), *Tischbein* = perna da mesa.

cognitivos com estruturas da organização do conhecimento e a ‘tese da necessidade’, segundo a qual a metáfora tem três funções básicas: ela serve para a explicação, a compreensão e a exploração do mundo social e baseia-se em nossas experiências sensoriais e motoras (Jäkel 2003: 40-41). Por conseguinte, não é uma coincidência que um dos pontos de partida das análises de Bühler seja constituído por observações de como crianças começam a explorar seu mundo por meio de caracterizações fisionômicas, o que se pode perceber em descrições como a cadeira está em pé ou está caindo, tratando a cadeira como se fosse um agente vivo (Bühler 1933: 203).

Inspirado por Stählin, Bühler descreve o processo metafórico como uma fusão de esferas distintas, na qual conhecimentos linguísticos e não-linguísticos se mesclam, comparando este processo a uma projeção visual que passa por dois filtros que se cobrem parcial e reciprocamente. Todavia, ele não denomina as duas esferas ‘esfera do objeto’ e ‘esfera da imagem,’ segundo o modelo de Stählin, mas sim, as duas igualmente ‘esferas do significado’, uma terminologia tomada de empréstimo a Erdmann (1900/1925), que define ‘significado’ não como um elemento independente, mas sim como um complexo composto por elementos singulares. Sendo assim, na metáfora, duas esferas do significado sobrepoem-se e se mesclam (Bühler 1934/1984: 343). Nessa síntese, uma esfera passa para o outro lado e vice versa, o que é denominado “compor mesclando esferas”¹⁹ (Bühler 1934/1984: 344). O processamento dessa mesclagem, que se observa na criação de uma metáfora, é descrito por analogia com os fundamentos fisiológicos da percepção visual, uma vez que esse processo correponde ao trabalho do ‘olho duplo’, no qual o mesmo objeto é representado em duas retinas, embora seja percebido como uma só representação. Nessa união binocular, tudo aquilo que não pode ser adicionado ou assimilado é subtraído. De acordo com isto, a mesclagem das esferas refere-se a um princípio da abstração, pois de uma

¹⁹ „sphärenmischendes Komponieren“

plenitude de objetos percebidos por um olho singular, a maioria é tirada e abstraída dessa corrente da percepção. Como todas as características não compatíveis são suprimidas no processo da mesclagem das esferas, de forma que são apenas as características selecionadas sob a premissa da analogia que constituem o significado, o ‘princípio da relevância abstrativa’ (‘Prinzip der abstraktiven Relevanz’) (Bühler 1934/1984) se aplica a essa operação.

Com a ajuda da comparação com uma projeção de eslaides, Bühler tenta ilustrar o que acontece exatamente durante esse processo da mesclagem: coloca-se uma fita de papel constituído por riscas alternadamente transparentes e opacas no lugar do diapositivo (= slide) dentro do aparelho de projeção. Então, uma segunda fita é colocada sobre a primeira, formando um ângulo reto e, , quando se dirige a luz do projetor a uma tela, esta tela projeta apenas pontos de luz ao invés de um campo de luz, devido ao fato de que, por ter-se colocado uma fita em cima da outra de modo contrastivo, é gerado um retículo que destaca as coisas em comum. Isso significa que as estruturas de ambas as fitas se filtram em um processo recíproco, o que Bühler (1934/1984: 348) chama de ‘filtro duplo’ (‘Doppelfilter’): há regiões no retículo em que os dois vidros deixam passar a luz como no caso da metáfora, onde temos uma cobertura parcial no processo da mesclagem.

FIGURA 3 (Bühler 1934/1984: 348)



Transferindo esse fenômeno à metáfora, o efeito pode ser ilustrado por meio do composto Hölzlekönig (rei de pau), expressão usada na região da Floresta Negra no sudoeste da Alemanha: aqui, o interlocutor atribui algo régio a uma árvore.²⁰ Nisso, a esfera da árvore apenas cobre algumas características da esfera do rei, mas nem todas. Bühler denomina esse efeito ‘lei da cobertura’ (‘Gesetz der Abeckung’), recorrendo à Psicologia da Gestalt para estabelecer um termo complementar, o da ‘sub-somatividade’ (‘Untersummativität’), como contraparte do termo ‘supra-somatividade’ (‘Übersummativität’), estabelecido por Ehrenfels (1890). Para Bühler, os dois processos são interligados na criação da metáfora e contribuem de forma distinta para a produtividade da linguagem:

O efeito semântico de uma expressão metafórica consiste em fazer surgir uma qualidade que nem estava presente anteriormente no sistema da língua (langue), nem pode ser reduzida aos seus constituintes; e é justamente a este caráter emergente que remetem o excesso de sentido e a compreensão, inerentes à metáfora, e não a uma “atenção seletiva” qualquer, orientada negativamente. Como a metáfora – e qualquer outra palavra – representa ao mesmo tempo uma possibilidade de abstração, todas as outras qualidades não aplicáveis e não transferíveis – traços semânticos – são suprimidas durante esse processo, dos dois (ou mais) espaços semânticos que se interligam na metáfora. (Innis 1984: 141)²¹

²⁰ Bühler realça que também poderíamos pensar em uma pessoa à qual atribuímos uma floresta. Não obstante, o fato de escolhermos a primeira versão é relacionado ao contexto no qual nós ouvimos a palavra, de modo que este contexto exclui a segunda interpretação.

²¹ „Die semantische Wirkung eines metaphorischen Ausdrucks besteht in einer zum Vorschein kommenden Qualität, die weder vorher bereits in dem Sprachsystem (langue) existierte noch auf seine Konstituenten reduzierbar ist, und gerade auf diesen zum Vorschein kommenden Charakter und nicht etwa irgendeine bloß negativ orientierte „selektive Aufmerksamkeit“ gehen der Sinnüberschuß und die Einsicht zurück, die der Metapher innewohnen. Da die Metapher –

Em outras palavras, quando as esferas se mesclam, um lucro de aspectos semânticos compensa a supressão de traços não relevantes das esferas singulares. Tirar e receber algo, segundo Hülzer-Vogt (1987: 73) representam as duas características decisivas do processo metafórico. Por conseguinte, já se pode observar um item elaborado na teoria de Bühler que é explicitado apenas mais tarde por Fauconnier & Turner: a ‘estrutura emergente’ que a mesclagem metafórica faz surgir.

Hülzer-Vogt (1987: 360) resumem os passos centrais da conceitualização da metáfora de Bühler da seguinte maneira:

1. duas esferas do significado são associadas uma à outra (formação);
2. as duas esferas filtram-se reciprocamente gerando um filtro duplo (formação);
3. as partes compatíveis são os traços selecionados pelo filtro duplo, de modo que não há uma cobertura total das esferas, mas sim, um efeito seletivo (formação);
4. partes divergentes das duas esferas são retiradas conforme a lei da cobertura (formação).

3. Conclusão: paralelos, divergências e perspectivas

Tanto Stählin como Bühler desenvolvem sua teoria da metáfora por meio da suposição básica de que a metáfora tem que ser entendida concomitantemente como um fenômeno cognitivo e linguístico, e, mais importante ainda, ela não pode ser reduzida a um significante isolado relacionado a um só significado isolado, mas tem que ser entendida

wie jedes andere Wort auch – zur gleichen Zeit eine Möglichkeit der Abstraktion darstellt, fallen in diesem Prozeß alle nicht anwendbaren und nicht übertragbaren Qualitäten – semantische Merkmale – aus den zwei (oder mehr) semantischen Räumen, die in der Metapher miteinander verbunden werden, fort.“

como a interdigitação entre duas ‘esferas’, o que corresponde ao ponto de partida da teoria conceptual da metáfora proposta por Lakoff & Jonson, que falam de ‘domínios’ (fonte e alvo), e da teoria da mesclagem sugerida por Fauconnier & Turner, que aplicam os termos ‘espaços mentais’ ou ‘input’ a essas esferas. Porém, o foco de Stählin e Bühler reside no entendimento dessa ligação como uma interação, ao invés de um mapeamento unidirecional postulado por Lakoff & Johnson. Com isso, eles se encaixam mais na linha interacionista, semelhante à tendência que se vê na teoria da mesclagem de Fauconnier & Turner. Ademais, ambos consideram o processo da mesclagem, no qual analogias entre as esferas são abstraídas, como processo fundamental para o surgimento da metáfora. Sendo assim, as três vertentes – Stählin, Bühler e Fauconnier & Turner – são coincidentes em relação à suposição de que a metáfora não deveria ser investigada como fenômeno estático, mas sim como processo dinâmico, a saber, como interação na qual o significado é constituído por mesclar elementos de campos semânticos distintos, criando algo novo, uma conclusão que também coloca as três abordagens em oposição àquela de Lakoff & Johnson, que dirigem sua atenção mais a estruturas convencionais do que a estruturas inovadoras.

Convém salientar que a teoria de Fauconnier & Turner é mais atual, complexa e ilustrativa. Eles dão inúmeros exemplos para mostrar como as redes de integração mantêm espaços mentais ativos simultaneamente, acompanhados por uma visualização de processos cognitivos on-line. Nisso, a teoria é estendida constantemente, ou seja, ao passo que as teorias mais antigas de Stählin e Bühler se limitam ao estudo de modelos constituídos por duas esferas, Fauconnier & Turner desenvolvem modelos que absorvem cada vez mais espaços input. Não obstante, o que os autores excluem é a tentativa de colocar a teoria em um meio sócio-cultural e em um contexto situacional, o que emprestaria um alter ego ao indivíduo que assim não precisa mais construir suas redes de modo

solipsista. Nesse aspecto, enquanto Fauconnier & Turner continuam em uma perspectiva extracomunicativa,²² um ponto frequentemente criticado (cf. Schröder 2008a, 2008b), Stählin e Bühler já consideram o processo comunicativo de modo mais profundo. Contudo, o que chama atenção é que as concepções de Bühler e Stählin remetem a papéis comunicativos diferentes, o que igualmente resulta em focalizações distintas:

Enquanto Stählin, prioritariamente, dedicou-se às condições da compreensão de metáforas (= fusão simétrica da esfera do objeto e a da imagem), Bühler direcionou sua atenção às condições do nascimento de metáforas (= seleção e cobertura). Todavia, é apenas a combinação de ambas as abordagens, desde que descrevam procedimentos complementares, que resultará em uma teoria completa da metáfora, podendo tomar seu lugar em uma teoria da comunicação superior. (Hülzer-Vogt 1989: 35)²³

Resumindo, pode-se afirmar que o olhar lançado às teorias de Bühler e Stählin revelou mais uma vez que a teoria cognitiva da metáfora e, no caso específico abordado aqui, a teoria da mesclagem metafórica, não

²² Esse termo foi tomado emprestado da diferença-chave entre a ‘perspectiva extracomunicativa’ e a ‘perspectiva comunicativa’ estabelecida pelo comunicólogo Gerold Ungeheuer (1972/2004, 22-35). Enquanto a perspectiva extracomunicativa se refere à linguagem como sistema, a perspectiva comunicativa busca analisar como indivíduos põem e manejam a língua em comunicação atual, o que significa para eles colocar uma enunciação em uma situação dada e como eles realizam o entendimento de um enunciado colocado pelo outro. Para Ungeheuer, que estabeleceu essa diferença principal nos anos sessenta, foi importante a exigência de uma Ciência da Comunicação que abordasse questões a partir de uma perspectiva comunicativa.

²³ „Stählin erarbeitete vorrangig die Bedingungen des Verstehens von Metaphern (= gleichmäßige Verschmelzung von Sach- und Bildsphäre), Bühler die Bedingungen des Entstehens von Metaphern (= Selektion und Abdeckung), wiewohl erst die Zusammenführung beider Ansätze, insofern sie einander ergänzende Verfahren beschreiben, eine abgerundete Metapherntheorie einschließt, die ihren Platz in einer übergeordneten Kommunikationstheorie einnehmen kann.“

representam mudanças paradigmáticas repentinas, como é sugerido por muitos autores. De fato, é possível constatar uma certa continuidade de idéias que já começam a nascer no pensamento de Giambattista Vico, John Locke ou Immanuel Kant, passando por um aprofundamento na linguística alemã do final do século dezenove e nas primeiras três décadas do século vinte, como se vê nas teorias de Wegener, Paul, Mauthner, Bühler e Stählin, todos relegados ao esquecimento durante muito tempo. Posteriormente, desenvolveu-se a teoria cognitiva da metáfora como uma linha independente de pesquisa dentro da Linguística Cognitiva a partir dos anos oitenta. Relembrar a continuidade pode ser útil não apenas para reconstituir interligações teóricas, mas também para resolver questões atuais, como é o caso da redescoberta atual da perspectiva comunicativa (cf. Cameron 1999, 2007), para a qual as duas teorias aqui apresentadas podem contribuir com férteis reconhecimentos.

Referências

- BALDAUF, Christa. **Metapher und Kognition**. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997.
- BLACK, Max. **Models and Metaphors**. [1962] Ithaca, New York: Cornell University Press, 1993.
- BÜHLER, Karl. **Sprachtheorie**: die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer, 1984.
- _____. **Ausdruckstheorie**. [1934] Das System an der Geschichte aufgezeigt. Jena: Gustav Fischer, 1933.
- _____. **Die Gestaltwahrnehmungen**. Experimentelle Untersuchungen zur psychologischen und ästhetischen Analyse der Raum- und Zeitschauung. Stuttgart: Spemann, 1913.

_____. **“Über das Sprachverständnis vom Standpunkt der Normalpsychologie aus”**. Bericht über den III. Kongreß für experimentelle Psychologie in Frankfurt/a.M., 22.-25. April 1908. Leipzig, 1909. p. 94-130.

CAMERON, Lynne. **“Confrontation or complementarity? Metaphor in language use and cognitive metaphor theory”**. Annual Review of Cognitive Linguistics 5, p. 107-135, 2007.

_____. **“Operationalising metaphor for applied linguistic research.”** In: Cameron, Lynne & Low, Graham (ed.). Researching and applying metaphor. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 3-28.

CASSIRER, Ernst. **Philosophie der symbolischen Formen**. [1923] Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1977.

EHRENFELS, Christian von. **“Ueber Gestaltqualitäten”**. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie XIV, 1890. p. 249-292.

ERDMANN, Karl Otto. **Die Bedeutung des Wortes**. [1900] Aufsätze aus dem Grenzgebiet der Sprachpsychologie und Logik. Leipzig: Haessel, 1925.

EVANS, Vyvyan & GREEN, Melanie. **Cognitive Linguistics**. An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FAUCONNIER, Gilles. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FAUCONNIER, Gilles & TURNER, Mark. **“Rethinking Metaphor”**. In: Gibbs, Raymond W. Jr. (ed.). The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 53-66.
_____. **The Way We Think**. New York: Basic Books, 2003.

GRADY, Joseph E. **“Primary metaphors as inputs to conceptual integration”**. Journal of Pragmatics 37, p. 1595-1614, 2005.

_____. **Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes**. Berkely: Doctoral dissertation – Department of Linguistics, University of California at Berkeley, 1997.

GRADY, Joseph E.; OAKLEY, Todd & SOULSON, Seana. **“Blending and Metaphor”**. In: Steen, Gerard & Gibbs, Raymond W. Jr. (ed.): **Metaphor in cognitive linguistics**. Philadelphia: John Benjamins, 1999. p. 101-124.

HÜLZER-VOGT, Heike. **Karl Bühler (1879-1963) und Wilhelm Stählin (1883-1975):** Psychologische Fundamente der Metapherntheorie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Münster: Nodus Publikationen, 1989.

INNIS, Robert E. **“Bühler und Gardiner: Von der Indikation zur Prädikation”**. In Eschbach, Achim (ed.). Bühler-Studien. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.

JÄKEL, Olaf. **Wie Metaphern Wissen schaffen: die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion**. Hamburg: Kovač, 2003.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George. **“The contemporary theory of metaphor”**. In: Ortony, Andrew (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 202-251.

LANGACKER, Ronald. **Foundations of Cognitive Grammar**, Volume I. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

MOOIJ, Jan. J. A. **A Study of Metaphor**. On the Nature of Metaphorical Expressions, with Special Reference to Their Reference. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1976.

RICHARDS, Ivor Armstrong. **The Philosophy of Rhetoric**. New York: Oxford University Press, 1936.

SCHRÖDER, Ulrike. **“Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora”**. ALFA (ILCE/UNESP), v. 52, p. 39-56, 2008a.

_____. **“Aufbrüche in der kognitiven Metaphernforschung aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht”**. In: ESCHBACH, Achim; HALAWA, Mark A. & LOENHOFF, Jens (ed.). *Audiatur et altera pars*. Kommunikationswissenschaft zwischen Historiographie, Theorie und empirischer Forschung. Festschrift für H. Walter Schmitz. Aachen: Shaker Verlag, 2008b. p. 147-166.

_____. **“Os precursores filosóficos da teoria cognitiva das metáforas”**. Cadernos de Estudos Linguísticos 46/2, p. 243-252, 2004.

SEARLE, John R. **“Metaphor”**. In: Ortony, Andrew (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 83-111.

STÄHLIN, Wilhelm. **“Zur Psychologie und Statistik der Metaphern. Eine methodologische Untersuchung”**. Archiv für die gesamte Psychologie XXXI, Frankfurt, 1913. p. 297-425.

TRIER, Jost. **Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes**. [1931] Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. Heidelberg: Winter, 1973.

UNGEHEUER, Gerold. **Sprache und Kommunikation**. [1972] Münster: Nodus Publikationen, 2004.

WEINRICH, Harald. **Sprache in Texten**. Stuttgart: Ernst Klett, 1976.