

EUNICE PONTES  
MARIA BEATRIZ N DECAT  
organizadoras

3

# ENSAIOS DE LINGÜÍSTICA

CADERNOS DE LINGÜÍSTICA E TEORIA DA LITERATURA

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA  
E TEORIA DA LITERATURA

**ENSAIOS DE LINGÜÍSTICA**

**Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura**

**Faculdade de Letras da UFMG  
Departamento de Lingüística e Teoria da Literatura**

**Ano II – Número 3 – Dezembro de 1980  
Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil**

Endereço para correspondência:  
Depto. de Lingüística e Teoria da Literatura  
Faculdade de Letras da UFMG  
R. Carangola 288 – 7º andar – Sala 729  
30.000 – Belo Horizonte – M.G.

## SUMÁRIO

Prefácio

M <sup>a</sup> Laura Trindade Mayrink-Sabinson (UFMG) O Contexto da Interação Mãe-Criança e a Interpretação Materna .....	9
Rosália Dutra (UFMG) MUDANÇA DE CÓDIGO: Por uma Abordagem Lingüística .....	23
Hugo Mari (UFMG) Possibilidades de Representação Formal da Noção de Quantidade através da Decomposição Lexical .....	35
M <sup>a</sup> Beatriz Nascimento Decat (UFMG) INTERROGATIVA MÚLTIPLA: Condições sobre o Movimento do Sintagma Interrogado .....	56
Vanda de Oliveira Bittencourt (UFMG) Considerações sobre as Condições Sintáticas da Posposição do Sujeito em Português .....	72
M <sup>a</sup> Elizabeth Fonseca Saraiva (UFMG) O Transporte dos Advérbios de Modo em Português .....	87
Eunice Souza Lima Pontes (UFMG) The Distinction between Persons and Things in Portuguese Pronouns .....	97
Eunice Souza Lima Pontes (UFMG) On "Deep and Surface Anaphora" .....	105
Mário Alberto Perini (UFMG) A Função da Repetição no Reconhecimento de Sentenças .....	111
Maria Cristina Magro (UFMG) ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS: Um Estudo Comparativo .....	124
Laura Perrela Parisi & Mariza Vieira da Silva É Possível Operacionalizar o Ensino de Redação? .....	134
Anexo – Texto Integral .....	141

## PREFÁCIO

Este é o terceiro número de nossos Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura, dedicado, desta vez, à Lingüística. Acreditamos que ele demonstra a produção de nosso Departamento nessa área. Todos os trabalhos (com exceção do último) são de docentes da Faculdade de Letras da UFMG.

Os seis primeiros resultam de pesquisas realizadas para dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado. Desses, três artigos referem-se à sintaxe do português, todos sob um enfoque gerativista. Um (de Ma. Beatriz Decat) é sobre a interrogação (especificamente sobre as condições que determinam o movimento do sintagma nominal interrogado em sentenças em que há mais de um sintagma desse tipo); outro trata da posposição do sujeito, concentrando-se nas condições sintáticas dessa regra em português (Vanda Bittencourt); o terceiro (de Ma. Elizabeth Saraiva) discute a origem e as características da regra responsável pelas diversas colocações do advérbio de modo manifestadas nas estruturas superficiais do português. Dos trabalhos restantes (desse grupo de seis) um (de Hugo Mari) trata do léxico (especificamente sobre as formas que servem para expressar a noção de quantidade em português); outro (de Ma. Laura Mayrink-Sabinson) trata de questões envolvidas no processo de aquisição da linguagem (como o contexto da interação mãe-criança); e ainda um outro (de Rosália Dutra) trata do fenômeno sociolingüístico da mudança de código, no que diz respeito ao uso de duas ou mais línguas por membros de uma determinada comunidade.

Ainda no campo da sintaxe há dois outros trabalhos (de Eunice Pontes) sobre anáfora no português. Um deles descreve o modo sistemático em que os pronomes são usados na língua portuguesa para distinguir pessoas e coisas. O outro apresenta argumento do português contra a distinção entre anáfora profunda e superficial.

Finalmente, são apresentados três artigos que oferecem contribuições teórico-práticas para a Lingüística Aplicada ao Português. São eles: um estudo (de Mário Perini) sobre a presença de inserções e suas conseqüências para a leitura; um (de Ma. Cristina Magro) sobre as diferenças práticas e pedagógicas entre a análise contrastiva e a análise de erros; e um último (de Laura Parisi e Mariza Silva) sobre a realidade do parágrafo na consciência dos falantes e sua relevância para o ensino da redação.

e.p.

m.b.n.d.

Dezembro de 1980.

# O contexto da interação mãe-criança e a interpretação materna<sup>1</sup>

I. A literatura (pós-Bloom, 1970) em aquisição da linguagem tem feito referências ao contexto em que os enunciados infantis ocorrem como o meio para se chegar a uma interpretação desses enunciados. O adulto levaria em conta fatores do contexto extra-lingüístico (incluindo o próprio comportamento não-verbal da criança) para prover uma interpretação para a "fala" infantil: Parece não haver, entretanto, estudos específicos desse contexto ou de fatores contextuais que possam estar motivando as interpretações maternas. Uma consulta bibliográfica aponta numerosas referências ao papel do contexto, mas são poucos os trabalhos em que se encontra uma explicitação maior do que seja esse contexto. Entre esses posso citar Lewis & Freedle (1973), Stern (1974), Olney & Scholnick (1978).

II. O que me propus a fazer, em minha dissertação de doutorado, foi uma tentativa de descrição do contexto em que as interações entre mães e crianças em fase inicial de aquisição da linguagem ocorrem e de descrição das habilidades comunicativas não-verbais dessas crianças, conforme vistas pelas mães. Aqui tratarei apenas da descrição do contexto geral em que acontece a interação mãe-criança. Para uma discussão das habilidades comunicativas não-verbais da criança e seu papel na interpretação materna veja Mayrink-Sabinson (1980).

III. Os dados primários da pesquisa foram obtidos de video-tapes de

três pares de mãe-criança, em três situações que constituem rotina na vida desses pares: brincadeira, alimentação, e banho<sup>2</sup>. Os informantes são norte-americanos, tendo o inglês como língua materna. As três crianças são primogênicas do sexo feminino, e pertencem à classe média baixa.

As interações de Melinda (17 meses) e Alicia (14 meses) com suas mães foram gravadas num único dia. Jennifer teve a situação de brincadeira gravada aos 16 meses e a de alimentação gravada aos 18 meses. As três crianças se encontravam na fase de enunciados de uma palavra, e, das três, Melinda era a que apresentava desenvolvimento lingüístico mais avançado, considerando-se evidência desse desenvolvimento o fato de ela ter um vocabulário mais extenso de palavras reconhecíveis no modelo adulto e de usá-las em contextos variados. Alicia era a menos desenvolvida lingüisticamente, produzindo poucos sons identificáveis como palavras do inglês adulto.

IV. Dados secundários foram obtidos de entrevistas com mães, as quais foi mostrado um video-tape especial contendo episódios retirados dos video-tapes originais, sete meses após a gravação, bem como uma fita cassette contendo vocalizações infantis retiradas igualmente dos video-tapes. Essas entrevistas constituíram-se numa rica fonte de dados sobre fatores contextuais determinantes da interpretação materna, bem como sobre "teorias de desenvolvimento lingüístico e geral" que as mães desenvolvem.

V. A observação e análise inicial dos video-tapes (num total de três horas e 19 minutos gravados) mostrou que as situações de brincadeira, alimentação e banho se subdividem em unidades interativas menores. Se as mudanças de atividade, deslocamentos espaciais, mudanças no foco de atenção e interesse (verificado por mudança de foco visual) são levadas em consideração, unidades estruturalmente diferentes dentro dessas situações gerais podem ser estabelecidas. Por exemplo, durante a situação de brincadeira, se a criança ou sua mãe pegam um livro, abrem-no, e passam a apontar figuras no livro, vocalizar e obter respostas do outro membro do par, a abertura do livro pode ser considerada uma marca do início de uma unidade de interação menor dentro da situação de brincadeira ("leitura do livro") — uma unidade com características próprias, na qual certos comportamentos específicos por parte tanto da criança como da mãe são observados. Ao fechar o livro, deixá-lo cair, afastar-se dele, a mãe ou a criança podem terminar essa unidade, passando então a uma outra unidade diferente dentro da situação geral.

VI. Quatro tipos diferentes de unidades menores foram observadas na situação de brincadeira, comuns às três crianças, cada um deles apresentando características próprias:

(a) **jogos** — caracterizados pela presença de turnos bem marcados, sujeitos a regras e ao desempenho de “papéis” específicos pelos membros do par. Os jogos têm fronteiras bem marcadas — se um dos “jogadores” deixa de executar o seu turno, quebrando assim uma regra do jogo, este termina.

Considerando-se o “papéis” de cada “jogador”, os jogos podem ser subcategorizados em:

- (i) jogos em que há reversibilidade de “papéis” — um jogo como “troca de objetos” se caracteriza pelo fato de cada membro do par se suceder no papel de “doador” e “recebedor” do objeto.
- (ii) jogos em que há irreversibilidade de “papéis” — por exemplo, num jogo de “pular da escada” (que se repetiu quatro vezes em pontos diferentes do vídeo-tape de Jennifer) a criança desempenhava o papel de “pulador”, enquanto à mãe cabia o de “contador”. A mãe contava “One-two-three”, após a criança ter subido no degrau e se voltado, estabelecendo contato visual com a mãe<sup>3</sup>. À contagem de “três” a criança pulava. Nem sempre Jennifer esperou pelo “três”; nessas ocasiões, a mãe chamou-lhe a atenção para a quebra da regra (Oh! You didn't wait till three!). Em nenhuma ocasião os papéis se inverteram, com a mãe ocupando o papel de “pulador” e a criança o de “contador”.
- (iii) jogos em que a mãe e a criança atuam conjuntamente — um exemplo desse tipo, em que mãe e criança devem desempenhar o mesmo papel e ao mesmo tempo, é o jogo de “Patty-cake”<sup>4</sup>. Naturalmente, como as crianças ainda não apresentavam desenvolvimento lingüístico suficiente para repetir as rimas junto com a mãe, o que se observou foi a mãe se responsabilizando pelas rimas e a criança acompanhando a mãe nos gestos correspondentes, específicos do jogo.

(b) **unidades de atenção conjunta num mesmo objeto** — caracterizadas pela co-orientação visual (cf. Collis, 1977, 1979) e pelo fato de a criança apresentar-se mais estacionária e concentrada (não acontece o riso, mas apenas sorrisos, nesse tipo de unidade). A distância física entre mãe e criança, no caso de unidades de atenção conjunta, é pequena — a criança em geral está sentada ao lado ou no colo da mãe, ou se mantém de pé, mas a curta distância da mãe, com o objeto que é foco de co-orientação visual situado entre as duas. Durante essas unidades de atenção conjunta a criança aponta para o objeto e a mãe responde dizendo o nome do objeto, confirmando a vocalização da



criança, comentando sobre o objeto de atenção mútua; algumas vezes a própria mãe aponta para o objeto e tenta elicitá-lo seu nome.

**(c) unidades de atenção conjunta num objeto proibido** — esse tipo parece constituir-se numa sub-unidade de unidades do tipo descrito em (b) acima, porque também se caracteriza pela co-orientação visual. A diferença é que, no caso presente, o objeto de atenção conjunta pertence a uma classe especial — a classe dos objetos “não-tocáveis”. A resposta característica das mães, quando a atenção da criança é atraída por um desses objetos (equipamento de video-tape, vasos, lâmpadas, tomadas, televisão, objetos decorativos, etc.) é um “No touch!”. No caso de a advertência verbal não ser suficiente para impedir que a criança tente tocar/pegar o objeto, ela é suplementada por uma atividade restritiva mais eficiente: a mãe segura a mão da criança, retira a criança de perto do objeto, e, às vezes, chega a ameaçá-la com castigos (Do you wanna spanking?). O que me levou a pensar que essa unidade é, na verdade, uma subdivisão de unidades do tipo (b), foi o comportamento materno: algumas vezes a mãe parece indecisa entre “nomear” o objeto (o que caracteriza a reação materna quando há co-orientação visual para um objeto como um livro, por exemplo) ou “proibir” a criança de tocar no objeto. Assim, durante uma dessas unidades, em que o objeto, foco de co-orientação visual de Melinda e sua mãe, era um abajur, a mãe de Melinda respondeu às tentativas da criança de tocar o objeto, e a sua vocalização — [áy] — dizendo: “No, it’s the light. Don’t -- you don’t touch the light! No touch!”. Da mesma forma, a mãe de Jennifer reagiu à tentativa feita pela criança de tocar um vaso, dizendo: “No, you don’t touch mommy’s plants! No touch!”.

**(d) unidades de atividade sobre um objeto** — caracterizadas pelo fato de a atenção visual e a atividade da criança voltarem-se para um objeto ou brinquedo, enquanto a mãe age mais como observadora, tendo sua atenção fixada na criança e na sua atividade. Ocasionalmente a mãe faz comentários sobre a atividade da criança (Oh! You love your monkey!), dirige essa atividade (Put it in the box!; Don’t throw them!), ou demonstra como executar essa atividade.

Esses quatro tipos de unidades foram observados nos video-tapes da brincadeira dos três pares de mãe-criança, e constituem grande parte da situação de brincadeira para os três pares: 86% do tempo para Jennifer, 72% do tempo para Melinda, e 59% para Alicia.

Algumas outras unidades, com características próprias, foram observadas para um único par (por exemplo, as “conversas balbuciadas” no video-tape de Jennifer); como não são comuns às três crianças, não foram consideradas na discussão.

Além das quatro unidades descritas acima, observou-se, para os três pares, períodos de desatenção por parte da criança (cuja

características principais são a movimentação ritmada do corpo, olhares vagos e indeterminados, e, no caso de a criança ter um objeto qualquer na mão, o fato de ela levar esse objeto à boca) e sua contraparte na atuação materna — nessas ocasiões, as mães tentam atrair a atenção da criança para uma nova atividade, usando meios verbais e não-verbais. O comportamento verbal das mães é bastante semelhante nesse caso: vocativos, comandos (Look here!; Look-look!; Go play with your blocks!), interrogativas (Do you wanna read this book?; Where's your blocks?).

Alguns acontecimentos inesperados parecem quebrar o desenvolvimento da situação. Quedas, espirros, acidentes como o que aconteceu a Jennifer (bater a cabeça na escada), que ocorreram sob os olhares maternos, obtiveram resposta imediata por parte das mães. Quedas e acidentes como o de Jennifer receberam comentários como "Oh-oh!", "Crash-boom!", ou "Poor Jenn!". Os espirros de Melinda receberam um "God bless you!" como reação materna, a cada ocorrência deles, seguido de um "Honc-honc!", a expressão usada pela mãe de Melinda para conseguir que a criança assoasse o nariz.

Entre esses acontecimentos inesperados, alguns são externos à situação e parecem impor uma certa dificuldade de interpretação ou resposta às mães. Por exemplo, durante a situação de brincadeira, a atenção de Melinda foi atraída para o latir de um cachorro na rua. Oito segundos após o início dos latidos, a criança disse [dó.] estabelecendo contato visual com a mãe (mãe e criança se encontravam sentadas no sofá, distante da porta da varanda cerca de dois metros, e a mãe oferecia uma boneca à criança no momento da vocalização). A mãe de Melinda fez uma expressão de surpresa, inclinou-se em direção à criança, perguntando "What?". Melinda, mantendo o contato visual com a mãe, disse [ʔeʔe] Só então, parecendo ter finalmente notado o latir do cão na rua, a mãe disse "Dog? Do you hear the dog?". Melinda olhou em direção à porta e se encaminhou para lá. A reação materna aos enunciados da criança, que ocorria em média 0.5 segundos após a "fala" da criança, dessa vez demorou 3.4 segundos — somente 3.4 segundos após a criança ter dito [dó.] foi que sua mãe pôde interpretar o enunciado como "dog". A diferença desse tipo de evento de outros como quedas, acidentes, espirros, etc., é que estes acontecem sob a vista materna. No caso do cão latindo na rua, Melinda não olhou em direção à porta, nem fez qualquer gesto ou movimento que pudesse dirigir a atenção materna para o exterior da casa. Assim, nada no contexto imediato, a não ser a vocalização da criança e o som do latido, evidenciava o que interessava à criança. Nesses casos, a interpretação materna parece ser dificultada.

Esses eventos parecem quebrar o desenvolvimento natural da situação; a unidade de brincadeira, interrompida por tais eventos, pode ser retomada em seguida.

As unidades da brincadeira — jogos, unidades de atenção

conjunta, brincadeira com objetos — se sucedem umas às outras, repetem-se sob a mesma forma ou sob forma ligeiramente modificada, sem que haja uma ordenção entre elas. Um jogo pode ser seguido de qualquer outro tipo de unidade e pode seguir-se a qualquer um deles.

VII. As situações de banho e alimentação apresentam características comuns que as diferenciam da situação de brincadeira. Enquanto as unidades constituintes da brincadeira se sucedem e se repetem sem que haja uma ordem entre elas, as unidades das outras duas situações apresentam-se ordenadas no tempo. Há um período de preparação, seguido do banho ou alimentação propriamente ditos, a que se segue uma unidade final. Outra diferença entre as unidades de brincadeira por um lado, e as unidades do banho e alimentação por outro, é que enquanto aquelas podem ser iniciadas tanto pela mãe como pela criança, estas estão sob o controle materno, pelo menos quanto a seu início.

Uma diferença que se notou entre as situações de banho e de alimentação, além das atividades apropriadas a cada uma delas, foi que as unidades de brincadeira são toleradas na situação de banho (inclusive as crianças possuem brinquedos apropriados para a hora do banho) enquanto não o são na hora da alimentação. Das três crianças observadas, apenas Alicia era alimentada pela mãe e brincava enquanto comia. A própria mãe de Alicia se justificou por permitir essa mistura de duas situações que parecem ser incompatíveis, dentro da cultura americana pelo menos<sup>5</sup>. Ela se referiu à exigência da criança (de brincar enquanto comia) como um “mau hábito” criado pela própria mãe para conseguir que Alicia, classificada como “bad eater” e “picky eater”, se alimentasse. Alimentação e brincadeira não se misturam (ou, pelo menos, não deveriam se misturar); isso é evidente pela atitude da mãe de Jennifer, que proibiu a criança de brincar durante o horário da refeição, dizendo “You don’t play! You eat!”, bem como pela atitude da mãe de Melinda quando o pai da criança ofereceu-lhe suco durante o horário da brincadeira — a mãe de Melinda reagiu quando a criança “pediu” mais suco, dizendo “No more! This is supposed to be playing time, not eating time!”. Da mesma forma, a brincadeira da criança parece ser apenas tolerada durante a hora do banho, mas não parte integrante deste. Isso é sugerido pela atitude da mãe de Alicia, que não se envolveu na brincadeira da criança enquanto a lavava, e pela atitude da mãe de Melinda, que anunciava o início de cada unidade da situação de banho: “Now, let me wash your face.”; “Now, let’s get washed.”. É interessante notar que a própria Melinda interrompia a brincadeira e só a reiniciava após a mãe ter cumprido a tarefa proposta. Unidades de brincadeira, então, parecem ser admitidas durante o horário da refeição e do banho apenas como um instrumento para se conseguir a cooperação da criança. Na verdade,

ao ser entrevistada, a mãe de Alicia justificou a brincadeira na hora do banho nos seguintes termos:

She [Alicia] didn't like to take a bath at that time, I remember. I just had to do all kinds of stuff in order to get her to stay in there.

VIII.A interação mãe-criança parece, portanto, ocorrer num contexto altamente estruturado. As situações de brincadeira, alimentação e banho formam contextos mais amplos, dentro dos quais unidades menores, apropriadas a cada situação, constituem contextos mais restritos de interação. Stern (1974) descreveu as interações de brincadeira ("play interaction") entre mães e crianças de três a quatro meses de idade como hierarquicamente organizadas. No caso das três crianças estudadas por mim, a situação de brincadeira parece ser igualmente organizada numa hierarquia. A situação total seria uma unidade mais ampla, no interior da qual outras unidades menores (jogos, unidades de atenção conjunta, unidades de atenção conjunta num objeto proibido, unidades de atividade sobre um objeto) podem ser identificadas. A situação total, o contexto mais amplo, se diferenciaria de outras situações (como alimentação ou banho) quanto a seu objetivo, local e quanto a organização das unidades constituintes. E as unidades menores, dentro da situação total, também se diferenciariam umas das outras, apresentando características próprias.

Na situação de brincadeira, o objetivo ou agenda da mãe parece ser apenas manter a criança brincando. Nesse caso a agenda materna e a agenda infantil (que é brincar) coincidiriam. Tentativas maternas de "ensinar" alguma coisa à criança foram observadas, mas essas tentativas se faziam num contexto de brincadeira, e é possível que a mãe nem tivesse consciência do seu caráter pedagógico (por exemplo, as perguntas do tipo "Where's your ear?", "Where's mommy's ear?", "Where's Teddy Bear's ear?" feitas pela mãe de Melinda durante a situação de brincadeira pareciam ter como objetivo elicitare manifestação de compreensão de nomes de partes do corpo).

Notou-se, no caso das três crianças estudadas, uma preocupação das mães de manter as três situações independentes umas das outras, preocupação essa que se reflete também numa especialização de cômodos diferentes para cada situação. A sala foi o local da casa escolhido para a brincadeira. O fato de a caixa de brinquedos das crianças estar localizada na sala parece indicar que essa escolha não foi acidental ou talvez motivada pela presença do investigador, mas que a sala é o local normalmente reservado para a brincadeira. A cozinha da casa parece ser o local normalmente reservado às refeições da criança, já que a cadeira da criança ali está colocada; o banheiro foi o local usado para o banho, e o quarto da própria criança o local escolhido para as atividades após o banho propriamente dito: enxugar.

a criança e vesti-la. Lewis & Freedle (1973) notaram uma especialização de local em relação à mãe, mais do que em relação a cômodos da casa, como característica da interação entre mães e crianças de três meses. As crianças observadas por eles podiam ser banhadas na mesa da cozinha, por exemplo, ou ter as fraldas trocadas no chão ou sofá da sala. Esses autores afirmam que o mais importante na categorização do contexto da interação entre a mãe e uma criança de três meses é o local particular e a sua função mais do que o cômodo da casa em que a interação é observada. Esses autores observaram que a interação social entre mães e crianças dessa idade ocorria mais freqüentemente enquanto a criança se encontrava no colo da mãe (não importando se no quarto, sala, cozinha, jardim). No caso das crianças observadas por mim, mais velhas e ativas, já capazes de andar e se locomover livremente, nada mais natural que a especialização passasse a ser feita em termos do cômodo da casa, em substituição à especialização em relação à própria mãe.

Assim, as mães aqui estudadas parecem manter as situações que constituem rotina na vida das crianças separadas umas das outras, especializando diferentes partes da casa para cada uma delas. Essa especialização pode ter consequências importantes para o desenvolvimento cognitivo e para a emergência do significado, conforme proposto por Freedle & Lewis (1977).

IX. A situação de brincadeira ("free and structured play") tem sido o contexto mais freqüentemente usado no estudo da interação mãe-criança. Algumas das unidades da brincadeira (ver SVI acima) receberam a atenção de pesquisadores da interação mãe-criança. Bruner e co-autores, por exemplo, consideram a situação de brincadeira como particularmente rica no provimento de contextos para o desenvolvimento das habilidades cognitivas que esses autores propõem como subjacentes ao desenvolvimento lingüístico (cf. Bruner & Sherwood, 1976; Bruner, 1975, 1977; Ninio & Bruner, 1978).

Sobre jogos como "troca de objetos" (em inglês "give and take"), Bruner (1977 : 287) diz:

The action seen in play between a mother and her child serves a pragmatic function and such rule-bound sequences as we find in Give and Take provide a solid basis for language to enter the routine and, eventually, for language to become the "carrier" of action. The regularized patterns of a task within a format and its rules enable the mother to mark important segments or juncture points in the action, gesturally and/or vocally . . . in time, the child comes to do so. An established familiar context is then available for the child to first use his initial babbling sounds (. . .) later his more

differentiated vocalizations, and finally his standard lexical words — all prior to the “linguistic” period.

Snow et al.(1979: 286) consideram os jogos sob o ponto de vista materno, como um contexto em que a mãe pode sentir-se em comunicação com sua criança:

In games (. . .) the baby makes the “correct” response at the right time — a reassuring sign that he knows the rules and knows the game is being played. Mothers are thus assured that, for the few moments they spend engaged in the game, at least, they and their babies are “on the same wavelength”, thinking about the same thing, engaged in seeking the same goals, in short communicating.

É interessante notar que esses jogos de que falam Snow e seus co-autores são “jogos” que ocorrem na interação entre mães e seus bebês de três meses de idade.

**Unidades de atenção conjunta** como “leitura de um livro” (“book-reading”) foram investigadas em seu desenvolvimento por Ninio & Bruner (1978) e consideradas como o contexto em que se verifica o desenvolvimento da referência. Esses autores argumentam que atividades como essa formam o contexto ideal para o desenvolvimento da referência por apresentarem um formato dialógico, em que uma variedade limitada de enunciados maternos, com privilégios de ocorrência bem delimitados no ciclo dialógico, pode ser observada. Citando Ninio & Bruner (1978: 9):

(. . .) in its basic form [book-reading] consists of just three ordered elements (the attentional vocative, the query and the label). It is possible for the mother to go through the three-step routine by herself (. . .). But on the great majority of occasions the child takes his turn in the cycle in a more active way (. . .).

Esses autores verificaram que as mães interpretam o comportamento infantil durante uma unidade de atenção conjunta segundo a sua posição no ciclo dialógico. Se a criança inicia o ciclo, seu comportamento é interpretado como “Look!” (“attentional vocative”) e “What’s this?” (“query”) a que a mãe responde 78,7% das vezes nomeando o objeto de atenção da criança. Quando o comportamento infantil não está iniciando o ciclo, a distribuição das respostas maternas é diferente: em 57,3% dos casos a mãe nomeia o objeto, enquanto em 27,5% dos casos a resposta é um comentário de reforço (“reinforcing comment”).

No caso de Jennifer, Melinda e Alicia observou-se que as

respostas maternas ao comportamento infantil, em unidades desse tipo (apontar figuras no livro, num quebra-cabeças, etc.), também se constituem em nomear, perguntar "What's this?", ou confirmar (Yeah!). As mães parecem, no entanto, não levar em consideração a posição desse comportamento num ciclo dialógico, mas sim considerar o tipo de vocalização que acompanha o comportamento não-verbal da criança. Se o som produzido pela criança se assemelha a uma palavra na língua adulta, a resposta materna é a confirmação (Yeah!) desse nome, ou sua repetição, acompanhada de um gesto afirmativo com a cabeça (portanto, também uma confirmação do que a criança disse). No caso de a vocalização não se assemelhar a palavras no modelo adulto, a mãe "nomeia" a figura, agindo assim como se considerasse o gesto de apontar e a vocalização como uma pergunta do tipo "What's this?", ou seja, como o "pedido do nome".

**Unidades de atenção conjunta em objetos proibidos** parecem não ter recebido a atenção de pesquisadores da interação mãe-criança. Pelo menos, não sei de referência a essas unidades na literatura. Essas unidades parecem funcionar como contextos apropriados para se "ensinar" à criança convenções sobre certos objetos (ou locais) que são parte do ambiente físico que a cerca. As mães americanas parecem estar de acordo quanto aos objetos que pertencem à classe dos "não-tocáveis" — são esses os objetos considerados "perigosos" (como tomadas, lâmpadas), "frágeis" (como os objetos decorativos), ou "propriedade alheia" e que portanto deve ser respeitada (como o equipamento de gravação, a minha bolsa, a máquina de escrever da mãe de Jennifer). A atitude de Jennifer de voltar-se e olhar para a mãe, como se esperando sua reação, antes de fazer qualquer tentativa de tocar a máquina de escrever, sugere que a criança está aprendendo a respeito dessas convenções. Bretherton & Bates (1979: 91) comentam sobre comportamentos semelhantes a esse, a que se referem como "teasing" e que consideram como "one type of behavioral communication which has all hallmarks of intentionality".

**Unidades de atividade sobre um objeto** também não recebem comentários na literatura. Esse tipo de unidade, em que a criança age sobre um objeto enquanto a mãe se mantém como observadora da atividade, parece servir como contexto para a aprendizagem de ações possíveis sobre objetos encontrados no ambiente físico imediato.

Newson (1979) e Scollon (1979) fazem referência aos acontecimentos inesperados que parecem atrair a atenção da criança (como no caso do cachorro latindo observado no vídeo-tape de Melinda, ou de um carro passando na rua que atraiu a atenção de Brenda (19 meses), a criança estudada por Scollon). Comentando sobre eventos desse tipo, Newson (1979: 213) diz que:

The maintenance of communication in an incident of this kind is only accomplished by the fact that one of the two

communicating persons is socially sensitive to the effect of what is happening to the other, moment by moment.

Scollon comenta que esses eventos inesperados podem acarretar dificuldade na interpretação dos enunciados infantis. Esse autor, não tendo notado o barulho do carro na rua, não pôde interpretar a vocalização de Brenda — [k<sup>h</sup>a.] — no momento em que ela ocorreu. Somente mais tarde, durante a transcrição da gravação, foi que Scollon notou o barulho do carro precedendo a fala da criança, o que lhe possibilitou interpretar [k<sup>h</sup>a.] como "car".

X. Apesar de não ter sido feita uma análise extensiva da fala materna dirigida às crianças nas diferentes situações, a impressão que se tem através da observação dos video-tapes é que o conteúdo dessa fala é bastante especializado para cada situação. Observou-se que as mães "conversam" muito menos com as crianças na situação de alimentação. Verificando-se a proporção de enunciados maternos por minuto gravado, nota-se que Jennifer foi exposta a 14.2 enunciados/minuto na situação de brincadeira, enquanto na situação de alimentação a criança ouviu 7.5 enunciados/minuto. Para Melinda, a proporção foi de 18.9 enunciados/minuto na brincadeira, contra 6.7 enunciados/minuto durante a refeição. Mesmo Alicia, que era um caso especial já que se lhe permitia brincar durante a refeição, foi exposta a menos enunciados/minuto nessa situação (5.6) em comparação com a proporção de enunciados/minuto a que foi exposta na situação de brincadeira (11.6).

Resultados como esses confirmam a observação de Snow (1977). Essa autora notou que mães de crianças de três meses falavam muito pouco com as crianças durante a situação de alimentação ("bottle-feeding"), e que o mesmo padrão se mantinha na interação de mães e crianças mais velhas (durante "spoon-feeding"). As observações de Snow dizem respeito, principalmente, às ocasiões em que a criança tem alimento na boca. Snow considera esse fato como evidência em favor da hipótese de que as mães usam um modelo conversacional em sua interação com crianças em fase pré-lingüística. É porque as mães consideram as crianças como interlocutores potenciais ("conversational partners") que evitam dirigir-lhes a palavra nas ocasiões em que as crianças estão impossibilitadas de "responder". No caso de Jennifer, Melinda e Alicia, observou-se que as mães falavam menos com as crianças durante a situação de alimentação, e que elas evitavam, principalmente, falar às crianças enquanto essas mastigavam os alimentos — no máximo, o que era dito às crianças nessas ocasiões eram ocasionais "Is it good?", "Mm-m, is it good?", ou comentários como "Too much!" (quando a criança enchia demais a boca).

XI. Em resumo, a observação de video-tapes de interações entre



mães e crianças em fase inicial de aquisição linguística, em situações que são rotineiras na vida dessas crianças, mostrou que essas interações ocorrem num contexto estruturado. As mães parecem empenhadas em manter as situações que constituem rotina na vida das crianças separadas umas das outras, pela especialização de diferentes cômodos da casa para cada uma delas. Essa especialização se estende à fala materna dirigida à criança, nas diferentes situações.

## NOTAS

1. Este trabalho constitui parte da minha tese de doutorado, realizado no State University of New York at Buffalo. Na oportunidade, agradeço à CAPES pela bolsa de estudos que me foi concedida. Agradeço também à boa vontade dos professores Dr. Kenneth Abrams, Judith Duchan e Paul Garvin que me orientaram na pesquisa.

2. Os dados foram obtidos de situações naturais de interação das mães com suas crianças. A investigadora funcionou apenas como expectadora, não tendo participado dessa interação.

3. Não traduzirei os enunciados maternos. Uma tradução literal não corresponderia à fala ouvida por crianças brasileiras nas mesmas situações. Para uma tradução adequada seria necessário um estudo prévio sobre como as mães brasileiras reagem verbalmente em situações semelhantes.

4. "Patty-cake" é um jogo que consiste na enunciação de rimas, acompanhadas de gesticulação específica. Dou abaixo as rimas ouvidas da mãe de Melinda, com a gesticulação correspondente:

"Patty-cake! Patty-cake!

Pizza! There!

Make me a pizza as fast as you can!

Roll it!

And pat it!

And toss it in the air!

And put it in the oven for Mindy to share!

} Batendo palmas

} Movimentos rotatórios  
com as mãos

} Batendo nos joelhos

} Abanando a mão acima da cabeça

} Batendo palmas

5. Digo dentro da cultura americana porque a situação não me parece estranha e, tendo mostrado o video-tape de Alicia para estudantes brasileiras (sem filhos), nenhuma delas demonstrou estranheza diante do fato de a mãe de Alicia dar comida à criança e brincar com ela durante o horário da refeição. Em conversas com mães brasileiras fui informada de que essa é uma atitude normal e comum. As mães costumam dar comida à criança e entretê-la com brincadeiras até bem depois dos 2 anos de idade. Para as mães americanas a norma parece ser entregar a tarefa de alimentar-se à própria criança, tão logo esta complete os 12 meses.

## BIBLIOGRAFIA

BLOOM, L. **Language Development. Form and Function in Emerging Grammars.** Cambridge, Mass., The MIT Press, 1970.

BRETHERTON, J. & E. Bates. *"The emergence of intentional communication"*. In: Ina C. Uzgiris, org., **Social Interaction and Communication During Infancy. New Directions for Child Development** 4:81-100, 1979.

BRUNER, J. *"From communication to language. A psychological perspective"*. **Cognition** 3:255-285, 1975.

-----, *"Early social interaction and language acquisition"*. In: Schaffer (1977).

----- & V. Sherwood. *"Early rule structure: the case of peekaboo"*. In: R. Harre, org., **Life Sentences.** London, Wiley, 1976.

BULLOWA, M., org.. **Before Speech, The Beginning of interpersonal Communication.** London, Cambridge University Press, 1979.

COLLIS, G. M. *"Visual co-orientation and maternal speech"*. In: Schaffer (1977).

-----, *"Describing the structure of social interaction in infancy"*. In: Bullowa (1979).

FREEDLE, R. & M. Lewis. *"Prelinguistic conversations"*. In: M. Lewis & L. A. Rosenblum, orgs., **Interaction, Conversation and the Development of Language.** New York, Wiley, 1977.

LEWIS, M. & R. Freedle. *"Mother-infant dyad: the cradle of meaning"*. In: P. Pliner, L. Krames & T. Alloway, orgs. **Communication and Affect. Language and Thought.** New York, Academic Press, 1973.

- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **A study of mother-child interaction with language-learning children: context an maternal interpretation.** Tese de doutorado inédita, SUNYAB, Buffalo, New York, 1980.
- NEWSON, J. *"The growth of shared understandings between infant and caregiver"*. In: Bullowa (1979).
- NINIO, A. & J. Bruner. *"The achievement and antecedents of labelling"*. **Journal of Child Language** 5: 1-15, 1978.
- OLNEY, R.L. & E.K. Scholnick. *"An experimental investigation of adult perception of one-word utterances"*, **Journal of Child Language** 5:131-142, 1978.
- SCHAFFER, H.R., org. **Studies in Mother-Infant Interaction.** London, Academic Press, 1977.
- SCOLLON, R. *"A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language"*. In: E. Ochs & B.B. Schieffelin, orgs. **Developmental Pragmatics.** New York, Academic Press, 1979.
- SNOW, C.E. *"The development of conversation between mothers and babies"*. **Journal of Child Language** 4: 1-12, 1977.
- et al. *"Talking and playing with babies: the role of ideologies of child-rearing"*. In: Bullowa (1979).
- STERN, D.N. *"The goal and structure of mother-infant play"*. **Journal of the American Academy of Child Psychiatry** 13: 402-421, 1974.

# Mudança de código: por uma abordagem lingüística<sup>1</sup>

I. O fenômeno 'mudança de código'<sup>2</sup> em sociolingüística pode ser abordado em dois níveis diferentes: o nível mais amplo da comunidade como um todo e o nível individual do usuário da língua. Estudos relacionados com o uso de duas ou mais línguas (códigos) por membros de uma determinada comunidade buscam respostas a perguntas como: Até que ponto indivíduos dentro de uma determinada comunidade selecionam uma ou outra língua, dialetos ou estilos de acordo com a necessidade de refletir e estabelecer determinadas relações de status, poder ou solidariedade? Até que ponto a escolha que o indivíduo faz dos códigos à sua disposição reflete certos 'juízos' ou valores sociais que a comunidade atribui às línguas em questão?

II. Quando Gumperz e Blom (1972) analisaram a mudança de código entre dois dialetos, a saber, Ranamal e Bokmal, em Hennesberget, uma cidade do norte da Noruega, eles procuraram mostrar que certas características do sistema social local influenciavam diretamente a escolha que o indivíduo é capaz de fazer entre um ou outro dialeto. Ou seja, a explicação para a mudança de código registrada nesta comunidade se encontra no peso social que estes dialetos carregam. O dialeto local (Ranamal) é usado entre familiares, com amigos, é a linguagem da informalidade e solidariedade e portanto é identificada com os valores culturais locais: o 'nosso' código. Já o dialeto standard (Bokmal), aprendido na escola, usado

em cerimônias e proclamações oficiais, está associado a valores pan-noruegueses, tendo sido originariamente introduzido em Hemnesberget por uma elite comercial e administrativa de proprietários de terra. Conseqüentemente é a linguagem do poder e da formalidade, identificada com valores culturais não locais: o código 'deles'.

As restrições contextuais ao uso de um outro dialeto pelos membros desta comunidade dependem do local em que a interrelação social se processa (o lar, o trabalho em oposição à igreja, à escola), o que está diretamente relacionado com certas atividades (uma conversa entre amigos num bar em oposição a um discurso público ou negociações formais, etc. . .) que envolvem falantes desempenhando vários papéis dentro da sociedade (amigos, membros da família, estranhos, os socialmente inferiores ou superiores, etc. . .). Tal mudança de código é denominada 'mudança situacional' onde se torna possível prever o código a ser usado, segundo o contexto situacional. "Nessas interações os participantes de certa forma suspendem sua individualidade para interpretar o conjunto de direitos e deveres que caracterizam a posição de uma pessoa em suas relações com outras. . . o comportamento lingüístico dos participantes se torna então previsível a partir da definição social destes direitos e obrigações." (Gumperz 1964:169).

Em oposição a estes casos em que regras de co-ocorrência podem ser formuladas para o uso de um ou de outro código, há casos em que os participantes parecem usar um ou outro dialeto imprevisivelmente, não obedecendo às restrições contextuais acima mencionadas. Nesses casos, os autores observam, os participantes agem como simples indivíduos e não como atores interpretando posições sociais que ocupam como membros de uma comunidade. Esta mudança de código, aparentemente idiossincrática, isto é, não suscetível a formalização de regras, ocorre em ambientes informais de interação: com amigos ou membros do mesmo grupo social. Este fenômeno é denominado 'mudança metafórica'.

Mudanças metafóricas não sinalizam mudanças de status, de deveres e obrigações dos participantes uns em relação aos outros, mas estão, sim, associadas a uma mudança de ênfase ou tópico que ainda assim refletem, de maneira metafórica, os valores sociais de distância versus proximidade que são atribuídos aos dois dialetos Bokmal e Ranamal respectivamente. A escolha que o indivíduo faz nesses casos transmite, além do significado literal de seu enunciado, o valor social ('nosso' código v. código 'deles') a que estes dialetos estão associados. Da mesma forma que uma palavra pode ser interpretada metaforicamente como em: 'Aquele homem é uma raposa', onde o significado literal de 'raposa', associado às características que nossa cultura atribui a raposas (animal astuto, sagaz) é metaforicamente interpretado, o mesmo pode-se dizer de variações lingüísticas envolvendo mudanças de código. Se uma variedade

lingüística é associada a uma determinada categoria ou classe social ou a certas atividades, esta variedade, sempre que for registrada, lembrará metaforicamente os valores sociais a ela atribuídos: toda vez que um ou outro dialeto é usado, o significado social de inclusão ('nosso' código) versus exclusão (o código 'deles') contaminará toda a mensagem. Em suma, o fenômeno 'mudança de código' pode ser abordado sob dois aspectos diferentes:

1. a nível da comunidade lingüística no qual a mudança se processa segundo variações contextuais, altamente previsível do ponto de vista sócio-lingüístico.
2. a nível individual do usuário da língua em que a mudança de códigos, aparentemente idiossincrática, pode ser explicada metaforicamente como um reflexo de mudanças situacionais. Cabe enfatizar que nesses casos a mudança de código se processa a nível de sentença (inter-sentencial) e não a nível do discurso, que é o que geralmente ocorre em se tratando de mudanças situacionais.

III. Os dados coletados para o desenvolvimento deste trabalho (gravações feitas com estudantes bilingües de português e inglês, residentes em Londres<sup>3</sup>) revelaram dois fenômenos curiosos para os quais as análises sociolingüísticas de mudança de código não apresentavam explicações satisfatórias.

Primeiro, registrou-se um altíssimo índice de variação intra-sentencial (isto é, variações dentro de uma mesma sentença); segundo, estas variações pareciam não sofrer qualquer tipo de restrição, dando a impressão de serem totalmente dependentes da vontade do falante. O próprio Gumperz parece ter encontrado fenômeno semelhante em seus estudos, ao observar que "... nem todos os casos de alternância de código transmitem significado (metafórico). Nossas fitas contêm vários exemplos nos quais a mudança para o inglês não-standard (e.g. o inglês do negro), ou o uso de uma palavra em espanhol numa sentença em inglês só podem ser interpretados como um 'escorregão da língua' ou como um sinal da não familiaridade do falante com o estilo que emprega". (Gumperz e Hernandez 1971:328). E ele afirma ainda (Gumperz, 1975) que considerações referentes a inteligibilidade, facilidade ou clareza de expressão não constituem fatores determinantes no processo de mudança de código.<sup>4</sup>

Que nem todos os casos de alternância lingüística transmitem significado metafórico é indiscutível, mas que esta alternância é decorrente de 'lapsos' por parte dos falantes e que outras variáveis que não as puramente extra-lingüísticas não podem oferecer explicações satisfatórias do porquê bilingües mudam de código é, a

meu ver, bastante discutível.

Gumperz não levanta a questão do grau de bilingüismo dos participantes envolvidos nesse processo, fator de grande importância para uma explicação da mudança de código a nível intra-sentencial, registrada no processo de comunicação pessoal. É provável que a este terceiro nível — que chamo de 'o nível da comunidade pessoal' — o fenômeno mudança de código esteja deixando o âmbito da sociolingüística para então entrar no âmbito lingüístico ou mesmo psicológico.<sup>5</sup>

IV. Quando restrições lingüísticas podem estar afetando mudanças de código, o grau e a natureza do bilingüismo são de importância primordial. Nesse caso deve-se distinguir entre aqueles bilingües nativos, que apresentam proficiência nativa com relação às línguas aprendidas (proficient bilinguals) e aqueles que apresentam competência<sup>6</sup> lingüística diferente com relação às línguas que dominam (subordinate bilinguals). Cabe ainda diferenciar entre aqueles que aprenderam ambas as línguas no mesmo contexto sócio-cultural (compound bilinguals) e aqueles que experienciaram contextos sócio-culturais diferentes no processo de aquisição lingüística (coordinate bilinguals). Considerações como estas parecem relevantes diante de ocorrências como as que se seguem abaixo, em que o grau de competência lingüística do falante 'D' causou a mudança de código do inglês para o português, uma vez que o sarcasmo que ele desejava transmitir com seu enunciado só atingiria o interlocutor se ele o fizesse em português — sua língua materna — uma vez que é a perfeição de sua construção sintática, combinada com uma entonação específica, a responsável por isso:

A: (falando a respeito de um sonho). . . "it started with me having this. . . series of numbers: seven, eight, five, three, three. You know? And I couldn't work out what it was."

D: "Well. . ."

A: "so. . ."

D: É uma indicação de que você devia comprar um bilhete de loteria."

O mesmo ocorre em:

D: Don't get. . . não se deixe levar pelas associações mais imediatas porque estas muitas vezes são enganosas.

onde 'D', ainda se referindo ao sonho de 'A', começa a sentença em inglês e, pelas razões acima mencionadas, muda para o português. Para transmitir sua mensagem no outro código, o inglês, e obter o mesmo resultado, 'D' teria que possuir um domínio da língua inglesa bem maior do que aquele que apresentava então.

Um outro fato curioso é o que diz respeito ao grau de

interferência que um código exerce sobre o outro. Nesses casos, o fator determinante para uma mudança de código diz respeito a fatos relacionados com a necessidade de maior clareza ou facilidade de expressão. Essas interferências não se registram apenas a nível lexical sob a forma de 'empréstimo', mas também a nível sintático:

C: ". . . O uso para o ///o uso/// para o qual a linguagem é posta? Não. o uso no qual /Não/o uso/ Como é que fala isso? 'The use to which language is put. The use which language is put to'."

D: "O uso que é feito da linguagem."

C: "Ah. . ."

Aqui a interferência da sintaxe do inglês sobre o português resulta numa construção agramatical em português: \* O uso para o qual a linguagem é posta, o que provavelmente acionou a mudança para o outro código para maior facilidade de expressão. Outro tipo de interferência, acionando mudanças de código, é o que ocorre em:

B: "É uma frase que pode 'crop up', como é que se diz, 'aparecer' para coisas que não *convêm* really what I want to say."

'Convém' não existe em português no sentido aqui empregado por 'B', isto é, no sentido de 'to convey' — transmitir — em inglês. Pode-se argumentar que nesse caso o uso indevido do verbo — e sua semelhança fonética com a forma em inglês — ocasionou a mudança para o inglês por razões de inteligibilidade?

Esses tipos de mudança — e outros que veremos a seguir — não podem ser analisados em termos de mudança metafórica, cuja explicação é calcada em valores sócio-culturais que os falantes atribuem às línguas: 'nosso' código versus o código 'deles'.

V. Dentre as funções comunicativas registradas pelas mudanças de código, a literatura especializada enumera as seguintes:

a) Uma mudança de código serve para enfatizar ou esclarecer aquilo que foi dito anteriormente através de uma repetição do mesmo enunciado nos dois códigos:

B: ". . . very nice your curves, very nice. Me deu vontade de falar: 'você acha que as minhas curvas são boas?'"

Ou então:

C: "What? O que o que?"



b) Serve também para marcar interjeições e exclamações ou para indicar que estamos diante de 'sentence fillers', isto é, daquelas expressões que preenchem certos 'espaços' dentro de sentenças:

B: "Ele é sempre uma pessoa, **how do you say**, simpática, informal..."

Ou em:

D: "Mas tem que interpretar, **Oh Jesus**, tem que pensar..."

c) Uma mudança de código ocorre mais comumente para sinalizar citações em discursos direto e indireto:

B: "... ele sempre tem umas brincadeiras muito estúpidas comigo. Eu falei: 'A pint of milk please', aí ele virou pra mim e falou assim: 'would you like me to pour the milk into the dish? como se fosse...'"

Entretanto exceções quanto a c) também foram registradas:

D: "Teve uma hora que a Liz falou assim que ela nunca tinha ficado bêbada, nunca tinha ficado 'high' e nunca tinha desmaiado. Aí eu falei assim: 'Have you tried it?' ... depois o Robert falou que ele não queria beber muito vinho porque ele tinha tried to get druk yesterday e tava se sentido muito mal."

Neste trecho 'D' não mudou para o inglês quando citou, em discurso indireto, a observação de sua amiga inglesa, Liz; em seguida mudou para o inglês quando citou o que ele havia perguntado; e logo depois mudou para o português, e de volta ao inglês e finalmente de novo para o português, na mesma sentença, ao repetir — em discurso indireto — o que seu amigo inglês, Robert, havia dito.

Como explicar estas e muitas outras ocorrências registradas no material coletado quando elas não se encaixam dentro de uma análise em termos de mudança metafórica ou em termos de função comunicativa?

Timm (1975) e o próprio Gumperz (1975) observaram que a mudança de um código para outro pode ser travada quando ela viola aquilo que o falante intuitivamente considera uma unidade sintática ou semântica. Em sua análise de mudança de código envolvendo bilingües em espanhol e inglês, Timm observa que algumas restrições sintáticas impedem a alternância entre estas duas línguas:

1. **Sujeitos e objetos pronominais** são encontrados sempre em um código ou outro, sendo portanto agramaticais as seguintes ocorrências:



espanhol ou em inglês, com palavras da língua oposta que não ocorrem nesta ordem.

6. Um sintagma preposicional contendo três elementos, deve apresentar os dois primeiros ou os dois últimos na mesma língua:

\*en her clase ou \*to su class

Entretanto, sintagmas preposicionais contendo  
Prep. + Nome ou Prep. + Det. + Nome

admitem mudanças como: en wintertime  
a la teacher, se estas mudan-  
ças não quebram expressões fixas numa ou noutra língua.

A posição de Timm a esse respeito é a de que embora mudanças de código na fala de bilingües Mexicano-americanos só possam ser explicadas por fatores fora do âmbito lingüístico propriamente dito, um número de restrições sintáticas estão em jogo quando se trata de mudanças registradas dentro de uma mesma sentença. Essas restrições, segundo ele, servem para assegurar "a integridade fundamental e a independência de cada uma das línguas em questão."

Conclui-se portanto que as restrições sintáticas a respeito de 'onde', dentro de uma sentença, uma mudança pode ou não ocorrer, vão variar dependendo das línguas envolvidas nesse processo.

Foi interessante verificar que as restrições sintáticas descritas para o espanhol e o inglês — com uma exceção — são as mesmas registradas na fala dos bilingües que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho. Isso talvez se deva ao fato do espanhol e do português serem línguas que apresentam semelhanças morfológica, lexical e sintática.

Sujeitos e objetos pronominais sempre ocorrem no mesmo código de suas respectivas formas verbais:

A: . . . "ele disse: 'I'm a psychologist, I said: 'What do you mean?'

O mesmo ocorre com as partículas negativas e seus respectivos verbos:

A: "Não/I don't know. . ."

D: "Don't get. . ./não se deixe levar. . ."

Sintagmas preposicionais contendo três elementos também corroboram os fatos enumerados por Timm, isto é, os dois primeiros ou os dois últimos elementos ocorrem sempre no mesmo código:

A: ". . .for six *algarismos*. E eu pensei. . . no meu *dream*/eu

pensei. . .”

Sintagmas preposicionais da forma Prep. Nome também admitem mudanças internas do português para o inglês:

C: “. . .falou a noite inteira de carpets.”

C: “. . .não, é só uma questão de accent Tereza. . .”

Entretanto, as restrições relativas ao comportamento dos sintagmas verbais (itens 2 e 3 do 5V) são problemáticas. Observem-se os exemplos:

D: “. . .porque ele tinha tried to get drunk yesterday e tava se sentindo muito mal.”

C: “Ela disse que ia talk me into doing the work for her.”

Observe ainda que o reverso não é permitido:

\* he had tentado se embriagar ontem

\* She said that she was going to convencer-me a fazer o trabalho para ela

Todos os informantes quando consultados a este respeito acharam estas construções bastantes ‘estranhas’ e mesmo ‘impossíveis’.

Casos de mudanças de código em sintagmas verbais envolvendo verbos no infinitivo acompanhados de verbos flexionados não são possíveis nem do português para o inglês nem do inglês para o português nos seguintes casos:

\*Quiero to go

\*I must ir

\*Preciso to go

\*I need ir

\*Tenho que to go

\*I must ir

mas são possíveis, somente do português para o inglês, nos seguintes casos:

Eu vou wait for him e não \*I’m going to esperar por ele.

Eu ia wait for him e não \*I was going to esperar por ele.

Você vai upset o. . . e não \*You’re going to chatear. . .

É curioso notar que em espanhol estas construções gramaticais seriam consideradas agramaticais, como por exemplo o é \*Voy a decide.

Processo semelhante ocorre em construções envolvendo verbos auxiliares. A mudança nesses casos só é possível do português para o inglês e não vice-versa:

Eu estava looking at him \*I was olhando para ele

Ele tinha tried to get drunk \*He had tentado se embriagar

Eu tenho que wait for him \*I must esperar por ele

Em espanhol, segundo Timm observa, a mudança é bloqueada nas duas direções: tanto do espanhol para o inglês quanto do inglês para o espanhol.

Gumperz (1975) também observa que algumas restrições sintáticas e mesmo pragmáticas parecem universais no processo de mudança de código, mesmo em se tratando de línguas bastante diversas como o Hindu e o inglês, o esloveno e o alemão e o espanhol e o inglês. Uma dessas restrições diz respeito a construções envolvendo orações subordinadas e coordenadas, nas quais a conjunção acompanha o código em que a mudança se registra:

A: "Não, trinta e três, quarenta e cinco, setenta e oito, and then I realized that I have one record. . ."

D: ". . . tried to get drunk yesterday e tava sentindo muito mal hoje"

A: ". . . it's a telephone number and I'll have to ring it porque em Portugal os números são. . ."

Considerações como as aqui apresentadas indicam que mudanças de código parecem observar tanto restrições lingüísticas universais como também específicas de cada língua. Em ambos os casos, uma análise satisfatória do fenômeno deve levar em conta a competência lingüística do bilingüe, o contexto sócio-cultural do aprendizado destas línguas (fato importante na avaliação desta competência), e também as unidades gramaticais de cada uma das línguas em questão.

Uma abordagem puramente sociolingüística do fenômeno deixará lacunas significativas no que diz respeito à mudança de código a nível intra-sentencial de comunicação pessoal. Rotular esses casos como 'vazios' de significado só procede se o que o pesquisador busca é uma interpretação sociolingüística 'metafórica' destes enunciados. Se ao contrário essas ocorrências forem analisadas como o reflexo de certos processos lingüísticos em funcionamento, o significado que se pode depreender delas é bastante significativo.

Note-se ainda que mudanças metafóricas não são capazes de prever alternâncias. Talvez por isso mesmo Gumperz afirme que a associação entre estilo comunicativo e identidade de grupos é uma associação simbólica que não prevê diretamente<sup>10</sup> o uso real e nem explica por que os residentes de, por exemplo, Hemnesberget mudam freqüentemente do dialeto local para o dialeto standard (Gumperz 1975; Gumperz e Blom 1972). Um modelo que vise prever mudanças de código em termos puramente sócio-culturais teria que explicar um sem número de exceções dadas as várias maneiras pelas quais fatores sociais (participantes, locais ou contextos, tópicos, etc. . .) em interação para produzir significações variadas. Conseqüentemente, as

explicações oferecidas pelas análises sociolingüísticas aqui discutidas tentam analisar a mudança de código depois delas terem ocorrido, interpretando e explicando estas alterações segundo normas sociais previamente estabelecidas.

A afirmação repetidamente encontrada na literatura especializada de que apelos a variáveis (sociais) extra-lingüísticas constituem a única abordagem satisfatória para explicar por que indivíduos bilingües mudam de código não se aplica a todos os casos de mudança de código. Um trabalho mais detalhado pode vir a revelar que restrições lingüísticas são, na verdade, tanto necessárias quanto suficientes para explicar certos casos de mudança de código produzidas por falantes bilingües.

## NOTAS

1. Este trabalho foi apresentado em 1978 à Universidade de Cambridge, Inglaterra, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Lingüística. Título original: 'A study of code-switching between Portuguese and English among Brazilians living in London.' Gostaria de aproveitar a oportunidade para 'imprimir' meus agradecimentos aos meus amigos em Londres, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

2. O termo 'código' se refere aqui ao uso de línguas ou variedades dialetais que a sociedade considera distintas. Se elas constituem na verdade sistemas distintos, geneticamente independentes ou não, é secundário para esta definição (cf. Gumperz 1964, 1967, 1975; Gumperz e Hernandez 1971; Gumperz e Blom 1972).

3. Os informantes no caso são adultos (cinco em número) cuja idade varia entre 25 e 32 anos, falantes nativos do português que aprenderam o inglês em Londres, quando em 1970 a iniciaram seus estudos:

4. Texto original: ". . . considerations of intelligibility, lucidity or ease of expression. . . cannot be the main determining reasons. . ." para mudanças de código (ib. Gumperz: 6).

5. Para maiores detalhes ver MARCOS, L.R. & ALPERT, M. (1976) Strategies and Risks in Psychotherapy with bilingual patients: The phenomenon of language independence'.

explicações oferecidas pelas análises sociolingüísticas aqui discutidas tentam analisar a mudança de código depois delas terem ocorrido, interpretando e explicando estas alterações segundo normas sociais previamente estabelecidas.

A afirmação repetidamente encontrada na literatura especializada de que apelos a variáveis (sociais) extra-lingüísticas constituem a única abordagem satisfatória para explicar por que indivíduos bilingües mudam de código não se aplica a todos os casos de mudança de código. Um trabalho mais detalhado pode vir a revelar que restrições lingüísticas são, na verdade, tanto necessárias quanto suficientes para explicar certos casos de mudança de código produzidas por falantes bilingües.

## NOTAS

1. Este trabalho foi apresentado em 1978 à Universidade de Cambridge, Inglaterra, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Lingüística. Título original: 'A study of code-switching between Portuguese and English among Brazilians living in London.' Gostaria de aproveitar a oportunidade para 'imprimir' meus agradecimentos aos meus amigos em Londres, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

2. O termo 'código' se refere aqui ao uso de línguas ou variedades dialetais que a sociedade considera distintas. Se elas constituem na verdade sistemas distintos, geneticamente independentes ou não, é secundário para esta definição (cf. Gumperz 1964, 1967, 1975; Gumperz e Hernandez 1971; Gumperz e Blom 1972).

3. Os informantes no caso são adultos (cinco em número) cuja idade varia entre 25 e 32 anos, falantes nativos do português que aprenderam o inglês em Londres, quando em 1970 aí iniciaram seus estudos.

4. Texto original: ". . . considerations of intelligibility, lucidity or ease of expression. . . cannot be the main determining reasons. . ." para mudanças de código (ib. Gumperz: 6).

5. Para maiores detalhes ver MARCOS, L.R. & ALPERT, M. (1976) Strategies and Risks in Psychotherapy with bilingual patients: The phenomenon of language independence'.

6. O termo 'competência' é aqui empregado no sentido de interiorização de um conjunto (ou, no caso, conjuntos) de regras gramaticais.
7. Observem-se ainda os seguintes exemplos:  
 C: "...faz um roll-upinho pra mim?" (roll-up = cigarro tipo de palha).  
 B: (falando sobre um gato): "...ele tava no jardim e comia, comia se lickava..." (lick = lamber).
8. Pronunciado ['ow'dʒi:zəʃ].
9. Texto original: "...the ultimate integrity and independence of each of the two languages involved." (ib. Timm : 481).
10. A ênfase é minha.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUMPERZ, J.J. (1964) 'Linguistic and Social interaction in two communities' em Dil, A.S. LANGUAGE IN SOCIAL GROUPS. Stanford University Press.
- (1967) 'The relation of linguistic to social categories' em Dil, A.S. (ed) LANGUAGE IN SOCIAL GROUPS. Stanford University Press.
- (1975) 'The sociolinguistic significance of conversational code-switching' em PRAGMATICS MICROFICHE 1.4 A5.
- GUMPERZ, J.J. & HERNANDEZ, E. (1971) 'Bilingualism, Bidialectalism and classroom interaction' em Dil, A.S. (ed) LANGUAGE IN SOCIAL GROUPS. Stanford University Press.
- GUMPERZ, J.J. & BLOM, J.P. (1972) 'Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway' em Gumperz, J.J. e Hymes, D. (eds) DIRECTIONS IN SOCIOLINGUISTICS, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- MARCOS, L.R. & ALPERT, M. (1976) 'Strategies and Risks in Psychotherapy with bilingual patients: the phenomenon of language independence. AMERICAN JOURNAL OF PSYCHIATRY 133.
- TIMM, L.A. (1975) 'Spanish-English code-switching: El porque y how-not-to' em ROMANCE PHILOLOGY 28.



# Possibilidades de representação formal da noção de quantidade através da decomposição lexical<sup>1</sup>

## I. Introdução

Este artigo procura estudar algumas formas que servem para expressar a noção de quantidade em português e, em seguida, as possibilidades de sua representação formal.

Discutiremos a utilização da técnica de "decomposição lexical" para um grupo de palavras que contenham a noção de quantidade, quando serão postuladas algumas categorias nucleares capazes de descrever o sentido de substantivos, de adjetivos dimensionais e de verbos.

Estas categorias serão aproveitadas também na construção de um algoritmo que seja apropriado para enumerar um conjunto de estruturas que contenham tal noção.

## II. Referência Espacial da Noção de Quantidade

Como mencionamos, a decomposição lexical pode ser utilizada para trabalhar a quantidade no conjunto dos substantivos, dos adjetivos e nos verbos, em geral. Tomando um conjunto qualquer destas palavras, representativas desta noção, notamos que a sua manifestação comporta três funções diferentes, mas complementares:

(1) substantivos: referência, ou não, a uma dimensão com ou

sem a indicação do tamanho do objeto — crescimento, largura, estreiteza, comprimento, grossura, finura, etc. ou

(2) **adjetivos**: indicação do tamanho com ou sem referência à dimensão do objeto: **grande, largo, comprido, pequeno, estreito, grosso, fino, etc.** ou

(3) **verbos**: aumento ou diminuição do tamanho com ou sem referência à dimensão: **crescer, aumentar, engrossar, alargar, diminuir, reduzir, estreitar, afinar, etc.**

As três funções acima indicadas pressupõem a quantidade dentro de uma característica espacial. Assim, tomando um objeto físico qualquer, a quantificação pode aplicar-se a ele, considerando suas quatro perspectivas dimensionais: horizontalidade, verticalidade, lateralidade e volume.

Destas quatro dimensões, o volume é, na maioria dos casos, a dimensão fundamental<sup>2</sup>, não apenas porque representa a junção de todas as outras dimensões, mas também pelo fato de que a referência a qualquer outra dimensão implica, possivelmente, volume. Na verdade, esta implicação se dá entre todas as dimensões, já que é impossível admitir a lateralidade, por exemplo, sem as demais dimensões. Excetuando o volume, as demais dimensões correspondem apenas ao privilégio que se dá a um determinado aspecto do objeto em questão.

## II.1. A quantidade nos substantivos

Quais seriam os primeiros elementos a considerar-se na decomposição lexical das palavras pertencentes à classe dos substantivos? Analisemos o seguinte conjunto de frases:

(4) A **largura** da porta dificultava o trabalho.

(5) O **comprimento** da régua era adequado ao trabalho.

(6) A **altura** das bananeiras causava espanto.

(7) A **grossura** do papel dificultava o seu manejo.

Em cada um dos exemplos acima, a noção de quantidade dá ênfase a uma determinada dimensão dos objetos quantificados, respectivamente, lateralidade, horizontalidade, verticalidade, e volume. Provavelmente, em cada uma destas dimensões enfatizadas as demais estão implícitas e sua não-menção é uma característica específica ao nível da expressão lingüística e não ao nível do objeto real. Em resumo, se os vocábulos acima grifados servem para referenciar uma determinada dimensão dos objetos, a sua decomposição lexical, no que diz respeito à noção de quantidade aí envolvida, precisaria refletir tais dimensões, porque é em relação a elas que a quantidade atua. Assim, vamos ter:

(8) largura                    E    LAT                    (= lateralidade)

- (9) comprimento E HOR (= horizontalidade)  
 (10) altura E VER (= verticalidade)  
 (11) grossura E VOL (= volume)

As categorias LAT, HOR, VER, VOL, juntamente com DMS, que cria uma oposição destes substantivos com outros que não indicam dimensão, sozinhas não são suficiente para expressar a noção de quantidade aí envolvida. Para o encaminhamento desta questão, podemos utilizar o mesmo conjunto das frases acima, substituindo, porém, as palavras em questão por antônimos correspondentes:

- (12) A **estreiteza** da porta dificultava o trabalho.  
 (13) A **curteza** da régua era adequada ao trabalho.  
 (14) A **baixura** das bananeiras causava espanto.  
 (15) A **finura** do papel dificultava o seu manejo.

Considerando que os vocábulos grifados acima estivessem num mesmo nível de naturalidade de uso em relação aos seus antônimos, podemos afirmar que os exemplos (4) a (7) e (12) a (15) têm um estatuto semântico bastante distinto: enquanto os primeiros não especificam se se trata de uma quantidade aumentada [+AUM] ou diminuída [-AUM], os do segundo conjunto determinam que “a porta é estreita”, “a régua é curta”, “as bananeiras são baixas” e “o papel é fino”. Assim, se formos incluir no léxico da língua portuguesa tais informações, em relação à noção de quantidade, estes vocábulos devem conter as seguintes especificações:

- (16) (largura, [+N, ... [±AUM, +DMS, +LAT]. ...])  
 (17) (estreiteza, [+N, ... [-AUM, +DMS, +LAT]. ...])  
 (18) (comprimento, [+N, ... [±AUM, +DMS, +HOR]. ...])  
 (19) (curteza, [+N, ... [-AUM, +DMS, +HOR]. ...])  
 (20) (altura, [+N, ... [±AUM, +DMS, +VER]. ...])  
 (21) (baixura, [+N, ... [+AUM, +DMS, +VER]. ...])  
 (22) (grossura, [+N, ... [±AUM, +DMS, +VOL]. ...])  
 (23) (finura, [+N, ... [-AUM, +DMS, +VOL]. ...])

Alguns substantivos dimensionais foram classificados acima como [±AUM]. Isto se deve ao fato de que tais substantivos devem ser classificados, quanto aos campos conceituais da quantificação, de “neutros”, isto é, não determinam unicamente uma quantidade aumentada — [+AUM] — ou uma quantidade diminuída — [-AUM] —, mas ambas.<sup>3</sup> A neutralidade de tais palavras, em muitos casos, concorre para uma certa vaguidão das frases, no que diz respeito à noção de quantidade. A partir dos exemplos seguintes, poderemos balizar melhor esta questão:

- (24) O tamanho da cabeça do menino impossibilitou sua fuga pela grade da janela.

(25) O **tamanho** do estádio a ser construído naquela cidade estranhou a todos os habitantes locais.

(26) A **altura** do prédio à direita impede que o sol bata no jardim da casa.

(27) A **altura** do atleta impedia-o de fazer boas jogadas.

Do conjunto acima, os exemplos (24) e (26) não trazem nenhuma vaguidão, já que o contexto lingüístico (o resto da frase, por exemplo) garante uma interpretação específica para o aspecto de quantidade aí envolvido. Podemos dizer que a quantidade referida impõe uma única possibilidade de interpretação semântica: trata-se da quantidade relativamente aumentada dos dois objetos em questão — **cabeça e prédio**.

Os dois outros exemplos, porém, (25) e (27), mostram uma situação diferente. Ambos são vagos, já que **tamanho do estádio** e **altura do atleta** podem indicar quantidade aumentada ou diminuída. A vaguidão destas frases só pode ser eliminada a partir da extensão do contexto lingüístico e/ou por alguma referência de ordem pragmática.

Este fato não é uma idiosincrasia que pode ser atribuída aos vocábulos **tamanho** e **altura**. É um fenômeno que pode ser estendido a um conjunto de palavras mais amplo, embora exista um outro conjunto com um comportamento diverso. Vejamos os exemplos abaixo:

(28) A **grossura** do tecido não favorecia o seu manuseio.

(29) A **finura** do tecido não favorecia o seu manuseio.

(30) A **largura** da mesa não correspondia às exigências.

(31) A **estreiteza** da mesa não correspondia às exigências.

Nos exemplos acima, o uso de **grossura** e **largura** traz vaguidão para as frases, já que os objetos em questão — **tecido** e **mesa** — podem ser marcados de [+AUM] ou [-AUM] em relação ao aspecto da sua quantidade. A substituição destas palavras por suas antônimas correspondentes cria um estatuto diferente para as frases. Ou seja, em (29) e (31) trata-se de um “**tecido fino**” e de uma “**mesa estreita**” respectivamente.

Feitas as considerações, podemos propor uma síntese resumidora sobre o funcionamento da noção de quantidade em frases nas quais se acham envolvidos vocábulos deste tipo. Inicialmente, proporíamos um subagrupamento para eles: os “**uni-aspectuais**”, que se referem a um único aspecto particular dos objetos, e os “**bi-aspectuais**”, que cobrem qualquer dos dois aspectos. O quadro abaixo visualiza melhor a questão:

Fig. 1: classificação dos substantivos dimensionais

TIPO	ASPECTO	
	AUMENTADO	DIMINUIDO
uni-aspectuais		estriteza baixura finura curteza ...
bi-aspectuais	comprimento, largura, altura, grossura, tamanho, volume, dimensão, quantidade ...	

Nos limites desta abordagem, que conclusão pode ser formulada em relação ao comportamento semântico destes substantivos? Quanto aos "uni-aspectuais", sabemos que nenhuma dificuldade existe, porque o seu comportamento é uniforme e a marcação no léxico [-AUM] é suficiente para descrevê-los neste particular. Em relação aos "bi-aspectuais", tendo em vista comentários que fizemos a partir dos exemplos anteriores, vimos que a forma encontrada para eliminar a sua vaguidão era através da expansão do contexto lingüístico ou através de uma referência de ordem pragmática. Como uma e outra questão estão além dos limites desta abordagem, teremos, necessariamente, de registrar para estes substantivos, como aliás já o fizemos, a possibilidade de ora se referirem a uma quantidade [+AUM], ora a uma [-AUM]. Este é, no nosso entender, o único procedimento que é possível dentro da descrição semântico-formal nos termos aqui propostos.

## 11.2. A quantidade nos adjetivos

Analisada a proposta de decomposição lexical para os substantivos dimensionais, passemos a uma proposta semelhante de análise para os adjetivos dimensionais. Estudemos os seguintes enunciados:

- (32) O campo era largo.
- (33) O poste era alto.
- (34) O lote era **comprido**.
- (35) Este tronco é **grosso**.

Nos exemplos acima, não apenas a dimensão dos objetos **campo**, **poste**, **lote** e **tronco** foi mencionada, como também o seu tamanho é

explicitamente determinado, ou seja, trata-se de uma quantidade relativamente aumentada. Comparemos estes enunciados com os seguintes, substituindo as palavras em questão por suas formas antônimas:

- (36) O campo era estreito.
- (37) O poste era baixo.
- (38) O lote era curto.
- (39) Este tronco é fino.

A mesma constatação, que foi feita anteriormente sobre o estatuto semântico da comparação de dois conjuntos de frases contendo substantivos dimensionais antônimos, não pode aqui ser reproduzida: em se tratando dos substantivos, vimos que **largura**, **altura**, **comprimento** e **grossura** eram não-marcados em relação ao tamanho dos objetos — [+AUM]; nos adjetivos, porém, a comparação dos conjuntos acima sugere que tanto os primeiros adjetivos (**largo**, **alto**, **comprido**, **grosso**) como os antônimos correspondentes sejam marcados, respectivamente, [+AUM] e [-AUM]. Assim, incorporando os aspectos semânticos da “referência dimensional” e da “indicação do tamanho” nestes vocábulos, vamos obter a seguinte representação:

- (40) (largo, [+Adj, . . . [+AUM, +DMS, +LAT]. . .] . . .)
- (41) (estreito, [+Adj, . . . [-AUM, +DMS, +LAT]. . .] . . .)
- (42) (alto, [+Adj, . . . [+AUM, +DMS, +VER]. . .] . . .)
- (43) (baixo, [+Adj, . . . [-AUM, +DMS, +VER]. . .] . . .)
- (44) (comprido, [+Adj, . . . [+AUM, +DMS, +HOR]. . .] . . .)
- (45) (curto, [+Adj, . . . [-AUM, +DMS, +HOR]. . .] . . .)
- (46) (grosso, [+Adj, . . . [+AUM, +DMS, +VOL]. . .] . . .)
- (47) (fino, [+Adj, . . . [-AUM, +DMS, +VOL]. . .] . . .)

Entretanto, num outro aspecto, podemos dizer que existe uma correspondência entre a descrição lexical de certos substantivos com a dos adjetivos. Se os adjetivos em relação à “indicação do tamanho” são necessariamente marcados [+AUM] e [-AUM], sabemos que em relação à “referência dimensional” existem alguns que não são marcados. Observemos as frases abaixo:

- (48) O campo era grande.
- (49) O poste era enorme.
- (50) O lote era pequeno.
- (51) Este tronco é diminuto.

Os vocábulos grifados acima não fazem referência a nenhuma dimensão dos objetos em questão (mas o tamanho relativo à indicação), embora possamos considerar que alguma dimensão seja necessariamente excluída em função das características dos objetos particulares a que eles se referem. Provavelmente, “um poste enorme” seja um poste alto demais (ou muito **comprido**, ou muito **largo**), mas, para todos os efeitos, a dimensão VER (ou HOR, ou LAT) não está contida no adjetivo enorme mas simplesmente no objeto poste. Como se trata, pois, da descrição de fenômenos semânticos e

não do objeto real, nenhuma referência à dimensão pode ser feita na descrição formal destes vocábulos, já que a ocorrência em outras situações pode especificar dimensões diversas. Acontece, ainda, que os exemplos (48) e (49) de um lado, e (50) e (51) do outro, têm entre si uma diferença semântica na indicação da quantidade que precisa ser demarcada: isto é, **enorme** e **diminuto** são formas superlativas de **grande** e **pequeno** respectivamente. Assim, podemos propor a seguinte decomposição lexical de tais vocábulos, no aspecto da quantidade:

(52) (grande, [+Adj, . . . [+AUM, +DMS, ±LAT, ±HOR, ±VER, ±VOL]. . .])

(53) (enorme, [+Adj, . . . [+AUM, +DMS, ±LAT, ±HOR, ±VER, ±VOL, +SUPERL]. . .])

(54) (pequeno, [+Adj, . . . [-AUM, +DMS, +LAT, +HOR, ±VER, ±VOL]. . .])

(55) (diminuto, [+Adj, . . . [-AUM, +DMS, ±LAT, ±HOR, ±VER, ±VOL, +SUPERL]. . .])

onde (+SUPERL) indica que a palavra em questão é apropriada para cobrir o grau superlativo, enquanto que a marcação [+LAT, ±HOR, ±VER, ±VOL], a possibilidade de ela poder representar qualquer uma destas dimensões, e até mesmo mais de uma, num determinado contexto.

### II.3. A quantidade nos verbos

Até agora estudamos a técnica de decomposição lexical em dois tipos de palavras: os substantivos dimensionais e os adjetivos da mesma espécie. Em termos dos vocábulos já descritos, podemos inferir: (a) as mesmas categorias semânticas utilizadas para a descrição dos substantivos podem ser usadas na descrição dos adjetivos; (b) embora se possa referir às dimensões dos objetos como qualidades destes objetos, é impossível distinguir, em certas palavras pelo menos, a manifestação da quantidade da de qualidade, porque, por exemplo, **largo**, ao mesmo tempo que indica uma quantidade aumentada, também especifica uma dimensão, ou melhor, é esta dimensão do objeto que é aumentada; **largura**, semelhantemente, diminui ou aumenta o tamanho do objeto na dimensão lateralidade; (c) a ausência de paralelismo semântico entre certas formas do substantivo e o seu adjetivo morfológicamente correspondente, por exemplo, **altura** [+AUM] ou [-AUM], mas **alto** apenas [+AUM], impede qualquer tentativa de derivar diretamente o substantivo de adjetivo.

Com estas observações, podemos passar à análise de um terceiro conjunto de palavras — os verbos, para os quais também proporemos uma decomposição lexical, considerando o uso cursivo da língua. Vejamos os exemplos seguintes:

- (56) Depois das chuvas os rios **alargaram**.
- (57) Depois da limpeza o estacionamento **encompridou**.
- (58) Com a chuva os terrenos **abaixaram**.
- (59) A represa está **enchendo** depressa.

De (56) a (59), podemos reconhecer uma semelhança em termos da forma como a ação verbal se faz representar: isto é, as palavras que figuram como os sujeitos superficiais destas frases (rios, estacionamento, terrenos, represa), na verdade, não constituem o seu argumento-agente.<sup>4</sup>

Neste caso, qual a possibilidade de representação formal para os elementos que compõem o significado dos verbos acima assinalados? Para maior clareza na nossa argumentação, tomemos um outro conjunto de frases paralelas às anteriores, utilizando o mesmo item lexical em análise, mas acrescentando aos exemplos um agente expresso para a ação verbal:

- (60) A empresa **alargou** os córregos rapidamente.
- (61) Os operários **encompridaram** o gramado do campo.
- (62) O construtor **abaixou** o telhado da casa.
- (63) A lavadeira **encheu** o tanque com água limpa.

No primeiro conjunto, como existe ação (predicado não-estático), mas não existe nenhuma indicação expressa do "agente" desta ação, podemos utilizar, como tem sido feito na Semântica Gerativa, a categoria semântica TORNAR, ali considerada um predicado. Assim, em função das frases do primeiro conjunto e tendo em vista as categorias já utilizadas na descrição dos substantivos e dos adjetivos, podemos sugerir a seguinte representação:

- (64) (alargar, [+V,... [+TORNAR, +AUM, +DMS, +LAT]...])
- (65) (encompridar, [+V,... [+TORNAR, +AUM, +DMS, +HOR]...])
- (66) (abaixar, [+V,... [+TORNAR, -AUM, +DMS, +VER]...])
- (67) (encher, [+V,... [+TORNAR, +AUM, +DMS, +VOL]...])

Acontece ainda que o mesmo conjunto de verbos ora decompostos são aqueles que aparecem nos exemplos (60) — (63), que, além de expressarem um processo verbal, ainda incluem o agente deste processo. Neste caso, podemos lançar mão de um elemento como [+CAUSAR], que tem sido também utilizado com esta mesma finalidade, para completar a decomposição lexical destes itens. A diferença entre o uso de um e outro nos enunciados da língua sujeita-se às restrições de subcategorização estrita, já que se trata do mesmo item lexical, isto é, os verbos, cujo significado apresenta apenas o elemento de ação [+TORNAR], são intransitivos ou usados como tal, enquanto que aqueles que apresentam [+CAUSAR, +TORNAR] são os verbos usados transitivamente. Assim, refazendo a representação acima e introduzindo as novas informações, vamos obter:

- (68) (alargar, [+V, [+SN\_\_\_±SN][±CAUSAR, +TORNAR, +AUM, +LAT]. . .])



- (69) (encompridar, [+V, [+SN\_\_\_+SN], [+CAUSAR, +TORNAR +AUM, +HOR]. . .]. . .)
- (70) (abaixar, [+V, + [+SN\_\_\_+SN], [+CAUSAR, +TORNAR, -AUM, +VER]. . .]. . .)
- (71) (encher, [+V, + [+SN\_\_\_+SN], [+CAUSAR, +TORNAR, +AUM, +VOL]. . .]. . .).

Com a representação acima, estamos querendo indicar que o fato de haver escolhido um objeto para um determinado verbo torna também obrigatória a utilização do traço [+CAUSAR] na descrição do seu significado.

Conforme já comentamos em relação aos substantivos e aos adjetivos, os verbos também possuem vários casos, onde nenhuma dimensão específica é mencionada. Os exemplos abaixo confirmam o fato:

(72) O pedreiro aumentou a caixa d'água.

(73) O pedreiro diminuiu a caixa d'água.

Em ambos, nenhuma dimensão especial do objeto "caixa-d'água" foi mencionada, apenas sabemos que, em um caso, trata-se de uma quantidade aumentada, enquanto que, no outro, a quantidade é diminuída. Como em cada um dos exemplos acima podemos inserir uma palavra que indique a dimensão em questão, concluir-se que estes verbos não são marcados neste particular e que, portanto, podem cobrir quaisquer das quatro dimensões que estamos considerando. Assim, fica a sua representação:

(74) (aumentar, [+V, + [SN\_\_\_+SN], [+CAUSAR, +TORNAR, +AUM, ±LAT, ±HOR, ±VER, ±VOL]. . .])

(75) (diminuir, [+V, + [SN\_\_\_+SN], [+CAUSAR, +TORNAR, -AUM, ±LAT, ±HOR, ±VER, ±VOL]. . .])

As especificações que acabamos de sugerir para os verbos apresentam algumas dificuldades. Dentre elas, podemos reconhecer que a possibilidade de ocorrência de uma categoria como +CAUSAR depende diretamente da estrutura de subcategorização que foi definida anteriormente para os verbos em questão, isto é + [+SN\_\_\_+SN]. Assim, decorre daquelas regras o fato de termos incorporado ao significado do verbo tal predicado, quando este é transitivo. Em particular, achamos que nenhuma inconveniência existe em fixar certas propriedades semânticas a partir de determinadas restrições ao nível da Sintaxe. Todavia, é possível propor uma notação diferente desta, substituindo tais categorias sintáticas por categorias semânticas equivalentes, ficando as restrições sob um único caráter.

Vejamos o seguinte conjunto de frases para melhor balizar esta observação:

(76) Os rios alargaram.

(77) As chuvas alargaram os rios.

(78) A prefeitura alargou os rios.

Nos exemplos acima, numa análise de superfície, os sintagmas

nominais os rios, as chuvas e a prefeitura constituem os seus sujeitos, respectivamente. Em termos de estrutura lógica, a primeira frase representa um predicado de um único argumento e as duas outras, predicado de dois argumentos. Como na perspectiva de suas formas lógicas, os exemplos acima seriam descritos usando [+TORNAR...] para o primeiro e [+CAUSAR, +TORNAR. . .] para os dois outros, podemos inferir que a utilização de [+CAUSAR] na decomposição destes verbos obedece ao fato de termos uma forma lógica contendo predicado de dois argumentos. Tentando unificar a formalização sobre o comportamento e o significado destes verbos e evitando fazer uso de noções como "sujeito" e "agente", podemos propor uma nova forma de representação para eles, em função do número de argumentos existentes na proposição. Esta nova forma possibilitaria uma aproximação mais efetiva entre enunciados como (77) e (79) abaixo:

(79) Os rios alargaram com as chuvas.

que, para nós, são semanticamente equivalentes. Desta forma, podemos reformular a apresentação formal dos verbos anteriores, tendo em vista estas observações. Um esquema geral da sua representação pode ser assim sintetizado:

(80) (X, [+V, [+ [± [+CAUSAR, ARG], [+TORNAR, ±AUM, Y, ARG] ] ] . . . ] )

Onde X representa a forma fonológica do item lexical em questão e Y quaisquer das dimensões a que ele se aplica.

#### 11.4. Necessidade de novas dimensões para noção de quantidade

Até agora discutimos, em relação aos adjetivos, substantivos e verbos, quatro dimensões (HOR, VER, LAT e VOL) implicadas diretamente na noção de quantidade. Isto se deve ao fato de que apenas comentamos objetos físicos onde estas dimensões eram aumentadas ou diminuídas. Acontece, porém, que duas outras situações se colocam, complementarmente, ao estudo desenvolvido: (a) há casos em que nenhuma dimensão específica dos objetos é literalmente mencionada, ou seja, duas ou mais dimensões são reunidas numa outra implicitamente pressuposta em função da natureza dos objetos; (b) há casos em que outras dimensões, além das citadas, existem, nas frases do português, de modo explícito. Vejamos algumas observações sobre a questão.

##### 11.4.1. Confluência de dimensões

Este aspecto do problema nos conduz a uma situação na qual o acidente quantificado não é especificado em relação a uma das quatro dimensões individualmente, isto é, nenhum aspecto físico do objeto particular é destacado dos demais. Por exemplo:

- (81) A lata de sardinha é pequena.
- (82) O parque era grande.
- (83) O fazendeiro diminuiu o pasto da sua fazenda.
- (84) O carpinteiro aumentou a fôrma para a pilastra.

Nenhum dos casos acima particulariza uma determinada dimensão, ainda que possamos, a título de descrição teórica, tomar coerentemente uma que esteja presente na noção de quantidade af envolvida. Os operadores de quantidade pequena e grande podem representar as seguintes dimensões. Em (81), tanto podemos ter o objeto lata na dimensão [+VER], [+LAT] como [+HOR] diminuída. Podemos admitir também [+VOL], embora não tendo marcação explícita alguma, representado a junção das dimensões anteriores. Em (82), temos um caso parcialmente similar: grande pode se referir ao tamanho aumentado do objeto parque na LAT ou na HOR. Como grande não é marcado por nenhuma destas dimensões exclusivamente, mas por ambas, podemos considerar a junção destas duas dimensões numa descrição mais apropriada; ou seja, trata-se de uma referência à superfície (SUP) deste objeto.

Nos dois outros exemplos, a situação se repete em linhas gerais: em (83), a dimensão SUP é adequada para representar a dimensão sugerida por pasto e, em (84), VOL deve ser o ponto de referência mais apropriado para a quantidade aumentada do objeto fôrma.

Que conseqüências preliminares podem ser levantadas desta discussão? Torna-se claro, com esta exposição, a necessidade de termos de considerar certos vocábulos como não-marcados em relação a uma determinada dimensão espacial dos objetos. Daí decorre que a utilização de uma dimensão específica, na descrição semântica de uma frase, advém de fatores de natureza extra-lingüística, ou seja, das características específicas do objeto em questão. Assim, diminuir em relação a pasto é pragmaticamente distinto de diminuir em relação a caixa-d'água, por exemplo. Logo, numa descrição estritamente semântica destes vocábulos, a única hipótese de trabalho viável é considerá-los como não-marcados em relação a dimensões específicas, uma vez que esta dimensão, neste caso, não é uma característica particular do vocábulo, mas dos objetos implicados na frase.

#### II.4.2. Dimensões complementares

Há necessidade de considerarmos outras dimensões que são afetadas diretamente pela noção de quantidade. Este procedimento permitirá uma ampliação considerável das possibilidades de a noção de quantidade ser entendida a partir de um outro conjunto de exemplos mais específicos do português. Vejamos os seguintes enunciados:

- (85) A padaria diminuiu o peso da bisnaga.
- (86) O governo aumentou o preço da gasolina.

(87) O diretor **reduziu** sua participação na Empresa.

(88) Aquela escola **ampliou** seu período de aulas.

Restringindo-nos às dimensões estudadas, teríamos dificuldade em descrever, semanticamente, os exemplos acima. Apenas em (85), teríamos a possibilidade de prover uma descrição semântica adequada, na medida em que o conceito de **peso** de um dado objeto remete diretamente ao seu **volume**, o que nos permite usar VOL.

Nos demais exemplos é que as dificuldades surgem. Em (86), "aumentar o preço" introduz uma noção de crescimento que se atribui a valor, para o que devemos postular uma categoria específica VAL. Em (87) e (89), pelas mesmas razões, podemos postular respectivamente FRE (frequência) e TMP (tempo), que são novos aspectos dimensionais que os exemplos introduzem e sobre os quais atua a noção de quantidade.

Como, então, registrar estas novas categorias nos verbos cujo significado se estende a elas? Duas possibilidades gerais existem. Se usarmos um verbo qualquer como exemplo, podemos fazer constar, da descrição do seu significado, todas as dimensões às quais ele pode se referir; ou ainda, podemos marcar apenas aquelas categorias dimensionais às quais ele não se aplica. Evidentemente, a escolha entre um e outro critério deve ser decidida em termos de conveniência de economia na descrição do significado.

Como havíamos adiantado, a postulação destas novas dimensões nos permite agora captar a noção de quantidade implicada em palavras como:

(89) (velho, [+Adj, . . . [+AUM, +DMS, +TMP]. . .]. . .)

(90) (novo, [+Adj, . . . [-AUM, +DMS, +TMP]. . .]. . .)

(91) (barato, [+Adj, . . . [-AUM, +DMS, +VAL]. . .]. . .)

(92) (caro, [+Adj, . . . [+AUM, +DMS, +VAL]. . .]. . .)

(93) (raro, [+Adj, . . . [-AUM, +DMS, +FRE]. . .]. . .)

(94) (frequente, [+Adj, . . . [+AUM, +DMS, +FRE]. . .]. . .)

### III. Possibilidade de elaboração de um algoritmo

Nas seções anteriores, estudamos a possibilidade de utilizar a técnica de decomposição lexical para a determinação dos elementos básicos de alguns verbos, adjetivos e substantivos.

Postulamos, basicamente, as seguintes categorias semânticas relevantes para a decomposição do sentido de palavras indicadoras da noção de quantidade e que integram estas três classes:

- (a) [CAUSAR] e [TORNAR] como traços integrantes do significado dos verbos especificamente, ficando a possibilidade de uso de apenas [+TORNAR. . .], ou de [+CAUSAR, +TORNAR. . .] como uma questão dependente da estrutura lógica da proposição, ou seja, do número de argumentos existentes;

- (b) [+AUM] e [-AUM] como traços integrantes de qualquer uma das classes de palavras em questão e representando, em particular, a noção de quantidade nelas existentes;
- (c) [DMS] e os seus desdobramentos específicos [HOR], [VER], [LAT], [VOL], [FRE], [SUP] e [TMP] como traços representativos das classes em questão, os quais servem para indicar o aspecto dimensional do objeto que é afetado pela noção de quantidade.

Nesta mesma perspectiva, mas lançando mão de elementos um pouco diferentes, encontramos, nos autores da Semântica Gerativa, a prática de inserir tais categorias semânticas na estrutura de base de uma gramática. Cada uma delas, então, passa a figurar como um predicado específico e o enunciado que envolve uma destas palavras é composto de um conjunto de proposições singulares combinadas entre si. Sobre este conjunto de proposições aplica-se, ciclicamente, uma regra transformacional denominada "Predicate-Raising" — daqui para frente "P — R" — que permite anexar o predicado de uma proposição mais baixa ao predicado da proposição que a domina imediatamente. No fim da aplicação reiterada desta regra, obtêm-se todos os predicados alinhados, agora, sob um único nóculo, cuja combinação das categorias corresponde a um item lexical do léxico de uma determinada língua. O que foi sintetizado sobre o funcionamento dessa Teoria Semântica (um resumo geral, sem a preocupação de entrar no mérito de algumas questões mais controvertidas) pode ser ilustrado com os exemplos já comentados aqui sobre a noção de quantidade.

Procedendo, então, de modo semelhante a este da Semântica Gerativa, podemos cogitar da possibilidade de incorporar as categorias semânticas que determinamos para os itens lexicais da quantidade numa estrutura de base, sob a forma também de predicado. Excluindo algumas dissemelhanças que marcam o estudo da decomposição lexical que fizemos em relação aos exemplos analisados pela Semântica Gerativa, podemos admitir que esta possibilidade é bastante viável. A fim, todavia, de garantir uma leitura mais formalizada dos elementos que analisamos, julgamos conveniente propor a organização de um algoritmo que incorpore as informações até aqui levantadas.

Fig. 2: Algoritmo

$\neq$  PROP  $\neq$

1. PROP  $\longrightarrow$  P + A\*

2. A → { x  
y  
PROP }

3. P → { (CAUSAR)  
(TORNAR)  
(+AUM) (-AUM)  
DMS }

4. DMS → { DEF  
IND }

5. DEF → { DOR  
VER  
LAT  
VOL  
VAL  
SUP  
FRE  
TMP }

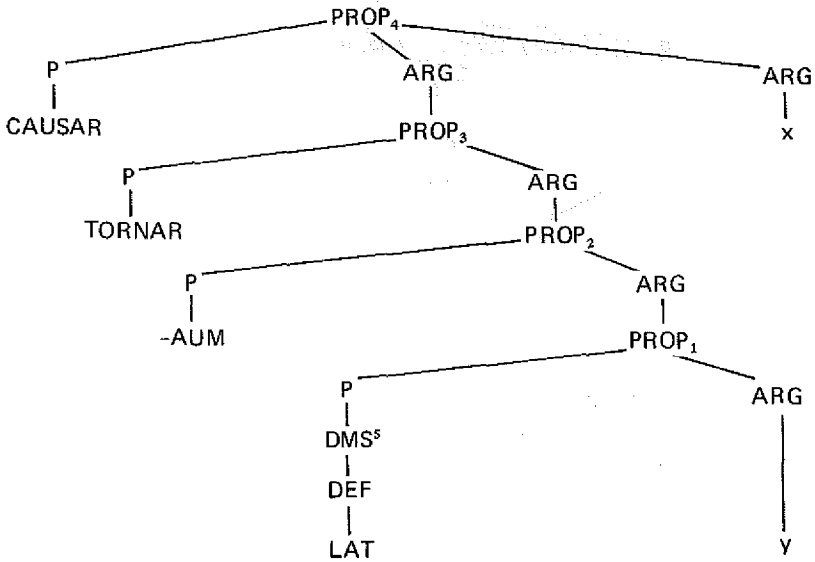
6. Filtro: \* [CAUSAR, ±AUM, DMS]

Algumas informações suplementares podem ser fornecidas em relação ao funcionamento deste algoritmo e a algumas categorias que o integram:

- a) O símbolo "\*" indica que o número de argumentos pode ser estendido indefinidamente (em geral, devemos ter proposições de três argumentos, mas isto dependendo das funções sintáticas que se pretende considerar como argumento);
- b) Na expansão do predicado, regra 3, são obrigatórios os símbolos [DMS] juntamente com [+AUM] ou [-AUM] mas nunca ambos; [TORNAR], então, é opcional, mas uma vez escolhido o outro símbolo [CAUSAR], que também é opcional, aquele se torna obrigatório, ficando bloqueadas as estruturas assinaladas pelo filtro;
- c) [DMS], por sua vez, cumpre um estágio intermediário que indica se se trata de uma dimensão definida (DEF), ou de uma dimensão indefinida (IND), sendo a primeira desdobrável nas categorias assinaladas na regra 5.

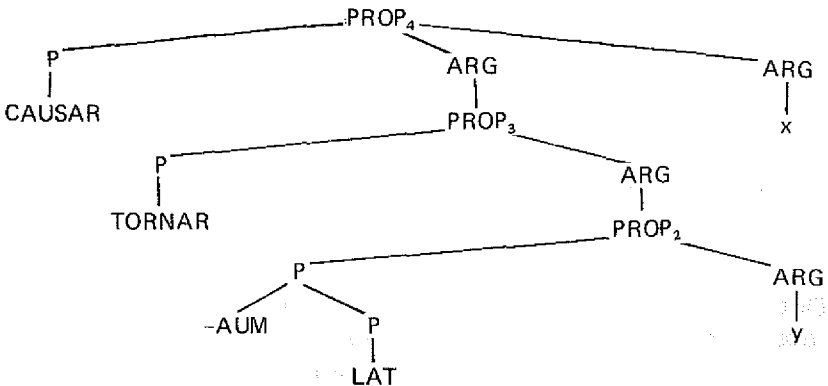
Com estes dados, podemos derivar alguns exemplos que nos

interessam mais diretamente, ilustrando aspectos do seu funcionamento. Nesta derivação, faremos uso também da regra "P – R" conforme especificação em cada um dos casos.



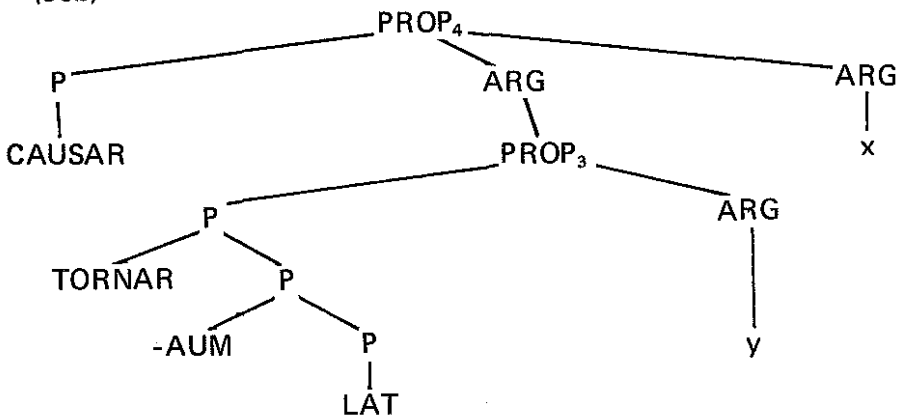
Aplicando-se, no 2º ciclo, a regra "P – R", obtém-se:

(96a)



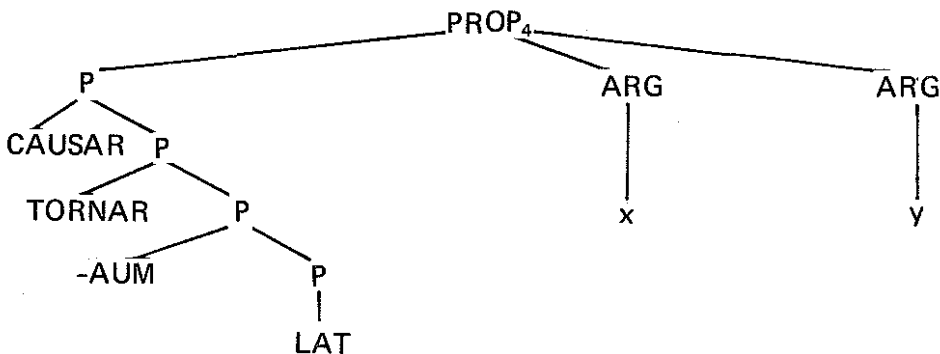
Reaplicando a mesma regra do ciclo superior (PROP<sub>3</sub>), deriva-se:

(96b)



E aplicando novamente "P – R" no 4<sup>o</sup> Ciclo em (96b), chega-se à derivação parcial, que permite fazer corresponder a forma global de P a um item lexical, neste caso, **estreitar**:

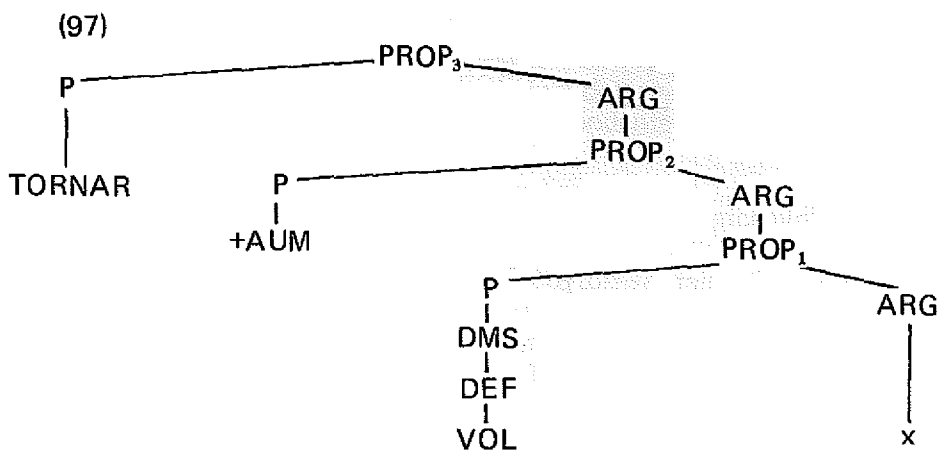
(96c)



(96d) PROP<sub>4</sub> = x estreitar y.

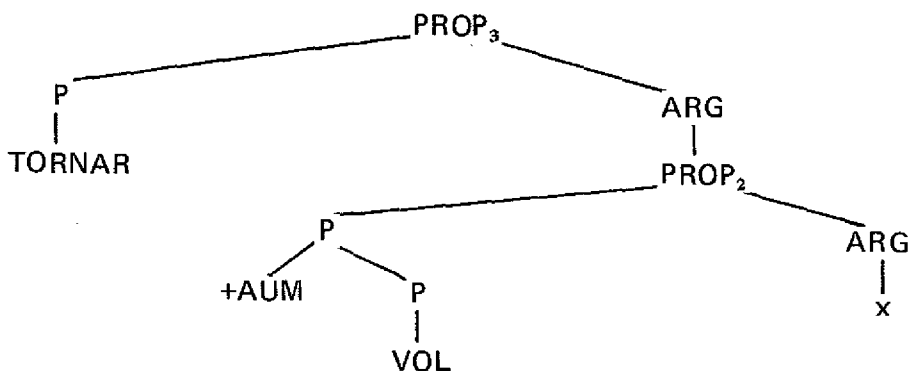
Outros exemplos menos completos podem igualmente ser derivados, bastando excluir alguma das categorias em que P pode ser reescrito. Vejamos, então, dois outros exemplos, onde eliminaremos respectivamente, no primeiro, CAUSAR e, no segundo, CAUSAR e TORNAR.



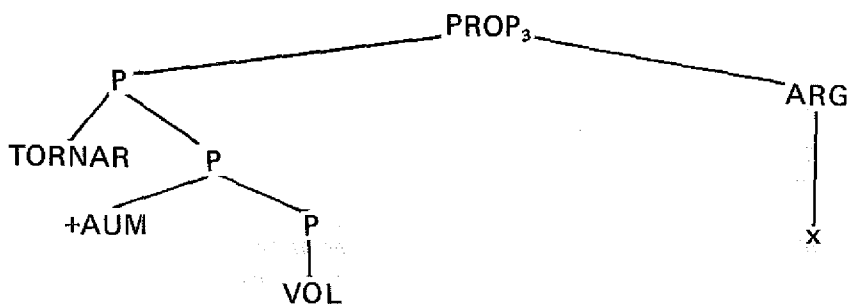


Aplicando-se, em (97), "P - R" progressivamente no 2º e no 3º ciclo da sua derivação, vamos obter as seguintes estruturas correspondentes:

(97a)

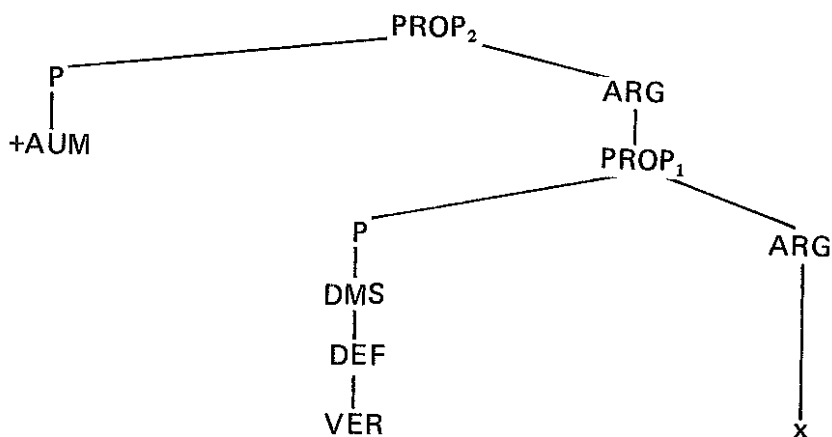


(97b)



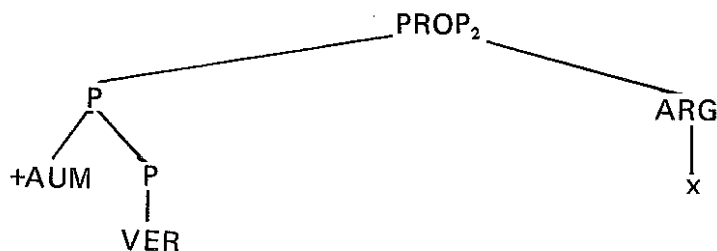
(97c) PROP<sub>3</sub> = x avolumar

(98)



Com a aplicação de "P – R" no segundo ciclo, resulta:

(98a)



(98b)  $PROP_2 = x$  (ser) alto.

#### IV. Observações finais

O sistema de derivação de frases apresentado anteriormente implica algumas dificuldades que precisam ser vencidas, mas para as quais a possibilidade de soluções efetivas ainda é uma questão em aberto. Dentre as dificuldades maiores, algumas naturalmente poderão se constituir em problemas mais sérios e mais imediatos dentro da análise semântica. Resumidamente, pode-se assim enunciar-las:

- Nos exemplos de derivação feitos anteriormente, em nenhum momento foi utilizada a exemplificação do substantivo, ou seja, esta análise, na verdade, apresenta problemas na enumeração de tais vocábulos.

- b) Que mecanismo (ou mecanismos) formal deve ser postulado, a fim de garantir a passagem inequívoca das categorias semânticas componentes de um determinado predicado para sua forma fonológica correspondente, registrada em um léxico?

Duas alternativas se apresentam como encaminhamentos possíveis para as questões levantadas.

A primeira delas possibilita contornar tais dificuldades, à medida que nos propusermos a reduzir a nossa hipótese de trabalho a uma perspectiva unicamente lexicalista. Para isso, elimináramos toda possibilidade de tratar a decomposição lexical através de mecanismos formais como algoritmo, excluindo toda tentativa de cálculo do significado, transpondo para o léxico a massa de informação semântica que um item lexical possa conter.

Numa segunda alternativa, teríamos que continuar admitindo, apesar das dificuldades encontradas e de outras que passaram despercebidas, a questão do cálculo do significado como um processo que formalmente aproveita um certo número de informações semânticas de modo mais objetivo, fazendo aproximar aspectos da linguagem que uma hipótese lexicalista viria dispersar.

No presente estágio das pesquisas em Semântica é difícil prever qual das hipóteses de trabalho resultará numa forma catalizadora da descrição do significado. O que está em jogo, evidentemente, não é discutir a necessidade de uma Teoria Semântica formalizada para as línguas naturais, mas apenas a forma que essa Teoria assumirá em função dos mecanismos formais disponíveis e de certas especificidades do conhecimento lingüístico.

## NOTAS

1. Este artigo é parte de um capítulo da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFMG, Área de Lingüística, defendida em agosto de 1979.

2. Em alguns exemplos, não é clara a presença implícita do volume (e achamos mesmo que esta dimensão não existe), embora seja a dimensão fundamental. Por exemplo, em

(a) A prefeitura diminuiu o comprimento da rua

(b) A confederação mandou alargar o campo

é difícil determinar o que seja o volume dos objetos **rua** e **campo** e, se existe, nenhum papel teria na interpretação semântica destas frases e mesmo no reconhecimento físico de tais objetos.

3. Em qualquer destes casos (a indicação de uma quantidade aumentada ou diminuída), a "intenção" do falante ou o objetivo da comunicação pode privilegiar (e, naturalmente, o faz) um determinado aspecto, mas, a não ser que o contexto seja capaz de explicitar esta "intenção" ou este objetivo, as frases permanecem vagas neste particular. Assim, uma descrição semântica, no nível proposto, precisa incluir esta potencialidade dos vocábulos, já que os problemas de "intenção" dos falantes mais próximos da Pragmática.

4. A noção de agente, que nos interessa aqui, segue tanto a definição de FILLMORE (1968) para o caso "agentive" ("the case of the typically animate perceived instigator of the action identified by the verb") como para o caso "instrumental" ("the case of the inanimate force or object causally involved in the action or state identified by the verb").

5. Para todas as estruturas de árvore aqui elaboradas, estaremos anotando, por completo, a derivação de P em DMS somente na sua primeira configuração. Nos demais casos, isto é, nas estruturas derivadas, estaremos simplificando esta notação e registrando apenas o ponto de partida da derivação — P — e o seu ponto final — LAT, VER, HOR, . . .

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHRISTENSEN, N.E. Remarks on logic as universal semantics. In: BARHILLEL, Y. ed. *Pragmatics of natural languages*. Dordrecht-Holland, D. Reidel Publishing CO., 1971. p. 35-49.
- CUSHING, S. *The formal semantics of quantification*. Bloomington, Indiana, Indiana University Linguistics Club, aug. 1977.
- FRANTZ, D.G. *Generative semantics: An introduction, with bibliography*. Bloomington, Indiana, Indiana University Linguistics Club, dec. 1974.
- GALMICHE, M. *La sémantique générative*. Paris, Larousse, 1975.
- HINTIKKA, J. Grammar and logic: some borderline problems. In HINTIKKA, J. et alii ed. *Approaches to natural language*. Dordrecht-Holland, D. Reidel Publishing Co., 1973. p. 197-214.
- KEENAN, E.L. Sur l'évaluation des théories sémantiques des langues naturelles. *Cahiers de Lexicologie. Revue internationale de Lexicologie et de Lexicographie*, Besançon, 29(2):67-82. 1976.
- LAKOFF, G. On generative semantics. In: STEINBERG, D.D. &

JAKOBOVITS, L. A. ed. *Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1971. p. 232-95.

———. Linguistics and natural logic. In: DAVIDSON, D. & HARMAN, G. ed. *Semantics of natural language*. 2 ed. Dordrecht-Holland, D. Reidel Publishing Co., 1972. p. 196-218.

LEWIS, D. Adverbs of quantification. In: KEENAN, E.L. ed. *Formal Semantics of natural language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1975. p. 3-15.

# Interrogativa múltipla: condições sobre o movimento do sintagma interrogado

Neste trabalho pretendo apresentar alguns dos pontos tratados em minha dissertação<sup>1</sup> sobre o movimento do sintagma nominal interrogado (SN-q) em português. Partindo da definição de "interrogativa de SN", procurarei mostrar, inicialmente, as características gerais da regra de movimento de SN-q em português, à luz da teoria gerativa. Em seguida, serão apresentadas as condições sobre esse movimento em sentenças interrogativas diretas que contêm mais de um SN-q, e a que chamarei de "interrogativa múltipla".

## I. Introdução

Em português, como acontece também em várias outras línguas, encontramos, dentre outras, sentenças interrogativas do tipo de (1) e (2) abaixo:

- (1) João fez o serviço?
- (2) João viu o quê?

Uma diferença entre essas sentenças está no fato de que, ao contrário de (1), (2) restringe o pedido de informação a um elemento da frase, o SN **o quê**. Poderíamos responder a (1) com **sim** ou **não**, o que não acontece no caso da sentença (2), para a qual (3), e não (4), seria uma resposta possível:

- (3) João viu o desastre.
- (4) \*Sim, João viu o quê.

Às sentenças do tipo de (1) chamo de **interrogativas sim-não**, e às do

tipo de (2), **interrogativas de SN**. Essas últimas apresentam em sua estrutura profunda, além do morfema Q de início de sentença (responsável pela caracterização geral da estrutura interrogativa), um sintagma interrogado que é marcado pelo morfema q-.

## II. T-Mov. SN-q: características gerais

Há evidências, em português, de que o SN-q pode ser movido ou permanecer no lugar de origem na estrutura em que se encontra, como se pode verificar em (5a-b):

(5)a. Os meninos comeram o quê?

b. O que os meninos comeram?

Em outras palavras, a gramaticalidade de (5a-b) constitui evidência de que existe uma regra em português que movimenta o SN-q, e que esse movimento é **optativo**<sup>2</sup>.

Uma outra característica dessa regra é a de ser pós-cíclica. Um argumento em favor disso é o fato de o SN-q que tem origem numa sentença encaixada tal como na estrutura (6) abaixo

(6) [<sub>01</sub> Q você pass dizer [<sub>02</sub> você pass ver o caminhão [<sub>03</sub> o caminhão Δ bater em que carro] ]<sub>03</sub> ]<sub>02</sub> ]<sub>01</sub>

só pode ser movido para o início de O<sub>1</sub>, como prova a agramaticalidade de (7b-c), frente à gramaticalidade de (7d):

(7)a. Você disse que viu o caminhão bater em que carro?

b. \*Você disse que viu em que carro o caminhão bater?

c. \*Você disse que em que carro viu o caminhão bater?

d. Em que carro você disse que viu o caminhão bater?

Um segundo argumento<sup>3</sup> de que a T-Mov.SN-q é pós-cíclica está no fato de essa regra aplicar-se depois da Concordância Verbal (CV), regra também considerada pós-cíclica em português.<sup>4</sup>

## III. T-Mov.SN-q em interrogativa múltipla

Passemos, agora, ao exame do comportamento da T-Mov.SN-q em sentenças do português que apresentam, como em (8) abaixo, mais de um sintagma interrogado:

(8) Quem viu o quê?

A existência desse tipo de sentença — a que chamo de **interrogativa múltipla** — levou-me a postular, como fazem outros autores, uma estrutura profunda que contenha, além do morfema Q de início de sentença, tantos morfemas q- quantos forem os sintagmas sobre os quais recai o pedido de informação. Só assim poderemos explicar essa ocorrência múltipla de elementos interrogados. A sentença (8) terá, portanto, a seguinte estrutura profunda simplificada:

(9) [Q q-alguém pass ver q-alguma coisa]

A função desse morfema q- será, em outras palavras, a de marcar o

escopo de Q em interrogativas de SN, como é o caso aqui.

Torna-se necessário, aqui, um esclarecimento sobre essas interrogativas múltiplas. Trata-se de sentenças que exigem uma situação especial para que sejam aceitas. Essa situação caracteriza-se por se querer obter mais de uma informação ao mesmo tempo. O mais normal é produzir-se uma sentença simples para cada tipo de informação. No entanto, isso não impede a utilização de outro recurso, como, por exemplo, o de perguntar duas ou mais coisas ao mesmo tempo, como é o caso de (8) acima, ou mesmo de (10):

(10) A polícia perseguiu quem em que cidade?

O fato de o julgamento dos falantes a respeito dessas sentenças não ser coerente nem seguro não é motivo suficiente para rejeitarmos esse tipo de sentença em nossa análise. Mesmo porque, elas existem no português e muitos as aceitam. Assim sendo, direi que desde que exista SN — qualquer que seja o número de ocorrências numa sentença — esse poderá receber, na base, a marca q- de sintagma interrogado. A gramática não estará, portanto, gerando apenas sentenças aceitáveis. As inaceitáveis poderão ser explicadas com base na influência de um fator extra-lingüístico — o de limitação de memória. Ou mesmo à dificuldade de processarmos mentalmente duas ou mais perguntas ao mesmo tempo. Essa dificuldade será maior quanto maior for o número (e também o tipo, às vezes) de sintagmas interrogados numa mesma sentença, como se pode ver em (11) abaixo:

(11) Quem mandou que meninos comprem o quê?

Como vou examinar o movimento do sintagma interrogado nas interrogativas múltiplas, é necessário deixar claro que postulo um movimento em substituição ao Q de início de sentença. E, ainda que o(s) SN(s) -q não esteja(m) na mesma oração em que o morfema Q está inserido, a regra continua a ter essa característica. Por exemplo, na estrutura (12).

(12) [<sub>01</sub>Q João pass dizer [<sub>02</sub>Maria pass comprar q-algum carro] ]<sub>02-01</sub>

o elemento interrogado — o SN-q q-algum carro — é objeto do verbo da oração subordinada O<sub>2</sub>, não estando, pois, na mesma oração em que está o morfema Q. Ao se aplicar a T-Mov.SN-q, o elemento interrogado será transportado para o início de toda a estrutura, ou seja, para o início de O<sub>1</sub>, onde está o morfema Q, dando origem à sentença (13):

(13) Que carro João disse que Maria comprou?

Nos parágrafos seguintes serão apresentados, primeiramente, argumentos a favor de uma hipótese sobre um único movimento de SN-q por sentença. A seguir, serão verificadas as condições em que se dá esse movimento, tendo em vista a presença de outros sintagmas interrogados na mesma sentença, e que seriam candidatos potenciais a esse movimento.



#### IV. Movimento único de SN-q

Há evidências, em português, de que podemos movimentar qualquer dos SNs-q de uma sentença interrogativa múltipla, como provam (14b-c):

- (14)a. João entregou que papéis a quem?
- b. Que papéis João entregou a quem?
- c. A quem João entregou que papéis?

Entretanto, a agramaticalidade de (15a-b) evidencia a impossibilidade de se levar mais de um SN-q para o início da sentença:

- (15)a. \*Que papéis a quem João entregou?
- b. \*A quem que papéis João entregou?

Além dos dados acima confirmarem a hipótese de um movimento único por sentença, podemos atribuir à agramaticalidade de (15a-b) uma explicação baseada na proposta de Baker (1970) — e que adoto neste trabalho — de que o SN-q movido irá substituir o Q inicial. Em outras palavras, uma vez que cada sentença só contém um morfema Q, **somente um SN-q** poderá ser levado para aquela posição. Assim, a regra é optativa, mas o movimento não se dá para qualquer lugar da sentença.

A proposta de Baker, no entanto, parece não dar conta da agramaticalidade de (16b):

- (16)a. Quem leu o quê?
- b. \*O que quem leu?

Partindo de uma estrutura profunda simplificada como (17)

- (17) [Q quem Pass ler o que]

seria de se esperar que a regra pudesse aplicar-se ao **segundo** sintagma interrogado — o SN-q **o que** — levando-o para o início da oração, em substituição ao Q. Entretanto, se o fizermos, obteremos uma sentença agramatical. O fato é que existe alguma coisa nesse tipo de sentença que impede o movimento, mesmo de um só SN-q. Voltarei a esse ponto logo abaixo. Por ora, podemos concluir, a partir dos dados apresentados em (14) e (15) acima, que a hipótese de um único movimento por sentença é válida para o português, o que se dará sempre para a esquerda, em substituição ao Q.

#### V. Condições sobre o movimento de um só SN-q

Voltemos, agora, ao problema encontrado em (16a-b). Tentemos verificar, com o auxílio de outros dados, as condições em que se dá o movimento único em português.

As sentenças (18a-c) apresentam-se também com mais de um SN-q:

- (18)a. Maria disse o que a quem?
- b. O que Maria disse a quem?
- c. A quem Maria disse o que?

Nesse caso foi possível o movimento de um dos SNs-q, ao contrário do que ocorreu em (16b). Acontece, entretanto, que nessa última um dos sintagmas que possuem a marca de interrogação é o sujeito da oração — o SN-q **quem**. Meu objetivo nos parágrafos que se seguem é verificar as razões que fazem com que numa sentença que tenha um SN-q em função de sujeito não possa haver o movimento de outro SN-q.

Lanço, inicialmente, uma proposta de análise para esses casos, na forma apresentada em (19):

(19) Se, numa interrogativa múltipla, um dos SNs-q for o sujeito da oração, nenhum outro SN-q poderá ser levado para a frente desse sujeito, mesmo em substituição ao morfema Q.

Testemos essa hipótese, agora tomando um exemplo como (20), em que foi aplicada a T-passiva:

(20) O que foi lido por quem?

Se quisermos aplicar a T-Mov.SN-q ao SN-q **quem** (já que, como vimos anteriormente, essa é uma regra pós-cíclica, ordenada depois da CV), obteremos uma sentença agramatical como (21):

(21) \*Por quem o que foi lido?

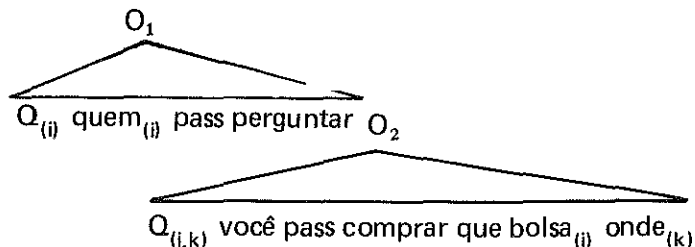
Ora, o sintagma movimentado passou por cima de um SN-q que era objeto, e não sujeito, na estrutura profunda. Mesmo assim a sentença é agramatical. Isso me leva, então, a dizer que a restrição feita em (19) levará em conta não a estrutura profunda, mas a estrutura que existe no momento da aplicação da T-Mov.SN-q. Desse modo, (21) é agramatical porque o sintagma **por quem** passou por cima do sintagma **o que**, agora sujeito da estrutura, como resultado da aplicação da T-passiva. De qualquer forma estamos vendo que o SN-q sujeito parece impedir a movimentação de outro SN-q.

## V.1. A análise de Kuno & Robinson e sua adequação ao português

Examinemos, agora, a adequação ao português de uma análise de Kuno & Robinson (1972) sobre interrogativas múltiplas. Propõem esses autores três restrições ao movimento de SN-q. A primeira — “The Clause Mate Constraint” — estabelece que os vários SNs-q que estejam vinculados ao Q da sentença matriz devem ser constituintes da mesma oração no momento da aplicação da regra de movimento. Isso não quer dizer, no entanto, que todos os SNs-q tenham que ter origem sob o mesmo nóculo O que domina o morfema Q. A segunda restrição — “WH-Crossing” — não permitirá o movimento de um SN-q por sobre outro SN-q, exceção feita aos SNs-q que sejam constituintes de um sintagma adverbial de **tempo** e de **lugar**, mas desde que eles não se movimentem por sobre um SN-q sujeito. Já a última restrição — “Double Dislocation” — irá proibir o deslocamento de mais de um constituinte interrogado.

Essa proposta de Kuno & Robinson pretende mostrar que não há necessidade de índices no morfema Q, estabelecendo relações de vínculo entre esse e os SNs-q, como faz Baker (1970). A justificativa daqueles autores baseia-se no **princípio de controle** e na **relação de comando**: nenhuma transformação poderá mover um SN-q para fora de uma oração com Q e levá-lo para outra oração com Q. Em outras palavras, podemos dizer que um Q protege os SNs-q — que estão sob o comando desse Q que está mais perto deles — da influência de um Q que esteja mais alto. Isso pode ser comprovado em sentenças a que chamo de interrogativa dupla (uma interrogativa indireta encaixada numa interrogativa direta). Na estrutura (22) abaixo

(22)



não haverá necessidade dos índices nos morfemas Q de  $O_1$  e  $O_2$  — e nem nos SNs-q — para determinar a qual Q o(s) SN(s)-q se vincula(m). O princípio de controle e a relação de comando irão impedir que qualquer dos SNs-q **que bolsa** e **onde** de  $O_2$  seja levado para o início de  $O_1$ , uma vez que o morfema Q de  $O_2$  — que é a oração em que estão esses SNs-q — irá proteger os SNs-q da influência do Q mais alto, impedindo, assim, o movimento.

Kuno & Robinson postulam, portanto, que um Q que esteja numa oração mais alta não poderá vincular um SN-q que esteja numa oração mais baixa em que também há o morfema Q. Daí não serem necessários os índices.

V.1.1. Tomemos, agora, cada restrição separadamente e verifiquemos sua adequação ao português.

Ao examinarmos uma sentença como

(23) Que pessoas você disse que parecem odiar quem?

a que atribuo a derivação dada em (24) abaixo, encontraremos aí um contra-argumento à primeira restrição — “The Clause Mate Constraint”:

(24) EP: [ $O_1$  você pass dizer [ $O_2$  pres parecer [ $O_3$  pessoas  $\Delta$  odiar quem] $_{03}$ ] $_{02}$ ] $_{01}$

1º ciclo( $O_3$ ): —————

2º ciclo( $O_2$ ): T-Alçamento para a posição de sujeito

[Q você pass dizer [que pessoas pres parecer [ $\Delta$  odiar quem] ] ]

3º ciclo( $O_1$ ): —————

Pós-cíclicas: 1) CV (depois da aplicação do Pulo dos Afixos)  
[Q você disse [que pessoas parecem [odiar quem] ] ]

- 2) T-Mov.SN-q — que poderia carregar para o início da sentença matriz qualquer dos dois SNs-q, **que não são mais constituintes da mesma oração** — ou seja, não são “clause mates”, de acordo com Kuno & Robinson — no momento da aplicação da regra de movimento. Assim, aplicando a T-Mov.SN-q ao SN-q **que pessoas** teremos (23).<sup>5</sup>

Para manter a restrição de Kuno & Robinson teríamos que aceitar que a T-Mov. SN-q é cíclica (e já vimos que não o é), além de enfrentarmos problemas relacionados às outras regras envolvidas na derivação acima.

V.1.2. Também a restrição de “WH-Crossing” parece não funcionar para os dados do português, pelo menos inteiramente. As sentenças (25a-c) corroboram o que foi postulado por Kuno & Robinson: em (25c), por exemplo, o SN-q **em que livraria** pôde ser movido por sobre o outro SN-q **que livro**, por não ser esse último um sujeito, e por ser aquele um sintagma adverbial de lugar:

- (25)a. Pedrinho comprou que livro em que livraria?  
b. Que livro Pedrinho comprou em que livraria?  
c. Em que livraria Pedrinho comprou que livro?

Se observarmos, entretanto, as sentenças de (14) — que repito aqui —

- (14)a. João entregou que papéis a quem?  
b. Que papéis João entregou a quem?  
c. A quem João entregou que papéis?

vamos encontrar um contra-argumento à restrição daqueles autores. Isso porque, em (14c), o SN-q **a quem** (objeto indireto) movimentou-se por cima do SN-q **que papéis** (objeto direto) ao ser levado para o início da sentença que, nem por isso, deixou de ser gramatical.

Um aspecto, entretanto, da presente restrição que parece funcionar em português é o que leva em conta a presença de um SN-q sujeito, que irá impedir o movimento de outro SN-q por sobre ele — como já vimos nas sentenças (16b) e (21):

- (16b) \*O que quem leu?  
(21) \*Por quem o que foi lido?

— mesmo que o SN-q movido seja adverbial, como prova a agramaticalidade de (26b):

- (26)a. Quem comprou esse livro onde?  
b. \*Onde quem comprou esse livro?

V.1.3. A única das três restrições que funciona integralmente no português é a “Double Dislocation”. Realmente, já vimos que é

impossível o movimento de mais de um SN-q por sentença, quando examinamos (15a-b):

- (15)a. \*Que papéis a quem João entregou?
- b. \*A quem que papéis João entregou?

V.1.4. Examinando, agora, uma outra regra de movimento, constatamos a possibilidade de se movimentar um outro constituinte por sobre o sujeito interrogado. É o caso de (27b), em que foi aplicado o Transporte de Advérbio:

- (27)a. Quem chegou ontem?
- b. Ontem quem chegou?

Também em casos de Topicalização o sintagma topicalizado passa por sobre um SN-q sujeito, como vemos em (28b):

- (28)a. Quem leu esse livro?
- b. Esse livro, quem leu?

O exame dessas outras regras parece indicar que o problema mencionado no parágrafo anterior, relacionado à T-Mov.SN-q, não está ligado propriamente ao fato de o constituinte ser sujeito e, por isso, impedir que outro constituinte se mova por sobre ele, mas ao fato de ser esse sujeito um constituinte interrogado (um SN-q). Podemos concluir, provisoriamente, que a agramaticalidade das sentenças se deve ao fato de o SN-q, quando sujeito, já estar na posição adequada para um constituinte interrogado, ou seja, no início da sentença, não cabendo, portanto, movimento de outro SN-q para aquela posição.

Pelo que foi visto até aqui, podemos estabelecer as condições sobre o movimento de SN-q da maneira como se segue (incorporando o que foi postulado em (19)):

- (29)a. Só haverá um movimento por sentença.
- b. Um SN-q qualquer poderá ser movido por sobre outro SN-q, desde que esse último não seja sujeito.

A diferença entre a parte b. de (29) e a proposta de Kuno & Robinson está em que, para eles, só o SN-q com função de tempo e lugar pode passar por cima de outro que não seja sujeito.

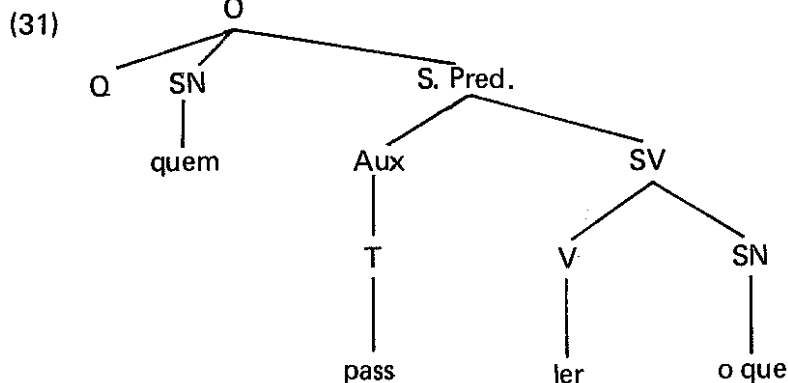
## V.2. "Comando" e "precedência"

V.2.1. Numa tentativa de justificar a restrição muitas vezes estabelecida pelo SN-q em relação ao movimento de outro SN-q, verifiquemos se a solução para isso pode ser estabelecida em termos das relações de primazia — comando e precedência — postuladas por Langacker (1969).

- (30) Um nóculo A "comanda" outro nóculo B se
  - a) nem A nem B dominam um ao outro
  - b) o nóculo O que mais imediatamente domina A também domina B.

Examinando o diagrama (31) — que se refere à EP simplificada

dada em (17) –



observamos que o SN-q **quem** comanda o SN-q **o que**, uma vez que a) nenhum dos dois domina o outro, e b) o nóculo O que domina imediatamente o SN-q **quem** também domina o SN-q **o que**.

A fim de explicar a agramaticalidade de (16b)

(16)a. Quem leu o quê?

b. \*O que quem leu?

tentemos impor, provisoriamente, uma condição á regra de movimento, qual seja:

(32) Um SN-q<sub>(j)</sub> não pode ser movimentado por sobre outro SN-q<sub>(i)</sub> se SN-q<sub>(i)</sub> comanda SN-q<sub>(j)</sub>.

A regra de movimento de SN-q pode, então, ser formalizada, por ora, da seguinte maneira:

(33)

X	Q	Y	SN-q	Z	
1	2	3	4	5	
1	4	3	0	5	opt. $\Rightarrow$

Condição: 3 não contém SN-q que comanda 4.

A sentença (16a) também pode ser explicada em termos de (33), já que Y pode ser nulo, e o movimento se dará, então, no vazio.

A regra tal como proposta em (33) impediria, entretanto, a derivação de sentenças gramaticais como (18c):

(18c) A quem Maria disse o quê?

De acordo com a condição imposta à mudança estrutural da regra, o segundo SN-q não poderia ser movimentado por sobre o outro que o comanda. Isso, entretanto, não é o que se deu em (18c).

Concluimos, até aqui, que a relação de comando serviu para impedir o movimento de um SN-q por sobre um outro que fosse sujeito, mas não se aplica aos casos em que o primeiro SN-q não tem essa função.

Resta, portanto, eliminar da regra (33) a condição baseada no comando. O impedimento exercido pelo SN-q sujeito deve estar ligado a outro fator.

V.2.2. Uma explicação para os fatos acima poderia ser tentada com base na relação de precedência, cuja noção vincula-se à ordem linear dos constituintes na oração (ao passo que a noção de comando está vinculada à dominação).

Em termos dessa relação, diremos que o SN-q **quem** da estrutura dada em (31) precede o SN-q **o que**, tendo sobre esse último um certo poder, agindo, segundo Langacker, como núcleo (primário), ao passo que o segundo terá um status de satélite (secundário).

Com base nessa relação conseguiríamos explicar a agramaticalidade de (16b). Poderíamos, também, impor uma condição à regra de movimento, conforme fizemos anteriormente. Entretanto, isso não funcionará em todos os casos vistos até agora. Além do mais, se a precedência bloqueasse o movimento de SN-q, nunca haveria movimento por sobre outro SN-q, pois, como o movimento se dá para trás (para a esquerda), esse outro SN-q teria de ser o precedente.

Podemos, portanto, abandonar as noções de comando e precedência para explicar os fatos acima.

### V.3. A relação "em construção com"

Uma nova proposta de explicação do problema em questão é agora baseada na relação "em construção com" — postulada por Klima (1964) para definir o campo da negação e do elemento wh-, correspondente ao meu Q — apresentada em Langacker (1969) nos seguintes termos:

(34) "Dados dois constituintes A e B, diz-se que B está em construção com A se o nóculo C que domina diretamente A também domina B."

Diferentemente da relação de comando, a relação "em construção com" leva em conta o domínio imediato. Langacker estabelece assim a diferença: "ao se determinar se B é comandado por A, é preciso saber se B é dominado pelo nóculo O mais baixo que domina A. Ao determinar se B está em construção com A, por outro lado, é preciso saber se B é dominado por qualquer nóculo que diretamente domina A, seja esse nóculo um O ou não."<sup>6</sup>

Examinando, novamente, a estrutura (31), veremos que o SN-q **quem** é o A, e o SN-q **o que** é o B de que fala (34). Por conseguinte, diremos que **o que** está "em construção com" **quem**, porque esse último SN-q é dominado diretamente pelo nóculo O, que também domina aquele. O contrário, entretanto, não é verdadeiro.

Na tentativa, mais uma vez, de explicar a agramaticalidade de (16b), que repito aqui,

(16b) \*O que quem leu?

uma nova restrição será imposta à regra de movimento, baseada nessa relação "em construção com":

(35) Um SN-q<sub>(i)</sub> não pode se movimentar por sobre um SN-q<sub>(j)</sub> se SN-q<sub>(j)</sub> está "em construção com" SN-q<sub>(i)</sub>.

Entretanto, nem mesmo (35) será suficiente para explicar todos

os dados arrolados até agora. Ela dará conta da agramaticalidade de (16b), mas impedirá a derivação de sentenças gramaticais como (18c):

(18c) A quem Maria disse o quê?

Numa estrutura como essa o SN-q a **quem** não poderia movimentar-se por sobre o SN-q o **que** sem violar a restrição dada em (35).

Assim, fica eliminada mais essa hipótese para explicar os fatos apresentados principalmente em (16b) e (18c).

#### V.4. A "superioridade" do sujeito em relação aos outros constituintes

Um último argumento sintático para explicar aquelas sentenças pode ser baseado na seguinte condição sobre transformação, estabelecida em Chomsky (1973):

(36) "Nenhuma regra pode envolver X, Y na estrutura

$$\dots X \dots \underset{\alpha}{[ \dots Z \dots \text{-WYV} ]} \dots$$

onde a regra se aplica ambigualmente a Z e Y, e Z é superior a Y".

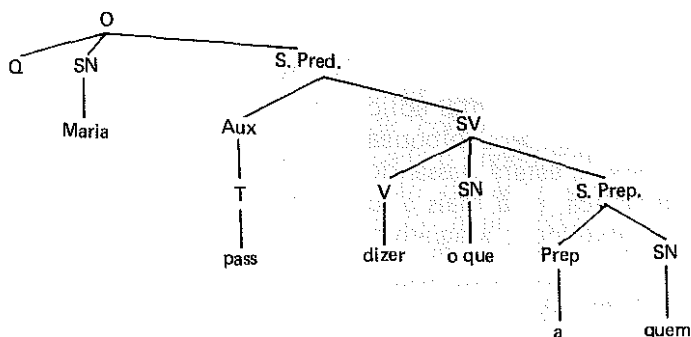
O termo "superior" é empregado em (36) no sentido de que "uma categoria A é superior à categoria B no indicador sintagmático se toda categoria "principal" que domina A também domina B, mas não o contrário".

Tomando, novamente, a estrutura (31), veremos que há ali dois SNs-q, ambos "candidatos" ao movimento propiciado pela regra de movimento de SN-q. Dessê modo, podemos dizer que a regra se aplicaria ambigualmente, isto é, ou ao SN-q sujeito **quem**, ou ao SN-q o **que** não-sujeito. No primeiro caso, já vimos que a regra se aplica no vazio, uma vez que o SN-q é levado para uma posição em que ele já está; melhor dizendo, o SN-q, quando sujeito, está adjacente ao Q, no início de O. E é essa posição inicial que ele continuará ocupando.

Podemos explicar a agramaticalidade de (16b) como resultado de uma violação da condição dada em (36). Ou seja, sendo o primeiro SN-q da estrutura (31) — estrutura profunda simplificada de (16b) — **superior** ao segundo em termos de configuração arbórea, isto é, dominado por uma categoria "principal", a regra não poderá movimentar o segundo SN-q. De acordo com (36) diremos que a regra irá selecionar o constituinte **superior** para a aplicação, o que explica também a gramaticalidade de (16a).

Permanece, no entanto, sem uma explicação satisfatória o caso exemplificado em (18c), mesmo com essa nova condição imposta à regra. Um exame da estrutura (37), que origina (18c),





leva-nos à constatação de que o segundo SN-q, que faz parte do S. Prep., não poderia movimentar-se por sobre o SN-q o que, pois esse é superior áquele. Em outras palavras, toda categoria principal que domina o SN-q o que — a saber, SV, S. Pred. e O — também domina o SN-q quem. Entretanto, o inverso não se dá. A regra de movimento seletiva, então, o termo superior, e seria gerada uma sentença como (18b), mas não (18c), perfeitamente gramatical:

(18)b. O que Maria disse a quem?

c. A quem Maria disse o que?

Logo, resta-nos concluir que a condição sobre a superioridade, em termos de dominação, de um sintagma sobre o outro não funciona em português para esses casos de interrogativa múltipla.

V.5. Uma explicação semântica para esses fatos poderia ser tentada, impondo-se à regra de movimento uma condição, a exemplo do que foi feito por Jackendoff (1972) para a passiva. Baseia-se essa condição nas relações temáticas, organizadas hierarquicamente da maneira abaixo:

### (38) HIERARQUIA TEMÁTICA

1. Agente
2. Localização, Fonte, Meta
3. Tema

Tomemos uma estrutura como (39):

(39) [Q quem pass comprar o que]

Admitamos, inicialmente, que **comprar** é um verbo de movimento, no sentido dado por Jackendoff, ou seja, **comprar** significa que alguma coisa passou (movimentou-se) de um para outro. O SN-q **quem** será o AGENTE, e o SN-q **o que** será o TEMA (que é o sintagma que se refere ao que está sendo movimentado, ou seja, passado de uma pessoa para outra). O SN-q **quem** exerce também uma outra função semântica, a de META, uma vez que o que é comprado está saindo das mãos de alguém e passando para as do referente desse sintagma.

Acrescentando, agora, à regra de movimento de SN-q a condição abaixo,

(40) O SN-q<sub>(i)</sub> movido sobre SN-q<sub>(j)</sub> deve estar mais alto na hierarquia temática do que SN-q<sub>(i)</sub>

veremos que a regra, ao tentar aplicar-se a (39), levando o SN-q o que para substituir o Q, seria bloqueada pela condição (40), pois esse SN-q é o TEMA, e estará passando por cima de outro SN-q que, na hierarquia temática, está mais alto que aquele, por ser o AGENTE. Dessa maneira explica-se a agramaticalidade de (41b) (assim como a de (16b)):

(41)a. Quem comprou o quê?

b. \*O que quem comprou?

Uma análise que incorpora essa condição à regra de movimento de SN-q atribuirá uma explicação para a sentença (18c), o que não tinha sido possível com as análises anteriores baseadas nas noções de comando, precedência, etc. Explicitando melhor, o SN-q quem de (18c) é META, estando, portanto, acima do SN-q o que na hierarquia temática, por ser esse último o TEMA. Da mesma maneira, fica explicada a gramaticalidade de sentenças como (42), com sintagma adverbial.

(42) Onde Pedro comprou o quê?

em que onde é a LOCALIZAÇÃO (ou mesmo FONTE), estando acima do TEMA o que.

## VI. CONCLUSÃO

Os argumentos sintáticos apresentados nos parágrafos precedentes mostraram-se aparentemente inadequados para explicar todos os casos de movimento de SN-q em interrogativa múltipla em português. Somente o último argumento, semântico, pôde dar conta do impedimento causado pelo SN-q sujeito ao movimento de outro SN-q por sobre ele.

Entretanto, podemos agora retomar todos aqueles argumentos, os quais se mostrarão válidos para o português, se levarmos em conta certas observações de caráter psicolingüístico, que exponho a seguir.

Encontram-se em Slobin (1969) referências a estudos que evidenciam que a divisão da sentença em constituintes não é meramente um recurso formal de análise, mas tem realidade psicológica para o falante. Alguns desses revelam que o falante, quando solicitado a reportar sentenças a partir de uma palavra-chave (que tanto pode ser a primeira quanto a última de cada sentença), tende a lembrar-se mais prontamente da sentença quando a palavra-chave é o sujeito lógico como "taylor's" e "John" em (43a) e (44a), respectivamente:

(43)a. "Gloves were made by taylors"

b. "Gloves were made by hand"

(44)a. "John is eager to please"

b. "John is easy to please"

Isso nos leva a dizer que o **sujeito** parece ter mesmo mais relevância psicológica para o falante, comportando-se à maneira dos **tópicos**. Ora, se é assim, está explicado o impedimento exercido pelo sujeito quando é um SN-q. O fato de estar sendo pedida uma informação sobre ele, mesmo havendo mais SNs-q na sentença, faz com que o falante selecione, em termos de grau de relevância psicológica, o SN-q sujeito. Logo, nenhum outro SN-q poderá passar por sobre ele, assumindo o lugar de tópico da sentença, já que a regra de movimento de SN-q assemelha-se à Topicalização, ou mesmo é uma forma de se topicalizar um item qualquer.

É nesse ponto que se juntam todos os argumentos vistos acima. As condições impostas à regra de movimento baseadas nas noções de comando, precedência, "em construção com", superioridade (em termos de dominação) são nada menos que um reflexo dessa maior relevância psicológica do sujeito em relação aos outros constituintes. E essa maior relevância psicológica do sujeito encontra-se formalizada também na hierarquia temática de Jackendoff, visto expressar esse constituinte o AGENTE, que ocupa o lugar mais alto nessa hierarquia.

Um outro ponto que merece destaque — e que está relacionado, em certos casos, à questão da realidade psicológica do sujeito — é o fato de só poder haver um único movimento de SN-q por sentença. A agramaticalidade das sentenças (15a-b) e (16b)

(15)a. \*Que papéis a quem João entregou?

b. \*A quem que papéis João entregou?

(16b) \*O que quem leu?

pode ser agora explicada de uma maneira uniforme. O que quero dizer é que, tanto num caso quanto noutro, só poderia haver um movimento de SN-q por sentença. E havendo já no início da oração um SN-q **sujeito**, é como se já tivesse navido o movimento. Em outras palavras, tendo o sujeito maior realidade psicológica em relação aos outros constituintes da sentença, ele é que será o escolhido para o movimento, dentre os SNs-q candidatos potenciais a esse movimento. Aplicando-se, então, a regra **uma única vez** (ainda que no vazio, por estar o SN-q sujeito já em posição adjacente ao Q), e sendo ela de substituição ao morfema Q, as sentenças (15a-b) e (16b) não serão geradas, pois, como só há um Q por sentença, só poderá haver um SN-q no início.

Finalmente apresento a formalização da regra de movimento de SN-q em português que, tal como está, aplica-se tanto a interrogativas múltiplas (apresentadas aqui) quanto a interrogativas que contêm um só SN-q:

(45)	X	Q	Y	SN-q	Z	
	1	2	3	4	5	opt.
	1	4	3	0	5	⇒

Condição: 3 não contém SN-q diretamente dominado por O.

## NOTAS

1. Dissertação de Mestrado intitulada "Movimento de Sintagma Nominal Interrogado em Português", apresentada na UFMG, em dezembro de 1978, sob a orientação do professor Dr. Mário Alberto Perini. Agradeço à Dra. Ângela Kleiman, da UNICAMP, as sugestões apresentadas na defesa da dissertação, algumas das quais estão incorporadas neste artigo, que resume um dos aspectos abordados na dissertação.

2. Há quem considere possível essa sentença somente em situação especial — a chamada **pergunta-eco**. Nesse enfoque, o movimento seria, conseqüentemente, obrigatório. Entretanto, no dialeto em que me baseei — o mineiro — sentenças como (5a) são perfeitas, em situações normais, e não somente em perguntas-eco.

3. Esses e outros argumentos em favor da pós-ciclicidade da T-Mov.SN-q estão desenvolvidos em Decat (1978).

4. Minha análise difere da de Perini (1977) por não considerar válido para o português o tratamento da T-Mov.SN-q como uma regra de "pronominalização-sombra", de acordo com Perlmutter.

5. É importante lembrar que a restrição (19) — que trata do movimento sobre um SN-q sujeito — impedirá que a regra de movimento de SN-q transporte para o início da sentença o SN-q quem, objeto de O<sub>3</sub>.

6. Langacker (1969), op. cit., p.174-175.

7. Chomsky (1973), op. cit., p. 16.

## BIBLIOGRAFIA

BAKER, C.L. (1970) — Notes on the Description of English

- Questions: the Role of an Abstract Question Morpheme.  
*Foundations of Language* 6, p. 197-219.
- CHOMSKY, N. (1973) – Conditions on Transformations. In:  
 ANDERSON, STEPHEN & KIPARSKY, eds. *A Festschrift for  
 Morris Halle*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- DECAT, M.B.N. (1978) *Movimento de Sintagma Nominal Interroga-  
 do em Português*. Dissertação de Mestrado Inédita. Universidade  
 Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- JACKENDOFF, R.S. (1972) *Semantic Interpretation in Generative  
 Grammar*. The M.I.T. Press, Cambridge, Mass.
- KLIMA, E.S. (1964) Negation in English. In FODOR & KATZ eds.  
*The Structure of Language*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs,  
 N.J..
- KUNO, S. & ROBINSON, J. (1972) Multiple Wh-Questions.  
*Linguistic Inquiry* 4, p. 463-487.
- LANGACKER, R.W. (1969) On Pronominalization and the Chain of  
 Command. In REIBEL & SCHANE, eds. *Modern Studies in  
 English*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J..
- PERINI, M.A. (1977) *Gramática do Infinitivo Português*. Vozes,  
 Petrópolis.
- SLOBIN, D.I. (1974) *Psycholinguistics*. Scott, Foresman and  
 Company. Glenview, Illinois.

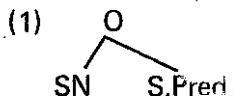
# Considerações sobre as condições sintáticas da posposição do sujeito em português<sup>1</sup>

## I. Introdução

Tentarei mostrar, neste trabalho, sob a perspectiva da teoria gerativo-transformacional padrão, tal como exposta em Chomsky (1965), as condições sintáticas em que se processa, de um modo geral, a posposição do sujeito em português.

Diferentemente de Perlmutter (1976), não me aterei apenas a sentenças com verbos do tipo de *existir* e seus para-sinônimos. Incluirei em minhas investigações outros tipos de verbos a fim de verificar se qualquer um deles impõe alguma restrição à transformação responsável pela posposição do sujeito. Além disso, será discutido o posicionamento do SN posposto dentro do Sintagma Predicativo (S.Pred.) que ele passa a integrar.

Partirei do pressuposto de que sujeito é, na estrutura profunda, o primeiro SN da oração, conforme a configuração abaixo, baseada em Chomsky (1965),



não me interessando averiguar se, com o deslocamento, o SN perde ou não o "status" de sujeito<sup>2</sup>. Vou admitir, ainda, sem maiores discussões, que a regra de Posposição do Sujeito (PS) é opcional e pós-cíclica.<sup>3</sup>

## II. Ambiente sintático em que se processa a posposição do sujeito

Passo a examinar, agora, em que tipo de ambiente sintático pode-se aplicar a regra de posposição do sujeito, tendo em vista o tipo de verbo (transitivo, intransitivo, de ligação) ocorrente na frase. Convém esclarecer que interessam-me sobretudo as orações declarativas, simples, com uma curva entonacional normal. Considero, por enquanto, que a movimentação do SN sujeito se dá para imediatamente depois do verbo (na seção subsequente focalizarei este problema).

### II.1. PS em estruturas com verbo intransitivo

Examinando a série de sentenças abaixo, contendo verbo intransitivo

- (2)a. O professor de História chegou.  
b. Chegou o professor de História.
- (3)a. Um balde d'água caiu na minha cabeça.  
b. Caiu um balde d'água na minha cabeça.
- (4)a. Um ladrão entrou no meu quarto.  
b. Entrou um ladrão no meu quarto.

verifica-se que é possível a aplicação da regra de posposição do sujeito.<sup>4</sup> Atesta-nos isso a gramaticalidade de (b) cujo sujeito aparece depois do verbo.

Observem-se, agora, as seguintes sentenças:

- (5)a. Pedro viajou com fome.  
b. ?Viajou Pedro com fome.
- (6)a. Júlio saiu da Igreja.  
b. ?Saiu Júlio da Igreja.
- (7)a. Eles voltaram ao trabalho.  
b. ?Voltaram eles ao trabalho.
- (8)a. Nós fomos ao cinema hoje.  
b. ?Fomos nós ao cinema hoje.

As frases (b) acima, nas quais se dá o deslocamento do SN sujeito para depois do verbo intransitivo, não me parecem tão naturais quanto (b) de (2) - (4). À primeira vista, pode-se supor, pela in-naturalidade de (b) de (5) - (8), que a aplicação de PS é bloqueada com certos verbos intransitivos. Tais verbos teriam, então, que ser marcados nas regras de base como exceção a PS. Todavia, os exemplos abaixo

- (9) Viajaram muitos nordestinos com fome.
- (10) Saíram todos da Igreja.
- (11) Voltaram poucos operários ao trabalho.
- (12) Foram alguns amigos meus ao cinema hoje.

cujo SN sujeito aparece depois dos mesmos verbos intransitivos que ocorrem em (b) de (5) - (8), são gramaticais. Isso significa que a razão da estranheza dessas estruturas não se justifica por esses verbos mas

relaciona-se a um outro fator — de desempenho, por exemplo, ou de natureza semântica. (Observe-se que nelas o SN é representado por nome próprio ou pronome pessoal). De qualquer modo, parece-me que sentenças do tipo de (b) de (5) - (8) devam ser derivadas normalmente. Seu bloqueio será efetuado em nível superficial.

Assim sendo, pode-se considerar que, em português, os verbos intransitivos não impõem nenhuma restrição à regra de Posposição do Sujeito.

## II.2. PS em estruturas com verbo transitivo

Vejam-se os seguintes dados:

- (13)a. **Os garotos** comeram o bolo de chocolate.  
b. \*Comeram **os garotos** o bolo de chocolate.  
(14)a. **Os torcedores** beberam toda a cerveja.  
b. \*Beberam **os torcedores** toda a cerveja.

A agramaticalidade das sentenças (b) parece constituir evidência de que o verbo **transitivo** bloqueia a aplicação de PS.<sup>5</sup> Veja-se que, ainda que se movimente o SN sujeito para o final do S.Pred., as sentenças não são boas:

- (15) \*Comeram o bolo de chocolate **os meninos**.  
(16) \*Beberam toda a cerveja **os torcedores**.

Os exemplos abaixo de orações com verbo **transitivo indireto** parecem confirmar a suposição de que a transitividade do verbo é um obstáculo à aplicação de PS:

- (17)a. **As crianças** gostaram do passeio.  
b. \*Gostaram **as crianças** do passeio.  
c. \*Gostaram do passeio **as crianças**.  
(18)a. **O jardineiro** de minha sogra cuidou de minhas plantas.  
b. \*Cuidou **o jardineiro** de minha sogra de minhas plantas.  
c. \*Cuidou de minhas plantas **o jardineiro** de minha sogra.

Testemos, agora, a atuação da regra de posposição do Sujeito em estruturas com verbos transitivos cujo objeto não aparece especificado na estrutura superficial. Atente-se para as seguintes orações:

- (19)a. **Os garotos** já comeram.  
b. \*Já comeram **os garotos**.  
(20)a. **Os torcedores** beberam.  
b. \*Beberam **os torcedores**.

Sentenças como (19) e (20) constituem, até mesmo, casos de ambigüidade inaceitável. Note-se, pela agramaticalidade de (b), que, mesmo com objeto direto não-especificado, os verbos transitivos parecem bloquear a regra de Posposição do Sujeito. Conseqüentemente, essa seria a primeira restrição a se estabelecer para PS que, numa primeira tentativa, poderia ser assim enunciada:

- (21) A regra de Posposição do Sujeito no português aplica-se,



opcionalmente e pós-clicamente, a estruturas contendo verbo intransitivo.<sup>6</sup>

Considerem-se, agora, os seguintes dados:

(22)a. **A primeira sessão** foi aberta pelo governador.

b. Foi aberta pelo governador **a primeira sessão**.

(23)a. **Vários estudantes** foram presos pela polícia.

b. Foram presos pela polícia **vários estudantes**.

As orações (b) resultam da aplicação de PS e são gramaticais. Ora, a condição (21) estabelece que essa regra só se aplica a estruturas com verbo **intransitivo**. Conforme se viu, verbo transitivo bloqueia sua atuação. No entanto, os exemplos (b) de (22) - (23) parecem contrariar (21), já que o seu SN sujeito pospôs-se a verbo **transitivo**. É preciso observar, porém, que, nessas sentenças, a regra de Posposição do Sujeito desloca o sujeito da estrutura passiva, ou seja, PS aplicou-se depois de Passivização. Por outro lado, foi a aplicação prévia de Passivização às estruturas subjacentes a (22) - (23) que possibilitou a aplicação de PS, conforme nos atesta a agramaticalidade das sentenças abaixo

(24) \*Abriu o governador a primeira sessão.

(25) \*Prendeu a polícia vários estudantes.

que não sofreram Passivização e que apresentam, portanto, verbo transitivo.

Esses fatos mostram-nos que PS deve-se aplicar depois de Passivização. Com isso, estará resolvido o problema de se ter que admitir uma exceção à restrição imposta a PS pela transitividade do verbo. Se esta regra é ordenada depois de Passivização, pode-se continuar afirmando que ela não se aplica a verbos transitivos. A transformação de Passivização determina que o verbo transitivo seja substituído por uma seqüência constituída de **ser + particípio passado**, ou melhor, de **ser + adjetivo**. Ora, em estruturas com o verbo **ser + adjetivo**, conforme se verá a seguir, é possível o deslocamento do sujeito.

Assim sendo, poderei manter em (21) a restrição de que a transitividade do verbo bloqueia PS. A sua ampliação, no sentido de incluir estruturas passivas, será efetuada quando se analisarem sentenças com verbo de ligação, visto que assumo a posição de que se deva considerar tal tipo de estrutura paralela às que contêm verbo de ligação **ser** seguido de predicativo.

### 11.3. PS em estruturas com verbo de ligação

Conforme aventei em 11.2, levando em consideração a existência de um certo paralelismo entre o comportamento sintático do **particípio passado** e o do **adjetivo** (pelo menos em relação a PS), vejo-me inclinada a englobar o **particípio** no grupo dos **adjetivos**. Os próprios gramáticos tradicionais (entre eles, Otoniel Mota, Cláudio Brandão,

Celso Cunha) referem-se ao participio passado com um "adjetivo verbal". Passo, então, ao exame da atuação da regra de Posposição do Sujeito em estrutura contendo verbo de ligação acompanhado de Predicativo, estruturas essas assim previstas pelas seguintes regras de base fundamentadas em Chomsky (1965):

(26) SV → Cópula Predicativo

(27) Predicativo →  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Adjetivo} \\ \text{SN} \end{array} \right\}$

É preciso notar, evidentemente, que nem todos os casos de **cópula + adjetivo** que vou considerar são gerados na base. Alguns são resultantes da aplicação da Possivização, mas, na superfície, para efeito da aplicação de PS, são indistinguíveis dos casos em que **cópula seguida de adjetivo** já vem da estrutura profunda.

Considerem-se, pois, os seguintes exemplos:

(28)a. **A cozinha da fazenda** era enorme.

b. Era enorme **a cozinha da fazenda**.

(29)a. **O seu vestido de casamento** está pronto.

b. Está pronto **o seu vestido de casamento**.

(30)a. **Alguns dos grevistas mais animados** tornaram-se covardes.

b. Tornaram-se covardes **alguns dos grevistas mais animados**.

A ocorrência, no português, de sentenças como (b) de (28) - (30) revela-nos que a regra de Posposição do Sujeito pode-se aplicar a estruturas contendo verbo de ligação. As sentenças arroladas abaixo, em que ao verbo de ligação se segue Predicativo constituído de Sintagma Nominal (diferentes, portanto, de (28-30) em que Predicativo se constitui de Sintagma Adjetivo), corroboram o fato de que PS atua em sentenças com verbo de ligação:

(31)a. **Os filhos de Dalva** são crianças muito levadas.

b. São crianças muito levadas **os filhos de Dalva**.

(32)a. **Os garotos daquela rua** tornaram-se elementos perigosos.

b. Tornaram-se elementos perigosos **os garotos daquela rua**.

Tendo em vista todos estes dados, será necessário ampliar o âmbito de ação da regra de Posposição do Sujeito descrita em (21) que prevê a sua atuação somente em estruturas contendo verbo intransitivo. Pode-se dizer, então, que

(33) A regra de Posposição do Sujeito em português aplica-se, opcionalmente e pós-ciclicamente, a estruturas contendo verbo intransitivo e verbo de ligação acompanhado de Predicativo (podendo este constituir-se tanto de S.Adj. quanto de SN).

Entretanto, é bom que se chame a atenção, ainda, para os seguintes tipos de orações do português:

(34)a. **Um buquê de rosas** foi oferecido à diretora.

b. Foi oferecido à diretora **um buquê de rosas**.

(35)a. **Milhares de cartas** foram enviadas ao Papa.

b. Foram enviadas ao Papa **milhares de cartas**.

A presença de um objeto indireto — Sintagma Preposicional (S.Prepos.) — complemento do particípio-adjetivo não bloqueia a aplicação de PS. Esse é mais um argumento para se dizer que, em termos de estrutura superficial, as passivas não contêm verbo transitivo, mas **ser + Adjetivo**. As sentenças não passivas abaixo têm estrutura paralela à de (34) - (35) e a posposição também pôde ocorrer, conforme nos demonstra a gramaticalidade de (b):

(36)a. **Todos os convidados** ficaram apaixonados pela atriz.

b. Ficaram apaixonados pela atriz **todos os convidados**.

(37)a. **A sua presença** foi agradável a todos.

b. Foi agradável a todos **a sua presença**.

Tanto em (34)-(35) — construções passivas — quanto em (36)-(37) — construções não passivas — a “transitividade” do adjetivo não impõe qualquer restrição a PS, conforme nos atesta a gramaticalidade das sentenças (b). Essa constatação não implica, todavia, qualquer modificação no enunciado (33) da regra de Posposição do Sujeito, visto que ele prevê a sua aplicação em estruturas contendo verbo de ligação seguido de Predicativo, qualquer que seja sua constituição.

Observem-se, agora, os exemplos abaixo.

(38)a. **Alguns operários** chegaram atrasados à fábrica.

b. Chegaram atrasados à fábrica **alguns operários**.

(39)a. **Quase todos os viajantes** morreram afogados.

b. Morreram afogados **quase todos os viajantes**.

Em (b) de (38)-(39), dá-se o deslocamento do sujeito em construções com verbo intransitivo seguido de S.Adjetivo predicativo e o resultado é gramatical. Isso significa que PS pode atuar sobre um outro tipo de SV que é gerado na base pela seguinte regra estabelecida por Chomsky (1965):

(40) SV → V Predicativo

Não vejo, entretanto, nenhuma razão para modificar o enunciado (33) de PS, já que ele prevê o deslocamento do sujeito em estruturas com verbo intransitivo, qualquer que seja o ambiente onde ele está inserido.

Considerando, então, que o ambiente sintático onde figuram verbos intransitivos ou de ligação parece não apresentar qualquer restrição à regra de Posposição do Sujeito em português, pode-se enunciar-la dizendo-se simplesmente que

(41) A regra de Posposição do Sujeito em português aplica-se, opcionalmente e pós-ciclicamente, a estruturas contendo verbo intransitivo ou verbo de ligação.

Com isso, não só serão explicados os casos aqui considerados, como, ainda, serão excluídos do âmbito de ação de PS sentenças que contenham verbo transitivo, elemento responsável por seu bloqueio.

### III. O posicionamento do sujeito posposto

O enunciado (41) de PS não prevê qual é a posição a ser ocupada pelo sujeito posposto dentro do Sintagma Predicativo do qual ele passa a ser componente. Quer dizer: a regra de Posposição do Sujeito tal como formulado em (41) pode levar o SN sujeito para qualquer posição dentro do S.Pred.

Tentarei investigar, agora, se a movimentação do SN sujeito dentro do S.Pred. se dá livremente, ou se, ao contrário, obedece a um padrão mais ou menos fixo.

#### III.1. Um problema: a movimentação do advérbio

Tendo em vista que, nas construções que admitem o transporte do SN sujeito, podem ocorrer Sintagmas Adverbiais (S.Advs) sujeitos, também, a deslocamentos, seria interessante referir-me às transformações responsáveis por seus movimentos. Como não tenho pretensões de fazer um estudo exaustivo desse fenômeno, vou admitir, em princípio, a análise sugerida por Decat (1978), propondo, se necessário, alguma reformulação.

Partindo do pressuposto de que o advérbio é gerado na estrutura profunda — de acordo com as regras estabelecidas por Chomsky (1965) — a autora procura frisar bem a diferença entre dois tipos de advérbio: de SV e de fora de SV. O processo de movimentação está relacionado diretamente com o tipo de advérbio a ele sujeito e as regras propostas por Chomsky prevêm essa diferenciação. Assim, a regra

(42) S.Pred. → Aux SV (Lugar) (Tempo)

transcrita aqui sob outra numeração, diz respeito ao advérbio de oração, ou seja, ao advérbio de fora de SV. Já (43) e (44)

(43) SV → V (SN) (S.Prep.) (S.Prep.) (Modo)

(44) S.Prep. → Direção, Duração, Lugar, Frequência, etc.

são concernentes ao advérbio de SV.

Pelos seguintes exemplos da autora (que aparecem renumerados e entre aspas)

(45)a. "Carlos comprou uma bicicleta **ontem**."

b. "Carlos comprou **ontem** uma bicicleta."

c. "Carlos **ontem** comprou uma bicicleta."

d. "**Ontem** Carlos comprou uma bicicleta."

percebe-se que o advérbio de fora de SV **ontem** move-se, opcional e livremente (dentro dos limites da oração), da direita para esquerda. A regra responsável por este movimento Decat chama Transporte de Advérbio (Tr. Adv.).

Já em (46)

(46)a. "Sãozinha tirou o livro de português **da estante**."

b. "Sãozinha tirou **da estante** o livro de português."

c. "\*\*Sãozinha **da estante** tirou o livro de português."

d. **“\*Da estante Sãozinha tirou o livro de português.”**<sup>8</sup>

a agramaticalidade de (c-d) demonstra-nos que, diferentemente do advérbio de fora de SV, o sintagma adverbial de SV **da estante** não se movimenta livremente dentro das fronteiras da oração: seu deslocamento ocorre dentro dos limites do SV do qual faz parte.

Resumindo a análise da autora, pode-se dizer que existe no português uma regra de Transporte de Advérbio que desloca, optativa e ciclicamente o advérbio da direita para a esquerda, observadas as seguintes condições: a) o advérbio de SV desloca-se dentro do âmbito do SV; b) o advérbio de fora de SV move-se livremente dentro dos limites oracionais.

Segundo Decat, há além da regra de Tr. Adv., uma outra regra também responsável pela movimentação de sintagmas adverbiais, mas com características diferentes daquela. Examinem-se os seguintes exemplos arrolados pela autora:

(47)a. **“Várias pessoas morreram no desastre.”**

b. **“Morreram no desastre várias pessoas.”**

c. **“Morreram várias pessoas no desastre.”**

d. **“No desastre morreram várias pessoas.”**

Sabendo-se que PS é uma regra pós-cíclica que move o SN sujeito para depois de todo o S.Pred. (conforme veremos depois) e que Tr. Adv. é cíclica, devendo-se aplicar, antes de PS, como explicar a derivação de uma sentença como (47c)? Segundo Decat, em sentenças como (47c) o transporte do advérbio foi provocado pela ação de uma outra regra: a de Posposição do Advérbio (Posp. Adv.). Essa regra, opcional e pós-cíclica, aplicada depois de PS, leva o advérbio para o final de toda a sentença. Explica-se, assim, a derivação de sentenças do tipo de (47c). Ainda de acordo com Decat, Posp. Adv. incide somente sobre advérbios de oração. Advérbios de SV não sofrem sua atuação, conforme nos atesta a agramaticalidade de (48c) abaixo:

(48)a. **“Os vasos de samambaia caíram da escada.”**

b. **“Caíram da escada os vasos de samambaia.”**

c. **“\*Caíram os vasos de samambaia da escada.”**

A meu ver, contudo, sentenças como (48c) são gramaticais e freqüentes na língua portuguesa. O problema que aí se pode verificar é o da ambigüidade. **Da escada** tanto pode ser interpretado como um elemento do SN (**samambaia da escada**) quanto como do SV (**caíram da escada**). Assim sendo, no estudo específico da movimentação do SN sujeito, que ora passo a fazer, terá conseqüências para a minha análise o fato de se considerar gramatical uma sentença do tipo de (48c).

### III.2. Sobre a posição ocupada pelo sujeito proposto

O enunciado (41) da regra de Posposição do Sujeito prevê que ela se aplique a estruturas que contenham verbo intransitivo ou de



SV). A sentença (c) é apenas um contra-exemplo aparente. Conforme expus antes, diferentemente de Decat (1978), considero gramaticais estruturas como

(54) Caiu **uma estrela** no mar.

(55) Vieram **poucos alunos** à aula.

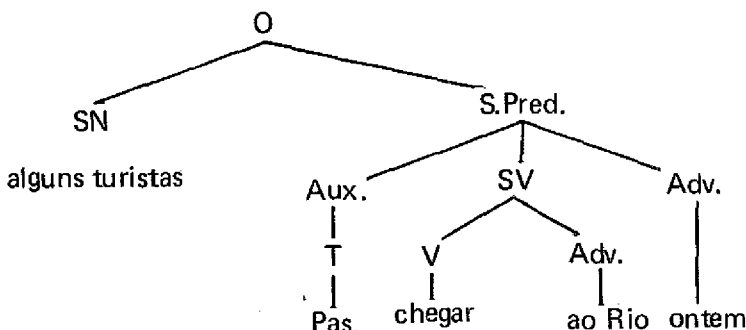
que, assim como (53c), apresentam o advérbio de SV no final da oração. Conseqüentemente, estou admitindo que a regra de Posposição de Advérbio atua não só sobre advérbios de fora de SV (como quer a autora), como também sobre advérbios de SV. A oração (53c) resulta, então, da aplicação pós-cíclica e posterior a PS da regra de Posp. Adv. O esquema configurativo (52) correspondente a (51c) também retrata os dois processos de deslocamento ocorridos em (53c).

Viu-se, até aqui, que tanto em estruturas com advérbios de oração como em estruturas com advérbio de SV, o sujeito localiza-se depois de todo o Sintagma Predicativo. Verifica-se esse mesmo posicionamento em construções onde co-ocorrem os dois tipos de advérbio como em

- (56)a. **Alguns turistas** chegaram ao Rio ontem.
- b. Chegaram ao Rio ontem **alguns turistas**.
- c. Chegaram ao Rio **alguns turistas** ontem.
- d. Chegaram ontem **alguns turistas** ao Rio.
- e. Chegaram ontem ao Rio **alguns turistas**.
- f. Ontem chegaram ao Rio **alguns turistas**.
- g. Ontem chegaram **alguns turistas** ao Rio.
- h. Chegaram **alguns turistas** ao Rio ontem.
- i. Chegaram **alguns turistas** ontem ao Rio.

Pode-se postular para (56) a seguinte estrutura profunda:

(57)



Admitindo-se a pós-ciclicidade de PS (ordenada depois de Concordância Verbal – CV) e a possibilidade de atuação das duas regras de deslocamento de advérbio (Tr. Adv. e Posp. Adv.), conseguiremos explicar todas as orações de (56). O tipo de movimento executado pelo SN sujeito é o mesmo que se viu para os casos até agora considerados: para depois do S.Pred..

Observemos, pois, cada caso separadamente. Em (56b), atuou apenas PS que moveu, depois da aplicação de CV, o SN sujeito para depois do S.Pred. Em (c) e (d), depois de PS aplicou-se, ainda, a regra de Posposição do Advérbio. Em (c), foi atingido o advérbio de fora de SV **ontem**; e em (d), o advérbio de SV **ao Rio**. Convém observar que, ainda que se admita que o sujeito se desloque para depois de V, ou de SV, e que atuem simultaneamente as duas regras de movimento de advérbio, a única maneira de se gerar uma oração como (56d) é admitir-se que a regra de Posposição do Advérbio incida também sobre advérbios de SV.

Passando, agora, à sentença (56e):

(56)e. Chegaram ontem ao Rio **alguns turistas**.

observamos que nela se aplicou, antes de PS, a regra de Transporte de Advérbio (cíclica) que movimentou o advérbio de fora de SV **ontem** para antes do advérbio de SV. Se aquele advérbio for movido para o início da oração, teremos (56f):

(56)f. Ontem chegaram ao Rio **alguns turistas**.

É possível, ainda, aplicar a (56f) — que é a representação informal da estrutura subjacente a (56g) — opcionalmente, Posp. Adv. que deslocará o advérbio de SV **ao Rio** para o final da oração. Daí resultará

(56)g. Ontem chegaram **alguns turistas** ao Rio.

Também as sentenças

(56)h. Chegaram **alguns turistas** ao Rio ontem.

i. Chegaram **alguns turistas** ontem ao Rio.

seguem o padrão geral observado até agora: o sujeito pospõe-se ao S.Pred. Só que, diferentemente do que ocorreu até então, a regra de Posposição do Advérbio (ordenada depois de PS) será aplicada **iterativamente**. Em (h) ela move (para o final da oração) primeiro o sintagma adverbial de SV **ao Rio** e, depois, o advérbio de fora de SV **ontem**. Já em (i), o primeiro advérbio atingido é o de oração e o segundo, o de SV. Observe-se que a admissão da aplicação **iterativa** de regras possibilita uma explicação satisfatória do processo de posicionamento do sujeito posposto sem que seja necessário prever um outro tipo de colocação para ele.

Dos fatos observados até aqui, pode-se concluir que a localização do sujeito posposto em estruturas com verbo intransitivo é sempre depois do S.Pred. Incluirei isso no enunciado (41) de PS:

(58) A regra de Posposição do Sujeito em português aplica-se, opcional e pós-cíclicamente, a estruturas contendo verbo intransitivo ou de ligação, deslocando o SN sujeito para depois do S.Pred.

A análise do posicionamento do sujeito posposto em estruturas com verbo de ligação confirmará, ou não, a conclusão (um tanto forte) apresentada em (58).



### III.2.2. Estruturas com verbo de ligação

Atente-se para os seguintes dados:

- (59)a. **O seu vestido de noiva** ficou pronto.
- b. Ficou pronto **o seu vestido de noiva**.
- c. \*Ficou **o seu vestido de noiva** pronto.
- (60)a. **O trânsito desta cidade** continua terrível.
- b. Continua terrível **o trânsito desta cidade**.
- c. \*Continua **o trânsito desta cidade** terrível.

A agramaticalidade de sentenças como (c) (em que o sujeito posposto posiciona-se depois do verbo de ligação) em face da gramaticalidade de (b) (cujo sujeito desloca-se para depois do S.Pred.) leva-nos a concluir que, também com verbos de ligação, o sujeito move-se para depois do S.Pred.. As sentenças que apresentam complemento de adjetivo confirmam isso:

- (61)a. **As palavras do Papa** foram úteis à minha família.
- b. Foram úteis à minha família **as palavras do Papa**.
- c. \*Foram **as palavras do Papa** úteis à minha família.
- d. \*Foram úteis **as palavras do Papa** à minha família.

Os dados parecem evidenciar, pois, que, com verbo de ligação, o sujeito também se desloca para depois do S.Pred. Faça-se, contudo, uma ressalva em relação a sentenças passivas como

- (62)a. Foi oferecido **um banquete** ao convidado.
- b. Foi oferecido ao convidado **um banquete**.
- (63)a. Foram mandados **diversos donativos** ao asilo.
- b. Foram mandados ao asilo **diversos donativos**.

nas quais o sujeito pode-se localizar não só depois do S.Pred. como também depois do participio-adjetivo. A maior parte das pessoas com que testei estruturas como (62) - (63) preferiu as sentenças do tipo de (b) com sujeito depois do S.Pred., embora não rejeitasse de todo as sentenças do tipo (a).

Tendo em vista a ocorrência de frases com (a) de (62) - (63), terei que modificar o enunciado de PS. (Uma outra explicação alternativa seria a seguinte: em casos como os de a acima, o SN sujeito move-se para depois do S.Pred. Posteriormente, uma regra de Posposição de Objeto transportaria o objeto indireto para o final da oração).

- (64) A regra de Posposição do Sujeito em português aplica-se, opcional e pós-ciclicamente, a estruturas contendo verbo intransitivo ou de ligação, deslocando o SN sujeito para depois do S.Pred.

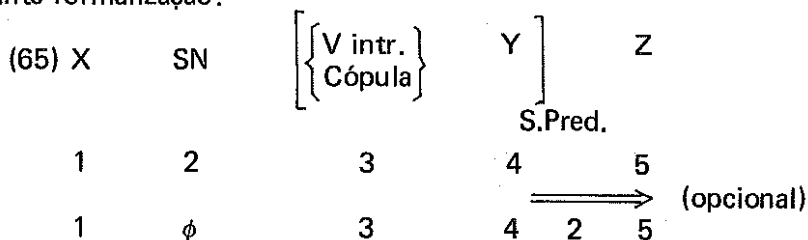
Observação: Em estruturas passivas com participio seguido de complemento, o sujeito pode, também, localizar-se depois do participio-adjetivo.

Em sentenças com verbo de ligação também podem ocorrer

advérbios. Todavia, não vejo necessidade em me deter em tais estruturas, já que seguem o padrão geral que se observou para sentenças com verbo intransitivo. Deixo de mencionar também casos em que a configuração do SN sujeito poderia ser responsável por um posicionamento diferente dos moldes verificados até aqui. Assim sendo, (64) representa o enunciado final da regra de Posposição do Sujeito.

#### IV. Conclusão

Tentei analisar neste trabalho, algumas das condições sintáticas de aplicabilidade da regra de Posposição do Sujeito em português. Vimos que ela atua sobretudo em estruturas com verbo intransitivo ou de ligação. O resultado de sua aplicação em sentenças com verbo transitivo pareceu-me pouco natural (devendo envolver problemas relativos a escala tonal, curva entonacional, etc.). Pressupondo que PS é uma regra pós-cíclica (ordenada depois de CV), que pode atuar concomitantemente com regras de transporte de advérbio, procurei mostrar o posicionamento do sujeito posposto dentro do S.Pred. que ele passa a integrar. Admiti, em princípio, os dois tipos de regra postulados por Decat (1978) (Tr. Adv. e Posp. Adv.), sugerindo alguma reformulação quanto ao escopo do segundo. Desse modo, pôde-se estabelecer uma hipótese de que o deslocamento do sujeito é em geral para depois de todo o S.Pred.. Cheguei, então, à versão final da regra de Posposição do Sujeito para a qual proponho a seguinte formalização:



Observação: Em estruturas passivas com Predicativo constituído de um S.Adj. formado de Adj. + S.Prepos., o sujeito pode localizar-se, também, depois do Adj.

#### NOTAS

1. Neste trabalho, apresento um resumo do segundo capítulo de minha dissertação de mestrado intitulada **A posposição do sujeito em**

português, orientada pelo Prof. Dr. Mário Alberto Perini, e defendida na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 1979.

2. Veja-se, a este respeito, a posição defendida por Perlmutter (1976).

3. No terceiro capítulo de minha dissertação, discuto detalhadamente o problema da ciclicidade ou não da regra de Posposição do Sujeito e acabo considerando-a pós-cíclica.

4. Em meu trabalho de dissertação não levo em consideração as conseqüências de natureza semântica provocadas pela posposição do sujeito. Esse é um aspecto a ser investigado.

5. Na verdade, inseridos num contexto, sentenças com sujeito posposto a verbo transitivo não me parecem más, sobretudo nos casos em que não há reversibilidade entre o sujeito e objeto como em

(i) \*Matou o bandido o soldado.

Penso, contudo, que há uma modificação em sua curva de entonação, ou em sua escala tonal (o que não ocorre quando o verbo é intransitivo ou de ligação) no sentido de colocar em evidência o sujeito posposto.

6. Embora a posposição de SN sujeito representado por pronome pessoal ou nome próprio dê origem a estruturas não muito naturais, deixo de incluir tal fato em (21) por considerá-lo um problema ou de natureza semântica ou, talvez, relacionado a desempenho.

7. Para maiores detalhes, consulte-se Dacat (1978), op. cit, p.31-43.

8. A sentença (46d), adverte-nos Dacat, é gramatical num contexto contrastivo como o de, por exemplo:

(i) "Da estante, Sãozinha tirou o livro de português; da gaveta, ela tirou o caderno."

## BIBLIOGRAFIA

- BACH, Emmon. *Syntactic Theory*. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- BRANDÃO, Cláudio. *Sintaxe clássica portuguesa*. Belo Horizonte, Imprensa da Universidade de Minas Gerais, 1963.

- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, The M.I.T. Press, 1965.
- . *Conditions on transformations*. Bloomington, Indiana University Club, mimeografado, 1971.
- . Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation. In: STEINBERG, D.D. and JAKOBOVITS, L.A., eds *Semantics. An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge, Mass. Cambridge University Press, 1971.
- CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1970.
- DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *Movimento do sintagma nominal interrogado em português*. Dissertação de mestrado inédita. Belo Horizonte, 1978.
- JACKENDOFF, Ray S. *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1972.
- MOTA, Otoniel. *Lições de português*. São Paulo, Irmãos Weszflóg, 1918.
- PERINI, Mário Alberto. *A gramática gerativa. Introdução ao estudo da sintaxe portuguesa*. Belo Horizonte, Vigília, 1976.
- . *Gramática do infinitivo português*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- . "Sujeito e Tópico" (inédito). Conferência proferida na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 1979.
- PERLMUTTER, Davi M. "Evidence for Subject Downgrading in Portuguese". In: SHMIDT — RADEFELDT, Jürgen, editor. *Readings in portuguese linguistics*. Amsterdam, North-Holland Linguistic Series: 22, 1976.
- SIMÕES, Anilce Maria. *Movimento de quantificadores em português*. Dissertação de mestrado inédita. Campinas, 1974.

# O transporte dos advérbios de modo em português<sup>1</sup>

No primeiro capítulo de nossa dissertação de mestrado, procuramos verificar as possibilidades de colocação dos advérbios de modo em estruturas superficiais do português, com verbos finitos, na voz ativa. Chegamos à conclusão de que estes advérbios não podem preceder o verbo<sup>2</sup>. Mas, pospostos a ele, ocorrem livremente em várias posições, sem que se modifique o sentido das sentenças. Uma vez que adotamos a teoria transformacional 'standard'<sup>3</sup>, admitimos que os advérbios em questão têm origem em uma posição específica, na estrutura profunda, e que uma regra transformacional é responsável pela sua movimentação. Nosso objetivo, neste artigo, é exatamente discutir qual é esta origem e como seria a regra responsável pelas diversas colocações do advérbio de modo em português.

## I. A hipótese baseada em Chomsky

### I.1. A regra de transporte para a esquerda

Segundo Chomsky (1965:109), o advérbio de modo seria gerado na posição indicada pela seguinte regra:

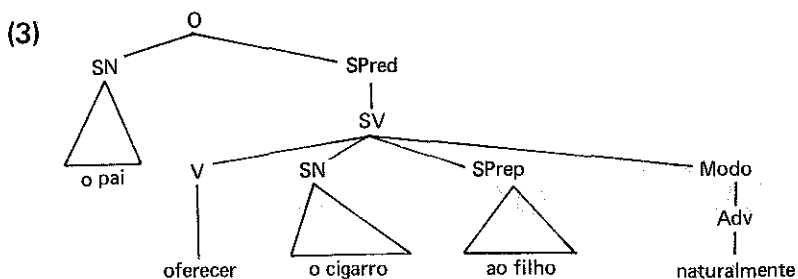
(1) VP → V (NP) (Prep-Phrase) (Prep-Phrase) (Manner).

Note-se que, em (1), 'Modo' aparece no final de SV, após os dois Sprep's.

Presumindo-se que esta regra descreva a origem dos advérbios que nos interessam, também em português, vejamos como ficariam, por exemplo, as seguintes orações:

- (2) (a) O pai ofereceu naturalmente o cigarro ao filho.  
 (b) O pai ofereceu o cigarro naturalmente ao filho.  
 (c) O pai ofereceu o cigarro ao filho naturalmente.

De acordo com a hipótese de Chomsky, em (2) (c) temos **naturalmente** na posição em que foi gerado na estrutura profunda, como se vê pelo indicador sintagmático abaixo:



(2) (a) e (b), no entanto, apresentam o advérbio em posições diferentes. Uma vez que são sinônimas de (2) (c), e perfeitamente gramaticais, teremos necessidade de uma regra de movimento, para explicá-las. E veja-se que tal transformação terá de permitir que o advérbio se mova para imediatamente após o verbo, como em (2) (a), mas também deverá prever que ele se coloque entre o SN e o SPrep, como em (2) (b).

Atente-se, ainda, para mais um grupo de exemplos:

- (4) (a) João falou naturalmente com o pai sobre a situação.  
 (b) João falou com o pai naturalmente sobre a situação.  
 (c) João falou com o pai sobre a situação naturalmente.

Supondo-se que (1) descreva a posição de 'Modo' nas estruturas profundas do português, observamos que, na série acima, (4) (c) é a oração que apresenta o advérbio na posição descrita pela regra citada: **naturalmente** ocorre após os dois SPrep's. Portanto, para se dar conta das outras ocorrências do advérbio, nos exemplos (4) (a) e (b), seria necessária uma regra transformacional que o movesse para as posições em que se encontra nestas orações.

Assim, levando-se em consideração os dados acima, para se explicar as várias posições em que os advérbios de modo ocorrem nas estruturas superficiais do português, proporíamos a seguinte regra de **Transporte de Modo**, daqui para a frente abreviada – **T-Modo**:

- (5) T-Modo – n<sup>o</sup> 1

x v y z Modo  
 1 2 3 4 5

1 2 3 5+4  $\phi$   $\implies$  opcional

Condição: (1) z é uma seqüência de constituintes principais.

Como verificamos em (5), o movimento do advérbio é da direita para a esquerda, dentro do SV. Prevê-se, além disto, que 'Modo' não pode ser transportado para antes do verbo. Tal condição é necessária para impedir sentenças como:

(6) \*João completamente modificou o horário.

Levando-se em conta os limites do SV, no entanto, o advérbio pode ocorrer em qualquer um dos interstícios criados por (1):

(1) VP → V(NP) (Prep-Phrase) (Prep-Phrase) (Manner).

## 1.2. A regra de transporte para a direita

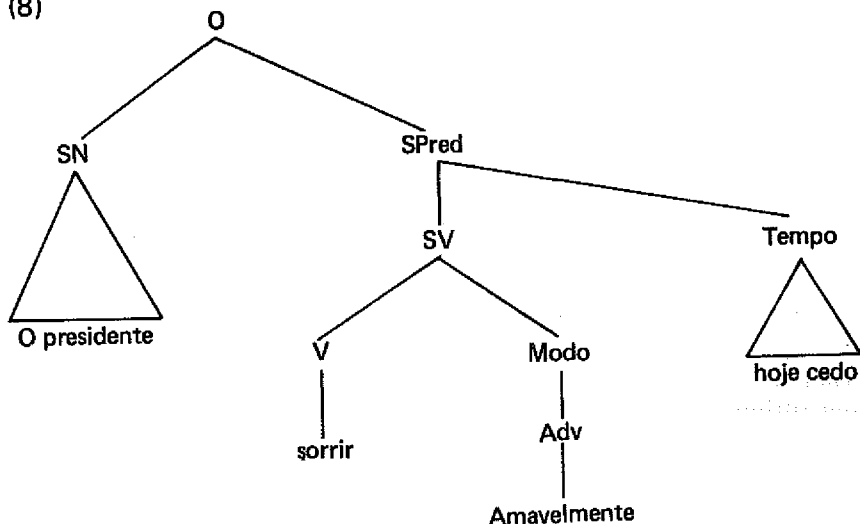
Na sub-seção anterior, vimos que 'T-Modo' — nº 1, apresentada em (5), dá conta satisfatoriamente dos fatos analisados ali. Nesta sub-seção, porém, vamos discutir alguns casos para os quais a regra não é adequada. Examinem-se as orações abaixo:

(7) (a) O presidente sorriu amavelmente hoje cedo.

(b) O presidente sorriu hoje cedo amavelmente.

Nelas, 'Modo' co-ocorre com 'Tempo': 'hoje cedo'. De acordo com a hipótese apresentada, (7) (a) seria a sentença em que amavelmente está na posição da regra de base (1), o que se representa em:

(8)



(8) seria, portanto, a estrutura subjacente aproximada para ambos os exemplos em (7).

Estamos admitindo que 'Modo' é gerado no final do SV. No entanto, advérbios de tempo (bem como de lugar) são imediatamente dominados por SPred, na estrutura profunda, como se constata em (8). Vêm, portanto, depois de 'Modo'. Assim, observamos que,





advérbio dentro do SV, da direita para a esquerda.

- (b) 'T-Modo - nº 2' - regra (9) - que movimenta o advérbio para fora do SV, da esquerda para a direita.

## II. Uma hipótese alternativa

A seguir, vamos admitir que o advérbio de modo tem uma origem diferente daquela proposta por Chomsky (1965), procurando verificar as conseqüências desta hipótese para a gramática portuguesa.

### II.1. O Advérbio de Modo em orações simples

Suponhamos que o advérbio de modo seja gerado, nas regras de base do português, na posição indicada pela seguinte regra:

(12)  $SV \rightarrow V (\text{Modo}) \dots$

Em (12), o advérbio que estamos analisando aparece logo após o verbo.

Admitindo-se que (12) seja a regra que descreve a posição de 'Modo', nas estruturas profundas, vejamos como ficariam as sentenças abaixo:

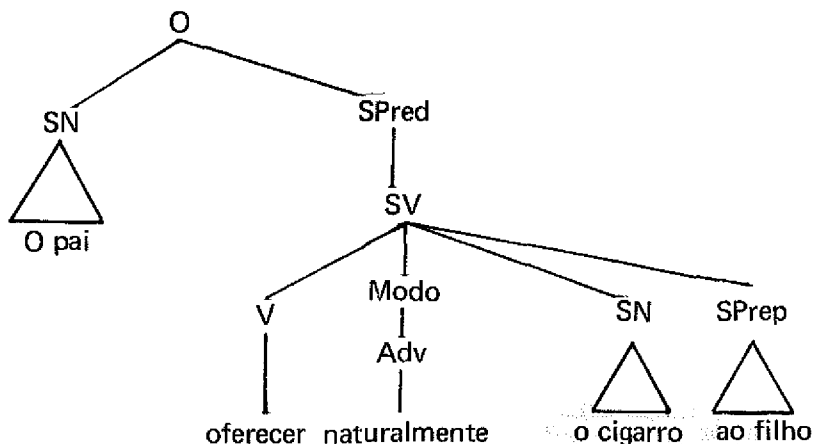
(2) (a) O pai ofereceu naturalmente o cigarro ao filho.

(b) O pai ofereceu o cigarro naturalmente ao filho.

(c) O pai ofereceu o cigarro ao filho naturalmente.

De acordo com a nova hipótese, (2) (a) seria a oração em que naturalmente não foi movido de seu lugar de origem. Observe-se:

(13)



(2) (b) e (c) seriam derivadas de (13) pela aplicação de uma regra que transporta 'Modo' para a 'direita', levando-o, respectivamente, para logo após o SN objeto e para depois do SPred, no final da sentença.

Parece-nos, portanto, que, adotando (12) como a regra que

descreve a posição dos 'advérbios de modo', em estruturas profundas do português, para dar conta das suas várias colocações, a seguinte regra deveria ser postulada:

(14) T-Modo

(versão inicial)

X V M Y  
1 2 3 4

opcional

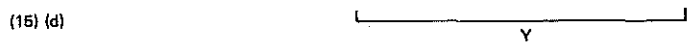
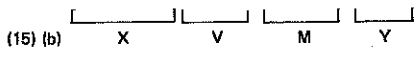
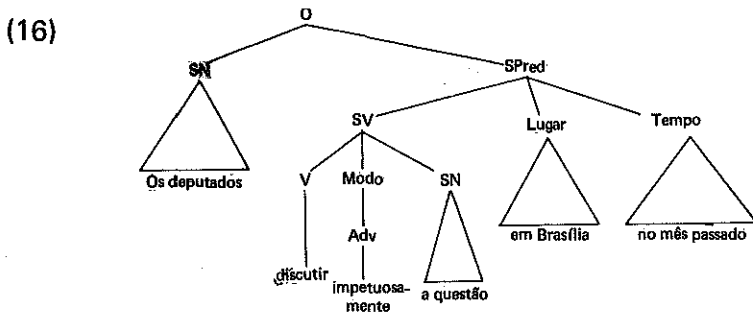
1 2  $\phi$  4+3

Condição: (1) Y é uma seqüência de constituintes principais.

Vejamos, a seguir, se (14) é adequada para descrever o comportamento sintático dos advérbios de modo, quando co-ocorrem com outros advérbios. Considerem-se os seguintes dados:

- (15) (a) Os deputados discutiram impetuosamente a questão, em Brasília, no mês passado.  
 (b) Os deputados discutiram a questão impetuosamente, em Brasília, no mês passado.  
 (c) Os deputados discutiram a questão em Brasília, impetuosamente, no mês passado.  
 (d) Os deputados discutiram a questão em Brasília, no mês passado, impetuosamente.

Sendo (12) uma regra do português, verificamos que, das sentenças acima, (15) (a) apresenta 'Modo' em sua posição original, logo após o verbo. Para se obter as demais orações, será necessário que (14) seja aplicada à estrutura profunda:



De (16), para se gerar (15) (b), 'Y' em (14) representa o SN objeto. Neste caso, 'T-Modo' leva impetuosamente para depois deste nódulo. Em (15) (c), (14) coloca 'Modo' logo depois de 'Lugar'. Finalmente, em (15) (d), o transporte do advérbio de modo seria feito para a direita de 'Tempo', ficando impetuosamente no final da estrutura.

Portanto, da análise dos dados apresentados nesta subsecção, podemos concluir que, sendo (12) a regra de base que indica a posição do advérbio de modo nas estruturas profundas do português, (14) é adequada para descrever a sua distribuição em orações simples.

Deve-se observar, também, que (12) parece melhor que (1) para introduzir 'Modo' em nossa língua, pois torna necessária a formulação de uma regra de movimento para este constituinte. Como se viu, adotando-se (12), o transporte do advérbio passa a ter uma direção apenas: da esquerda para a direita.

Por outro lado, se (1) fosse uma regra do português, precisaríamos de duas regras de movimento para justificar a distribuição do advérbio de modo nas estruturas superficiais: 'T-Modo - n<sup>o</sup> 1', regra (5), e 'T-Modo - n<sup>o</sup> 2', regra (9).

## 11.2. O Advérbio de Modo em estruturas complexas

Vejamos, agora, o que acontece quando 'Modo' aparece em Sentenças com mais de uma oração. Assim:

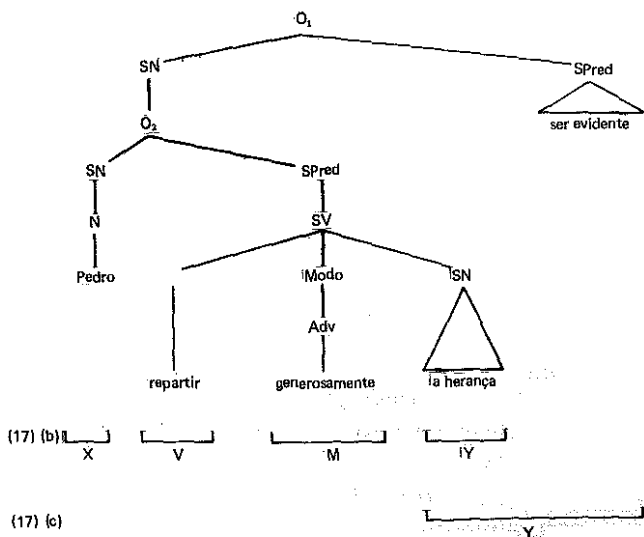
(17) (a) Que Pedro repartiu generosamente a herança é evidente.

(b) Que Pedro repartiu a herança generosamente é evidente.

(c) \*Que Pedro repartiu a herança é evidente generosamente.

Vamos admitir que, aproximadamente, a estrutura profunda destas sentenças seja:

(18)

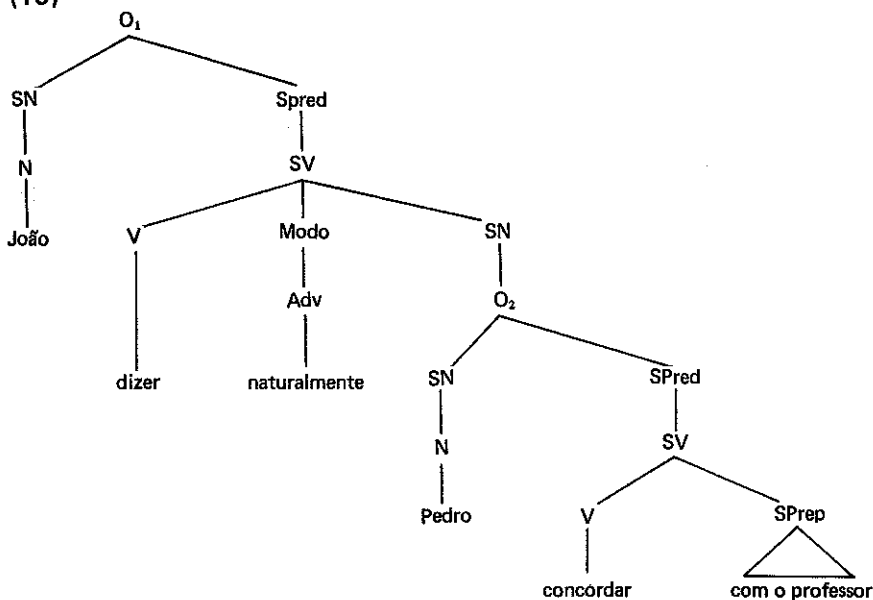


Vemos que, em (17) (a), o advérbio está na posição de origem. Aplicando-se (14) a (18), podemos obter (17) (b), na qual **generosamente** passa para logo depois do SN. Mas podemos obter também a estrutura agramatical (17) (c), pois (14) especifica, apenas, que 'Modo' é movido para a direita de uma seqüência de constituintes principais, não havendo nenhuma outra restrição para este movimento. Como, em (18), além do SN — 'a herança' — temos à direita de 'Modo' também o SPred — 'ser evidente' —, de acordo com (14) nada impede que (17) (c) seja gerada.

Portanto, precisamos acrescentar a 'T-Modo' uma condição qualquer, que não permita a geração de sentenças não-gramaticais como (17) (c) a partir de estruturas com (18). Observando-se os dados atentamente, verifica-se que no exemplo (17) (c) o advérbio 'subiu' para uma oração mais alta, ou seja, moveu-se para a direita, **para fora da oração a que pertence**. E esta pode ser a explicação para a agramaticalidade desta sentença. Veja-se que (17) (a) - (b), nas quais 'Modo' permanece na oração em que foi gerado, são bem formadas.

Analisemos, a seguir, novos dados, para confirmar a hipótese levantada. Considere-se:

(19)



De (19) podemos obter as orações:

(20) (a) João disse naturalmente que Pedro concordou com o professor.

(b) João disse que Pedro concordou com o professor, naturalmente.

Em (20) (a), naturalmente permanece em sua posição de origem. Já

em (20) (b), com a aplicação de 'T-Modo', temos o advérbio deslocado para a direita do SN objeto de 'dizer', ficando no final da estrutura.

Note-se que (20) (b) é uma sentença ambígua. Num dos seus sentidos — o que nos interessa aqui — é sinônima de (20) (a). Provém, assim, da aplicação de 'T-Modo' à estrutura subjacente (19).

Observe-se, ainda, que nada impede a aplicação de 'T-Modo' a (19), de modo a que seja gerada, por exemplo,

(21) João disse que Pedro concordou com o professor naturalmente.

na qual o advérbio se refere a 'concordou'. Em (21), 'Modo' seria transportado para a direita, para dentro da oração subordinada, ficando no final desta.

Mas, como (21) não é sinônima de (20), de acordo com a teoria 'standard' não pode ter origem em (19). Isto leva-nos a concluir, portanto, que 'T-Modo' realmente precisa ser reformulada, de modo a impedir o movimento do advérbio para além dos limites da oração em que foi gerado. Os exemplos analisados nesta sub-seção são evidências em favor deste fato. Propomos, pois, a seguinte versão de T-Modo:

(22) T-Modo (versão final)

X	V	M	Y	
1	2	3	4	
				⇒ opcional
1	2	φ	4+3	

Condições: (1) Y é uma seqüência de constituintes principais.

(2) O movimento de 3 está circunscrito aos limites da oração em que foi gerado.

Concluindo, pois, na primeira seção deste artigo verificamos o seguinte: se

(1)  $VP \rightarrow V(NP) (Prep-Phrase) (Prep-Phrase) (Manner)$

faz parte da gramática do português, precisaremos de duas regras transformacionais de movimento, para descrever adequadamente a distribuição dos advérbios analisados neste trabalho, nas estruturas superficiais da língua: (5), que movimenta 'Modo' dentro do SV, da direita para a esquerda e (9), que o transporta da esquerda para a direita, para fora do SV.

Nesta segunda seção, levantamos uma hipótese diferente da de Chomsky (1965), quanto à possível origem dos advérbios de modo do português. Postulamos que estes advérbios são introduzidos, nas regras de base, na seguinte posição:

(12)  $SV \rightarrow V (modo) \dots$

Da análise dos fatos apresentados neste artigo, parece-nos que, realmente, (12) é superior a (1). Se adotamos (12), há necessidade de apenas uma regra de movimento dos advérbios de modo para dar

conta da distribuição de tais elementos em estruturas superficiais do português. Portanto, aceitando (12) como uma regra de nossa língua, a sua gramática será mais simples.

## NOTAS

1. Este artigo é um resumo dos principais tópicos tratados no 2º capítulo de minha dissertação de mestrado.
2. No 1º capítulo da dissertação, apresentamos argumentos sintáticos e semânticos que apóiam esta conclusão. Veja-se: SARAIVA, Maria Elizabeth Fonseca. **Movimento de Advérbios de Modo em Português**. Dissertação de mestrado inédita, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1978.
3. Tal qual formulada em:  
CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T., Cambridge, Massachusetts, 1965.

# The distinction between persons and things in portuguese pronouns\*

In Portuguese, there is a group of pronouns that never have an antecedent, never occur as determiners, and are invariable for gender or number (they do not have inflection). These pronouns can be divided into two classes, one used only to refer to things, the other for persons only. These classes are shown in (1).

(1)	For things:	For persons:
Demonstrative	Isto, isso 'this' aquilo 'that'	
Relative	que 'what' 'which'	quem 'who'
Indefinite	nada 'nothing' algo 'something' tudo 'everything'	ninguém 'nobody' alguém 'somebody'

They always function as pronouns, as can be seen in (2).

(2) Alguém esteve aqui. 'Somebody has been here.'

Ninguém sabe nada. 'Nobody knows anything'.

These pronouns usually occur alone in the NP, except for the demonstrative pronoun which can be preceded by **tudo**, as in (3).

\* (Comunicação apresentada ao Congresso da Linguistic Society of America, em Salzburg, 1978.)

(3) Tudo aquilo está terminado. 'All that is finished.'

Some gaps can be seen in (1): there is no demonstrative pronoun for person corresponding to **isto**, **isso**, **aquilo**, which are used for things only. There is no pronoun used only for persons corresponding to **tudo**.

I intend to show in this paper that the gaps seen in (1) are filled in a very special way by forms taken from the determiner system. As far as I know, no grammarian has noticed the systematic way in which the pronouns are used for distinguishing persons from things in Portuguese.

When the pronoun is in the masculine plural, it indicates persons; when it is in the masculine singular, it indicates things. It is important to notice that this peculiarity is found only if the pronoun is alone in the NP (it is a pro-NP) and does not have an antecedent. The forms of the determiner are shown in (4).

Dem. **este**, **esse** 'this'; **aquele** 'that'

Rel. **que**, **qual**, 'which'

Ind. **muito** 'many', 'much'; **pouco** 'few, little' **todo** 'every, all'; **algum** 'some.; **um** 'a, one'; **tanto** 'so many, so much'; **quanto** 'how many, how much'; **nenhum** 'anyone'; **tanto** 'other'; **mesmo** 'same'.

Posses: **meu** 'my'; **teu** 'your'; **nosso** 'our'

When used as determiners, these words agree for number and gender with the noun in the NP, as in (5):

(5) **Muitos** homens foram chamados, mas **poucos** foram escolhidos.

'Many men were called, but few chosen.'

In (5), the determiners **muitos** 'many' and **poucos** 'few' agree in gender (masculine) and number (plural) with the noun **homens** 'men'.

If the noun **homens** 'men' is not repeated in the second clause, the word **poucos**, anaphorically referring to it, agrees with it in the same way, as shown in (6).

(6) **Muitos** homens são chamados, mas **poucos** escolhidos.

'Many men are called, but few chosen'.

In (6), as **poucos** is alone in the NP, it is usually considered a pronoun. This is an anaphoric use of the pronoun, but it should be noted that this is not coreferential anaphora, since the men are not the same in both cases. **Poucos** is anaphoric to **homens** 'men' in sense only, not in reference. This is typical of the pronouns which can be used as determiners in Portuguese and in other languages. It is a case of identity of sense anaphora.

These anaphoric pronouns can have an antecedent in the linguistic or pragmatic context. In (6), the antecedent of '**poucos**'



is recovered from the linguistic context (homens), and it appears in the first clause. The antecedent could be in the previous sentence, as can be seen in (7).

(7) **Muitos** homens foram chamados. **Poucos** foram escolhidos.  
'Many men were called. Few were chosen.'

(7) is an example in which the antecedent is in the discourse, but the context is still linguistic. As (8) shows, it is possible for the antecedent to be in the pragmatic context only.

(8) **Voltaram todos?** 'Have all of them come back?'

The pronoun **todos** in (8) can refer to the cattle, which have not been mentioned before but are implicit in the pragmatic context.

Another example of pragmatic antecedent is seen in (9).

In a boy's bedroom, the mother says to her child, who is playing with his toys:

(9) **Me dá alguns!** 'Give me some!'

In examples (8) and (9), the anaphoric pronouns are used to refer to animals and things, respectively.

Even if the context is pragmatic, the pronoun agrees with the entity to which it refers. In (10), the pronoun is in the feminine singular (used in a context in which **cerveja** 'beer' is supplied).

(10) **Me dá mais uma?** 'Can you give me one more?'

It can be seen, then, that the anaphoric pronoun can be used to refer to any entity previously mentioned in the discourse (in the same sentence or in a previous sentence), or it can be inferred from the pragmatic context. Further it agrees in gender and number with the noun to which it is anaphorically linked ('anaphor' here is used as in Hankamer and Sag, 1976).

I now want to show that there is a particular use of the words listed in (4) of which the masculine plural forms (used in the plural), without an antecedent, refer exclusively to persons, while the masculine singular forms refer exclusively to things. Compare example (11) with examples (5) and (6).

(11) **Muitos** são os chamados, **poucos** os escolhidos.  
'Many are called, few are chosen'.

In (11), **muitos** 'many' and **poucos** 'few' have no antecedent in the discourse nor in the pragmatic context. Both refer to persons.

In contrast with (11), the masculine singular in (12) is used alone without antecedent, indicating 'things' [— Animate]:

(12) **Muito** ainda está por vir. 'Much is yet for coming'.

If, instead of **muito**, we had **muitos** in (12), the meaning would change completely, as is seen in (12a).

(12a) **Muitos** ainda estão por vir. 'Many are yet for coming'.

The main difference between the pronouns shown in (7) through (10), and those in (11) and (12), is that the latter do not have an antecedent, they are not anaphoric. Whenever there is an antecedent, the pronoun enters in an anaphoric relation to it. If there is no antecedent, the pronoun can be either in the masculine

plural, when it will refer to persons only, or it can be in the masculine singular, when it will refer to things only.

It is not possible to have a pronoun in the feminine (singular or plural) without an antecedent. So, (13) is ungrammatical.

(13) \*Muita ficou por fazer. 'Much (fem.) remains to be done'.

\*Muitas são chamadas. 'Many (fem.) are chosen'.

The sentences in (13) can be grammatical if the pronoun is anaphoric: they are ungrammatical only if there is no antecedent to the pronoun.

The status of the pronouns in reference to animals is not very clear as far as nonanaphoric pronouns are concerned.

Plural pronouns refer to persons, singular to things, and there is no specific form used for animals only. Even in a context which favors the interpretation of the pronoun as referring to 'animals', it would still refer to persons if it is masculine plural and to things if it is singular. Consider example (14):

(14) Todos são bonitos neste zoológico.

'Everybody is pretty in this zoo.'

Tudo é bonito neste zoológico.

'Everything is pretty in this zoo'.

This is a systematic process, which encompasses all the classes of pronouns. Examples (15) and (16) below show different pronouns in which the plural refers to persons and the singular to things.

(15) Para alguns, a vida é uma brisa, para outros é trabalho duro.

'For some, life is a breeze, for others is hard work.'

(16) Nunca tão poucos tiraram tanto de tantos.

'Never so few took so much from so many'.

In (15), one may substitute *uns* 'some', *muitos* 'many', *poucos* 'few', *tantos* 'so many', *quantos* 'how many', for *alguns* 'some'. In (16), *poucos* 'few' and *muitos* 'many' again refer without antecedents to persons (+Human) and *tanto* 'so much' refers to things. In place of *tanto* 'so much', one could have *muito* 'much', *pouco* 'little', *tudo* 'everything' and *quanto* 'how much'.

Although the paradigm of the demonstrative pronouns follows that of other pronouns, there is a difference, regarding the singular demonstrative pronoun, which may be used non anaphorically for persons, too.

It should also be noted that the demonstrative pronouns can occur without antecedent only if they are followed by a restrictive clause as in (17).

(17) Aqueles os que pecarem serão condenados.

'Those who sin will be condemned'.

In (17), it is possible to have the masculine singular *aquele* in place of *aqueles* with the same meaning. But if one substitutes for *os* the singular form *o*, the result is not the same and the sentence is not so good. I believe that the explanation for this fact is that, for expressing things, there is a corresponding pronoun *aquilo* for *aque-*

les but there is no special form for things, in the case of *os*. Then, *aquele* can be used for persons, but *o* is reserved for things [-Animate].

Consider example (18).

(18) *O* que você fez está errado. 'What you did is wrong'.

In place of *o* in (18) one could use *aquilo*, the form for [-Animate] corresponding to *aquele*.

On the other hand, the demonstrative pronouns *estes*, *esses* 'these' seem, like the singular forms (*este*, *esse*), to be used only anaphorically. As deictic pronouns, they can be linguistically or pragmatically related to an antecedent. I could not find any example with these pronouns used without antecedent.

Example (19) shows the distribution of the pronouns in Portuguese into two groups, one for persons and the other for things. The underlined pronouns are those which mark the difference between things and persons exclusively by the contrast plural/singular. It can be seen that they are in majority.

(19)	Persons:	Things:
Dem.	<i>aquele(s)</i> 'that'	<i>aquilo</i> 'that'
	<i>os</i>	<i>o</i>
Ind.	<i>todos</i> 'everybody'	<i>tudo</i> 'everything'
	<i>muitos</i> 'many'	<i>muito</i> 'much'
	<i>poucos</i> 'few'	<i>pouco</i> 'little'
	<i>alguns</i> 'some'	
	<i>alguém</i> 'somebody'	<i>algo</i> 'something'
	<i>ninguém</i> 'nobody'	<i>nada</i> 'nothing'
	<i>uns</i> 'some'	
	<i>outros</i> 'others'	
	<i>tantos</i> 'so many'	<i>tanto</i> 'so much'
	<i>quantos</i> 'how many'	<i>quanto</i> 'how much'
Rel.	<i>quem</i> 'who'	<i>que</i> 'which'

The pronouns listed in (19) are very common in general sentences, as is seen in (20).

(20) *Todos* cantam sua terra, também vou cantar a minha!  
'Everybody praises his land, I will praise mine too!'

The pronouns in (19) occur also in sentences in which some adverbial restricts their reference, as illustrated in (21).

(21) Nesta cidade, *todos* são estranhos. *Alguns* vivem passeando, *outros* estão sempre trabalhando, *muitos* se divertem, *poucos* estudam.

'In this town everybody is peculiar. Some live as if on vacation, others are always working, many are just having fun, a few study.'

In (21), all pronouns refer to the persons in town. It is possible to restrict even more the set to which the pronouns refer. In a phone conversation, or in a personal letter, if the question in (22) is asked,

the adverbial *ai* 'there' restricts the set of *todos* to the hearer's family:

(22) *Como vão todos aí?* 'How is everybody there?'

The answer to (22) can be (23).

(23) *Vão todos bem.* 'Everybody is fine'.

In contrast to (23), (24) refers to life in general [-Animate].

(24) *Vai tudo bem.* 'Everything is fine'.

Even with possessive pronouns, one can find the masculine plural used only for persons, without an antecedent, as shown in (25).

(25) *Lembranças aos seus!* 'Remember me to your folks!'

*Mateus, primeiro os teus!* Mathew, yours first!'

It can be seen that there is in Portuguese a process of using masculine plural forms of pronouns without an antecedent in order to express persons, and masculine singular forms to express things. It is important that Portuguese grammar account for these facts. The pronouns could be listed in the lexicon, the feature [-Animate] being assigned to each in the masculine singular and the feature [+Human] to the masculine plural forms. But listing each form in the lexicon (singular and plural) would duplicate the lexical entries, which is not an economic solution and fails in generalization.

It seems clear that there is a rule by which, whenever there is a nonanaphoric masculine plural pronoun, it is interpreted as [+Human] and when the nonanaphoric pronoun is masculine singular it is interpreted as [-Animate].

This rule is very general. I could not find a nonanaphoric pronoun in the plural which is not [+Hum.]. Even personal pronouns are not exceptions to this rule because the only personal pronoun which can refer to things is *ele* 'he', but it cannot be nonanaphoric. All pronouns, then, are either anaphoric in which case they can be related to things, animals or persons, having syntactic or pragmatic control or nonanaphoric, and are subject to the rule above. The demonstrative pronouns *estes*, *esses* 'these' are not exception either, since they cannot be nonanaphoric.

I believe that these facts have to be handled by the interpretive part of the grammar. Jackendoff (1974) has a rule of noncoreference stating that "any noun phrases that have not yet been related by a rule of coreference are noncoreferential". This rule, of course, applies after the rules of coreference. Lasnik (1976) argued against the necessity of two rules, one of coreference and another of noncoreference (for him, Jackendoff's coreference rule is superfluous) and stated one only rule of Noncoreference, which Bresnan (1978) adopts:

(26) "If  $NP_1$  precedes and commands  $NP_2$  and  $NP_2$  is not a pronoun, then  $NP_1$  and  $NP_2$  are noncoreferential".

According to Bresnan (1978), one of the advantages of this noncoreference rule is that it applies also to the discourse, it is not

“sentence bound”, as in previous treatments of anaphora. I cannot go on to discuss all the implications of this rule to the problem studied in this paper, but I want to notice that what is pertinent to the pronouns studied in this paper is that the rule permits that the pronoun be coreferent or not. It does not predict the condition in which a pronoun will be or will not be coreferent to another NP. I will not go into this problem, either. I only have to say that if the pronoun is nonanaphoric (or noncoreferent, if the definition of coreference is broadened), then:

(27) a) it will be [+hum], if it is [+P1];

b) it will be [-Anim.], if it is [-P1].

Looking at b), one question appears: Why do not state it in a way similar to a), with the feature for number preceding the feature for animateness? The answer is that, stated the way it is, there is no exception to the rule; if stated the other way, there would be one exception: *aquele*, which can be used for persons.

### Some residual problems:

Examining example (19) we see some gaps in the distribution of the pronouns. There are the plural forms *alguns* and *uns* for persons, but only *algo* (which is disappearing from colloquial Brazilian Portuguese, replaced by the phrase *alguma coisa*) for things. But I do not believe that this is really a gap, because *uns* and *alguns* are synonymous and the forms for things (*algo*, *alguma coisa*) correspond to the three forms for persons (*alguém*, *alguns*, *uns*).

The gap in the column for things corresponding to *outros* ‘others’ is an actual gap; I could not find an example of *outro* ‘other’ meaning *outra coisa* ‘other thing’, without antecedent.

It must be stated that, although *alguns*, *uns* and *outros* are used for persons, there is no *algum*, *um* or *outro* for things; instead, the phrase formed by the determiner followed by the word *coisa* ‘thing’ is used. Thus, the generalization is more complete in the first column of example (19). The fact is that these pronouns cannot be used in the singular without an antecedent, as they are used in the plural for persons.

The examples in (28) are ungrammatical, because the pronouns cannot be nonanaphoric:

(28) \**Algum*

\**Outro está por fazer.*

\**Um*

There are some idiomatic expressions in which the pronoun is used in the feminine plural referring to things, as if the word *coisas* ‘things’ were omitted as shown in (29).

(29) *Eu disse poucas e boas.* ‘I said few and good things’.

*Tantas ele fez, que acabou mal.* ‘He did so many things, that he finished badly’.

*Ele tomou umas e outras.* ‘He drank a little’.

There is also the expression *cada uma*, in which the pronoun appears without antecedent, meaning 'thing', as shown in (30):

(30) *Você tem cada uma!* 'You do such funny things'

I do not see any systematicity in these expressions, and thus, I believe that they must be listed separately.

## NOTES

1. I am grateful to Donna Jo Napoli, Tom Wasow, Mary Kato, Lucia Almeida and Others who kindly discussed this paper with me and helped to clarify some points. Of course, they are not responsible for the eventual deffects this paper may have.
2. Grammarians have noticed that some pronouns refer to persons and other to things, but no one have noticed the systematic way the singular forms are opposed to plural ones in order to distinguish persons from things (see, for example, Said Ali, Cunha and Thomas).
3. The pronouns which can occur in the singular are not exception to this rule, since the rule states only that the plural forms are [+Human], not that the singular forms cannot be [+Human]. A true exception would be a nonanaphoric masculine pronoun in the plural meaning things, which was not found. There is no feminine pronoun which can be nonanphoric, either.

## REFERENCES

- BRESNAN, Joan, M. Halle and G. Miller, eds: 1978. *Linguistic Theory and Psychological Reality*. MIT, Cambridge, Mass.
- CUNHA, Celso, 1972. *Gramática da Língua Portuguesa*, 3ªed. MEC, Rio.
- HANKAMER, J. and I. Sag., 1976. Deep and Surface Anaphora. *Linguistic Inquiry* 7, 3.
- JACKENDOFF, Ray, 1975. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. MIT, Cambridge, Mass.
- LASNIK, HOWARD, 1976. Remarks on Coreference, *Linguistic Analysis* 2,1.
- MATTOSO Câmara Jr., J., 1976. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. Padrão Ed. Rio de Janeiro.
- SAID Ali, M., 1965. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 5ªed. Ed. Melhoramentos, São Paulo.
- THOMAS, Earl W., 1969. *The Syntax of Spoken Brazilian Portuguese*. Vanderbilt University Press, Nashville, Tenn.

# On "deep and surface anaphora"

Hankamer and Sag (1976) argue for a distinction between deep and surface anaphora. Their conclusions were challenged by Williams (1977) who presents arguments against this distinction. Sag (1979) summarizes four conclusions of his previous paper as such:

"(1) Deep anaphors are not derived transformationally, but are present in underlying structure; surface anaphors are delivered by deletion. (6.1.1).

(2) Deep anaphors must represent coherent semantic units; surface anaphors need not. (6.1.5-6).

(3) "Surface anaphora requires superficial identity of structure between the antecedent segment and the segment to be anaphorized. deep anaphora does not." (6.1.5.6).

(4) Deep anaphors can be pragmatically controlled; surface anaphors cannot. (6.1.2-3)" (1979:153).

Sag (1979) maintains that Williams (1977) "presented at most a partial refutation of H& S. The evidence cited by H& S in support of (3) and (4) remains unchallenged" (1979:156).

In this paper, I will present some facts from Brazilian Portuguese that I believe will challenge the distinction between deep and surface anaphora.

In Portuguese, there are some words which occur before a noun, as determiners, as in (1):

(1) Eu quero este livro. 'I want this book

In such position, we can have demonstratives as well as articles, indefinites, possessives, and some other classes which I discuss elsewhere (see Pontes, 1976, 1977, 1979).

A determiner can also occur without a noun, as in (2):

(2) João escolheu este livro, eu quero aquele.

'John has chosen this book, I want that one.'

Notice that this phenomenon is similar to what in English is known as 'one substitution', with the difference that in Portuguese there is no substitution, but deletion of the noun (avoiding thus repetition of the preceding noun).

Sag treats "one substitution" as a case of deep anaphora. In Portuguese, as we do not have a pronoun like "one", the problem is more complex. Two possible analyses suggest themselves. One is to consider that this is a case of deletion by identity of sense (since there is no coreference between the noun *livro* 'book' which appears in the surface structure of (2) and the deleted noun which, if it occurred, would appear after 'aquele' at the end of sentence (2). According to this analysis the underlying structure of (2) would correspond roughly to (3).

(3) João escolheu este livro, eu quero aquele livro.

'John has chosen this book, I want that book'.

This hypothesis is supported by the fact that it is possible to hear a sentence like (3), as alternative to (2), when the speaker wants to be more explicit, or emphatic. The deletion can then be considered to be optional.

The possibility of noun deletion exists provided that there is a determiner or an adjective to remain in the NP. In (4), we see two NPs, in which the determiner remains, and the noun has been deleted by identity with the one which appeared before in the sentence.

(4) João escolheu um livro, eu escolhi outro.

'John has chosen one book, I have chosen another (one)'.

João quer todos os livros, eu só quero alguns.

'John wants all books, I only want some (of them).'

In (5) we also have noun deletion but more than one det. is present:

(5) João quer um livro, eu quero algum outro.

John wants one book, I want another.

It is also possible for a det to occur followed by an adjective as in (6), or for an adjective to occur alone without the determiner, as in (7):

(6) João quer um livro vermelho, eu quero um azul.

John wants a red book, I want a blue (one)

(7) João prefere roupa azul, eu prefiro vermelha.

John prefers blue clothes, I prefer red clothes.

Another possibility is for a PP or a relative (restrictive) clause to occur in this position:

(8) Paulo prefere o livro de Maria, eu prefiro o de Marcos.



Paul prefers the book of Mary, I prefer the (one) of Mark.

(9) Paulo prefere roupa de verão, eu de inverno.

Paulo prefers summer clothes, I prefer winter clothes.

(10) Paulo escolheu o livro que está em cima da mesa, eu o que está em baixo da mesa.

Paul has chosen the book which is on the table, I have chosen the (one) which is below the table.

(11) Paulo prefere roupa que está na moda, eu prefiro a que não está.

Paul prefers clothes which are on fashion, I prefer the (ones) which are not.

There is however a restriction as far as (11) is concerned: it seems that the sentence is not good without the article preceding the relative. Perhaps because without the article the sentence is superficially similar to an embedded sentence. See (12).

(12) \*Paulo prefere roupa que está na moda, eu prefiro que não está.

But examples (7) and (9) illustrates the possibility of deleting the noun, even if no det. remains.

Let us now examine this phenomenon in relation to Sag's conclusions. According to the first criterion, this must be a case of surface anaphora, since there is deletion of the noun. Notice, nevertheless, that, as I have pointed out, this phenomenon is very similar to what is known in English as 'one substitution' and Sag considers 'one substitution' as a case of deep anaphora.

As to the second criterion, that deep anaphors must represent coherent semantic units, the Portuguese deletion conforms to it: It is usually a noun that is deleted but when it occurs followed by an adjective it is possible to delete both.

(12) Maria comprou um carro vermelho, eu também quero um.

Mary has bought a red car. I want one too.

Larger units can also be deleted as in (13) and (14).

(13) Maria quer um carro que tem pneus novos, eu também quero um.

Mary wants a car which has new pneumatics, I want one too.

(14) Maria quer um vestido azul de bolinhas brancas, eu também quero um.

The deleted sequences in 12-14 are semantically and syntactically coherent.

The general rule seems to be that it is possible to delete the repeated noun, as well as the dets or the modifiers which accompany it, if these are repeated.

By the second criterion, then, the 'noun deletion' is a case of deep anaphora.

By the third criterion, the cases of 'noun deletion' considered so far in Portuguese should be analysed as deep anaphora, since they do not require superficial identity between the antecedent segment and

the segment to be anaphorized. See sentence (15) below in which the first noun is plural and the second one is singular, and sentence (16) where the opposite occurs.

(15) *Maria quer estes livros, eu quero aquele.*

Maria wants these books, I want that one.

(16) *Maria quer este livro, eu quero aqueles.*

Maria wants this book, I want those ones.

The fourth criterion is about pragmatic control. By this criterion, also, 'noun deletion' must be considered as deep anaphora, since it can be pragmatically controlled. If two persons are in a corral, and one says (17) to the other one, there is no need to spell the word "bois" 'cattle'.

(17) *Estão todos aí? Are they all there?*

The sentence (17) can be used in a play room, referring to toys and it will be understood as such. The det. *todos* 'every' must be, in any case, in agreement with the deleted noun, since *bois* and *brinquedos* are both masculine and plural. It is interesting to see that agreement is obligatory even with pragmatic anaphora.

In any case pragmatic control is possible from (2) to (16). We can use any of the examples from (2) to (16) in a certain context without necessarily the first part of the sentences in which the noun is present. So, I may say (18), which is the second clause of (2), in a context in which a book is chosen, and the sentence will be appropriate.

(18) *Eu quero aquele. 'I want that one'.*

The same can be said about the other examples considered so far.

I believe that the phenomenon of noun deletion in Portuguese is very similar to the phenomenon of "one substitution" in English, which Sag considers as a case of deep anaphora. The main difference between the two languages is that in Brazilian Portuguese there is deletion. It seems to me that Sag does not want to treat deletions as deep anaphora.

The only way to accommodate the distinction between surface and deep anaphora in this case would be to try to consider these facts not as cases of deletion. In fact, traditional grammarians treat the dets. which occur in the second part of the sentences 2-17 as pronouns. Under this interpretation, there would be no deletion, and the pronouns would be interpreted as anaphorically related to the nouns which precede them. Against this analysis, I have examples as (7), in which only the adjective remains, and (9), in which only the PP remains. How is one to interpret adjectives and PPs as pronouns?

There is another problem with this analysis, namely that the pronoun in Portuguese usually 'substitutes' a NP, as we see in (19).

(19) *Eu disse àquele homem que ele podia entrar.*

I said to that man that he could enter.

The pronoun *ele* 'he' is anaphoric to the whole NP *aquele ho-*

mem 'that man'. The same does not happen with the dets that we have been studying. As we can see in any of the examples from (2) to (18), the dets which remain in the sentence after noun deletion refer to the head noun in the NP, not to the whole NP.

Another difference between 'true' pronouns and dets is the fact that the pronouns cannot be preceded by dets, as we see in (20).

(20) \*O ele estava lá. '\*The he was there'.

Dets do not obey this restriction, since they can be preceded by other dets, as seen in (21).

(21) Você escolheu esse livro, eu escolho aquele outro.

You have chosen this book, I choose that other.

We can have in place of *aquele*, in (21), *algum*, 'some'; *um*, 'one'; *todos os*, 'all'; *esse*, 'this'; *o*, 'the'. In place of *outro* 'other' we could have a numeral, or *mesmo* 'same', or even an adjective, as seen in (6). The possibility of occurrence of one or another det is regulated by the co-occurrence relations of dets in the NP (see Pontes, 1977).

The possibility of occurrence of more than one det in one NP is, I think, a problem for the analysis that considers these dets as pronouns. How to decide which det is pronoun in (21)? If we say that *aquele* is a pronoun, how to classify *outro*? We must remember that pronouns (like *ele*) do not occur with a following word in the NP. See (22):

(22) \*Ele outro estava lá.

He other was there.

In Portuguese, the only words that can follow pronouns in the NP are the reflexive words *mesmo* and *próprio*, as in (23).

(23) Ele *mesmo* fez isso.

*próprio*

He himself did this.

Another problem for considering such phenomenon as a case of pronoun, is the fact that it is possible to have only an adjective or a PP in the NP, as we see in examples (7) and (9). Nobody would want to say that these are instances of pronouns. And the phenomenon is always the same. The noun is omitted, because its repetition is not always necessary, since it can be discovered from the context.

In short, I think it is very clear that we omit a N or a N accompanied by modifiers in order to avoid repetition. This rule, should, following Hankamer-Sag (1976) and Sag (1979), be a case of surface anaphora (as in conclusion 1, Sag 1979). But, notwithstanding, to be a surface anaphora, this rule conforms to every one of H&S's conclusion on deep anaphora:

a) it represents coherent semantic units;

b) it does not require superficial identity of structure between the antecedent segment and the segment to be anaphorized;

c) it can be pragmatically controlled.

These facts will be better understood if the reader realizes that this phenomenon is very similar to the English rule of 'one

substitution', with the difference that in Portuguese we do not have the pronoun 'one', but simply deletion of the noun. As H&S consider 'one substitution' a case of deep anaphora, the rule responsible for this fits well in their conclusions. But in Portuguese, as the rule is one of deletion, the same characteristics do not fit in the paradigm of "surface anaphora". We have a deletion with the features of "deep anaphora".

The conclusion, I think, is inevitable: the distinction between deep and surface anaphora as stated at the beginning of this article is not valid for Portuguese, and this is a serious challenge for an analysis which postulates such difference as universal.

## REFERENCES

- BRESNAN, J. (1971) A Note on the Notion 'Identity of Sense Anaphora'. *Linguistic Inquiry* 2, 589-597.
- HANKAMER, J. and Sag, (1976) Deep and Surface Anaphora. *Linguistic Inquiry* 7, 391-426.
- PONTES, E. (1976) "A Propósito do Pré-Artigo" *I Encontro Nacional de Linguística*, PUC-RJ.
- , (1977) *Algumas Transformações Relacionadas com os Quantificadores*. Unpublished paper presented at 28th meeting of SBPC, Brasília.
- , (1977) "Os Determinantes em Português" *II Encontro Nacional de Linguística*, PUC-RJ, Repr. in *A Linguística e o Ensino do Vernáculo* (1979) Ed. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.
- SAG, I. (1979) The Nonunity of Anaphora. *Linguistic Inquiry* 10, 152-164.
- WILLIAMS, E. (1977) On Deep and Surface Anaphora. *Linguistic Inquiry* 8, 692-696.

# A função da repetição no reconhecimento de sentenças\*

## I. Introdução: estilo escrito e estilo falado

Admite-se geralmente que os textos falados (tais como conversações, monólogos etc.) diferem dos escritos de dois pontos de vista: (a) os primeiros são veiculados por sons vocais, ao passo que os últimos o são através de sinais gráficos; e (b) os textos escritos são vazados, por convenção, em um dialeto diferente daquele usado na conversação oral (donde a distinção entre dialeto padrão e dialeto coloquial, facilmente observável mesmo nos falantes mais escolarizados).

Existe, entretanto, uma terceira dimensão em relação à qual diferem os textos escritos e os falados. Quando falamos (usando o que vou chamar, por falta de termo melhor, **estilo falado**), estamos sujeitos a muitas limitações que não existem no caso da escrita: precisamos manter a atenção do interlocutor; não podemos sobrecarregar sua memória (nem a nossa); não podemos voltar e apagar o que acabamos de dizer, e assim por diante. Por outro lado, a comunicação face a face oferece certos recursos próprios, tais como o contexto situacional e a possibilidade de observar as reações do ouvinte. Nenhuma dessas características vale para o estilo escrito: ao escrevermos podemos usar frases mais longas e complexas (pois o leitor pode ler na velocidade que preferir, ou reler se necessário); se mudarmos de plano no meio de uma frase, podemos reescrevê-la. Mas já não podemos lançar mão do contexto situacional, nem utilizar a observação das reações do ouvinte.

Esses fatores determinam um conjunto de diferenças entre textos falados e escritos que são em grande parte responsáveis, acredito, pela dificuldade que um estudante encontra ao tentar aprender a ler. No entanto, essas diferenças não têm sido estudadas pelos especialistas em linguística aplicada, e a maioria dos professores de língua materna nem sequer sabe de sua existência. Este me parece um setor em que se poderia realizar um estudo contrastivo de interesse prático imediato; com efeito, as diferenças de estilo são, como fonte de dificuldades de leitura, muito mais importantes do que as diferenças propriamente "linguísticas". Suspeito que um aluno de seus onze anos está em geral aparelhado sintaticamente (não direi lexicamente) para compreender o essencial de qualquer texto escrito em português moderno; em outras palavras, ele tem, em grau bastante elevado, a competência necessária àquela tarefa. Mas ele pode ter sérias deficiências de outra ordem — isto é, pode não haver desenvolvido estratégias de reconhecimento sintático suficientemente eficazes para permitir o processamento adequado dos textos escritos.

Dessas considerações se deduz uma consequência, que será a moral deste artigo, e que vou adiantar desde já: pode ser essencialmente uma perda de tempo tentar desenvolver a competência linguística de um aluno que lê mal. O que é necessário é, não ensinar-lhe "mais português", o que não será de muita ajuda, mas treiná-lo no estilo escrito — em especial, procurar desenvolver suas estratégias de reconhecimento sintático (darei uma idéia do que sejam essas estratégias mais adiante). Como desenvolver as estratégias é um problema em aberto, que não procurarei atacar aqui. Mas é suficientemente claro que qualquer tentativa de enfrentar essa questão depende crucialmente de uma definição daquelas características do estilo escrito que apresentam dificuldades para o nosso mecanismo decodificador. Encontraremos evidência para essa definição dos "nódulos" de dificuldade a partir de estudos contrastivos dos dois estilos, como por exemplo o que esboçarei no presente trabalho.

Uma aplicação imediata dos resultados do trabalho de identificação de pontos difíceis estará no campo da preparação de textos a serem utilizados por leitores inexperientes. Veremos adiante que, do ponto de vista do tipo de dificuldade aqui estudado, esses textos são bastante inadequados.

Voltemos agora a considerar as diferenças de estilo que existem entre textos falados e textos escritos. Ao contrário do que poderia parecer, à vista do caráter aparentemente caótico dos textos falados, essas diferenças não são aleatórias; em muitos casos é possível formular regras para prever as possibilidades de ocorrência de pausas, hesitações, repetições, mudanças de plano etc., em contraste com os fatos do estilo escrito.

Neste trabalho concentrar-me-ei em uma classe de particularidades do estilo falado, a saber, a repetição não-contígua. Veremos que a ocorrência de repetições não-contíguas é em certo grau previsível,

verificando-se com maior freqüência em certos ambientes facilmente definidos. Além disso, sustentarei que, dados alguns pressupostos plausíveis, esses ambientes podem ser interpretados como pontos críticos, correspondendo àqueles ambientes do estilo escrito onde o mecanismo decodificador utilizado pelo leitor é particularmente sobrecarregado — e onde, por conseguinte, existe o perigo de quebra de compreensão no caso de leitores fracos.

Os dados que utilizei provêm de transcrições de diálogos com informantes de classe média, com idades variando de 11 a 36 anos. As gravações foram feitas em situações razoavelmente informais, de modo que podem ser tomadas como típicas da fala espontânea.

## II. Pressupostos

O trabalho aqui relatado se baseia em quatro pressupostos, a saber:

a) Possuímos conhecimento não-explícito das limitações perceptuais de uma pessoa que ouve enunciados falados e trata de compreendê-los.

b) Fazemos uso desse conhecimento ao construirmos nossos enunciados, isto é, adaptamo-los de maneira a minimizar o efeito das limitações perceptuais. Isso se faz, é claro, não apenas no interesse do ouvinte, mas também no do falante, pois este precisa igualmente manter a pista do que está dizendo. (Não tentarei dar aqui uma descrição do funcionamento real ou da origem ontogenética do mecanismo acima esboçado. Suspeito que um dos fatores envolvidos em seu funcionamento é o nosso acompanhamento de nossa própria fala à medida que falamos).

c) Como resultado, a fala é cheia de desvios de gramaticalidade, desvios estes que não são aleatórios, mas são em parte motivados por considerações de facilidade de processamento. O estudo de tais desvios pode portanto levar à identificação das características da fala que apresentam dificuldades especiais ao nosso mecanismo de processamento.

Quanto ao meu quarto e último pressuposto, será necessário fazer alguns comentários prévios. Alguns psicolinguistas parecem acreditar que existe alto grau de paralelismo entre a tarefa de processar enunciados falados e a de processar enunciados escritos, de tal modo que pontos difíceis dos primeiros corresponderiam a pontos difíceis dos segundos. É a posição assumida por Massaro que, embora reconhecendo que

“As operações de ensaio e recodificação rehearsal and recoding permanecem as menos definidas na situação de leitura”  
afirma que

“Em termos do nosso modelo a leitura e a percepção da fala convergem neste estágio de processamento [o de ensaio e recodificação / MAP] de modo que as mesmas regras se aplicam a

ambas as situações.”

[Massaro, 1975, p. 286]

Não sei até que ponto muitos psicolinguistas não discordariam das idéias expressas por Massaro. Eu próprio (sem ser psicolinguista!) apontei acima que a tarefa de decodificar um texto escrito é qualitativamente diferente da de compreender enunciados falados — ou seja, recursos tais como reler, diminuir a velocidade etc. estão ao alcance do leitor, mas não do ouvinte. Mas não creio, de qualquer modo, que seja necessário adotar aqui um ponto de vista radical; para fugir a controvérsias, será suficiente para meus objetivos adotar uma versão mais fraca e consistente com as observações feitas na seção 1, a saber,

d) Leitores inexperientes incluem em sua abordagem da tarefa de compreender um texto escrito alguma dependência de estratégias desenvolvidas para tratar de textos falados, e que muitas vezes são inadequadas à nova tarefa que são forçadas a executar.

Não precisamos nos ocupar com a natureza precisa dessas estratégias. Basta notar que elas se associam a um mecanismo que corta o material a ser processado em “fatias” (*chunks*) de informação. Agora, é provável que a fala apresente a esse mecanismo de fatiamento problemas relativamente fáceis, devido a vários fatores, entre os quais a relativa brevidade e simplicidade das sentenças, assim como — um elemento que será de particular interesse para nós — a quantidade de repetições encontradas nos enunciados<sup>1</sup>.

### III. Papel da repetição

De que maneira a repetição facilita a tarefa de fatiar a informação a ser processada, ou a de processá-la? Procurarei responder agora a essa pergunta.

Suponhamos que uma frase começa com um sintagma nominal seguido de um verbo; então aparece uma inserção (por exemplo, um sintagma adverbial); depois, o resto da frase. Por exemplo,

(1) ela achou, no princípio, que dava tempo

Como não há maneira de incluir SN + V mais a inserção em uma fatia única, será preciso dividir (1) em pelo menos três fatias, assim:

(2) [ela achou,] [ no princípio,] [que dava tempo]

1

2

3

Vamos agora repetir SN + V depois da inserção, como tenho em um exemplo real do meu corpus:

(3) ela achou, no princípio ela achou que dava tempo

Esse tipo de repetição é característico; a grande maioria (74,0%) dos casos de inserção ocorrentes no corpus examinado são acompanhados de repetição como em (3). E, por outro lado, os casos de repetição não-contígua encontrados no corpus praticamente se resumem a repetições após inserções (90,2% dos casos)<sup>2</sup>. Uma inserção se define como: (a) um constituinte transportado; por exemplo, um advérbio não no início nem no final da sentença; (b) um aposto,



como em Durval, o que toma conta lá do catecismo; (c) um constituinte estranho à sentença, como uma exclamação; ou (d) uma combinação dos elementos acima. Casos claros de (a) a (d) perfazem 74,5% de todos os exemplos. O restante são repetições dentro de repetições, ou casos duvidosos em geral.

A repetição consiste, em geral, de todo o material que ficou à esquerda da inserção (64,4% dos casos)<sup>3</sup>; se incluirmos os casos em que a repetição se faz com exceção apenas de um advérbio ou de um conetivo, chegamos a 91,1% dos casos.

Pode-se ver claramente que a ocorrência e a composição das repetições não-contíguas não são absolutamente aleatórias; e os fatos, evidentemente, pedem explicação. Por que haveria necessidade de repetir, após uma inserção, o material que a precede? À primeira vista, isso não viria simplificar em nada o trabalho do ouvinte, pois (3) não poderá ser dividida em menos de três fatias — admitindo-se a hipótese de que a subordinada final possa ser incluída em uma fatia:

(4) [ela achou,] [no princípio] [ela achou que dava tempo]  
1 2 3

Como (4) é pelo menos tão complicada quanto (2), parece que não ganhamos nada com a repetição — uma conclusão implausível, dado o caráter sistemático da ocorrência de repetições no estilo falado.

Partindo do pressuposto de que (4) é perceptualmente mais simples do que (2), procurarei uma explicação. Ora, sabe-se, desde o trabalho de Miller (1956), que a memória imediata (ou “de curto termo”) tem uma capacidade muito limitada, podendo armazenar apenas cerca de “sete, mais ou menos duas” fatias de informação (na conta de Miller). Nossos mecanismos perceptuais deverão, pois, atuar com a maior eficiência possível, realizando sua tarefa com o mínimo possível de fatias, porque a economia mesmo de uma única fatia pode ser decisiva para a compreensão de um enunciado. Podemos imaginar então que a fatia 1 de (4) — isto é, toda a porção do enunciado que fica à esquerda da inserção, e que é repetida após ela — seria suprimida para efeito de processamento. Ou seja, no momento em que a repetição entra na memória imediata, a primeira fatia seria apagada. Desse modo, poderíamos dizer que (4) é mais simples do que (2) porque do ponto de vista perceptual contém apenas duas fatias — e isso precisamente em virtude da presença da repetição:

(5) [ela achou,] [no princípio] [ela achou que dava tempo]  
1 2

O presumível apagamento da primeira fatia da memória imediata não significa perda da informação aí contida. Se assim fosse, seria difícil conciliar essa explicação com o fato de que a primeira fatia tem freqüentemente uma função no discurso. Funciona em geral como tópico, chamando a atenção do ouvinte para uma parte do enunciado, e transmitindo a mensagem de que é sobre aquilo que se vai dizer alguma coisa. Desse modo, em vez de supressão da primeira fatia, seria melhor falarmos de recodificação — a informação (semân-



conseguiremos armazenar maior número de algarismos (embora o número de fatias continue mais ou menos constante; mas ver a nota 3 acima).

Esse processo de estruturação de unidades em unidades maiores é, obviamente, crucial para a percepção sintática. Se não houvesse essa possibilidade, seríamos incapazes de compreender enunciados de mais de sete elementos (palavras, ou mesmo fonemas). É evidente que nossa capacidade é muito superior a isso.

É necessário pois admitir que, antes que uma seqüência sintática seja armazenada na memória imediata, um mecanismo pré-analisa a seqüência, interpretando partes dela como realizações de unidades de nível superior. Esse mecanismo tem à sua disposição um certo número de estratégias, que se ordenam segundo uma espécie de ordem de preferência: a primeira estratégia é experimentada, e se fracassar passa-se à segunda e assim por diante.

A ordem de preferência se relaciona possivelmente com uma ordem de "canonicidade" das estruturas da língua — de tal modo que certas estruturas, mais típicas, mais freqüentes ou mais completas, serão procuradas preferencialmente; caso essa procura não dê resultado, outras estruturas serão experimentadas, até que uma delas prove ser uma análise possível do enunciado em questão (ou até que se esgotem as estratégias, com o que o enunciado não será processado). Um exemplo disso é a estratégia denominada por Fodor, Bever e Garrett (1974) a "estratégia do sentóide canônico" (*canonical-sentoid strategy*). Eles a formulam da seguinte maneira:

"quando quer que se encontre uma seqüência superficial SN V (SN), presume-se que esses itens são, respectivamente, sujeito, verbo e objeto de um sentóide profundo."

[Fodor et al., 1974, p. 345]

Embora essa hipótese seja apoiada por experimentos realizados com falantes do inglês (Bever e Mehler, 1967; Moore, 1972), não creio que as coisas sejam diferentes no português, que é semelhante ao inglês nos detalhes relevantes. Os autores concluem que

"a pré-análise tende a favorecer qualquer forma do 'input' à qual possa ser aplicada a estratégia do sentóide canônico. Em resumo, as etapas do processamento parecem ser primeiro reduzir o 'input' à forma SN V (SN), e então aplicar a estratégia do sentóide canônico."

[p. 345]

Como se faria, então, o processamento dos enunciados (2) e (4)? O que nos interessa em particular é o processamento da fatia 3 de cada exemplo, a saber

(2') ... que dava tempo

(4') ... ela achou que dava tempo

Observemos que (4') é acessível a uma das primeiras estratégias na ordem das preferências — precisamente à estratégia do sentóide

canônico, pois se compõe de um SN sujeito, seguido de verbo e SN objeto (oracional). Desse modo, podemos considerar essa fatia como de complexidade perceptual especialmente baixa.

O mesmo já não vale para (2'), que é constituída por um fragmento de sentença, cuja interpretação cabal depende de outro fragmento que está ausente da fatia em questão. Acho provável que a pré-análise de (2') envolva a aplicação de uma das estratégias mais complexas, pois precisa incluir um relacionamento entre fatias diferentes (e não contíguas), o que não se verifica no caso de (4'). Considerarei portanto (2') como uma fatia de complexidade perceptual relativamente alta. Decorre daí, como é claro, que o enunciado (2) é perceptualmente mais complexo do que (4), muito embora seja mais curto do que ele.

Quero dizer, em suma, que a repetição não-contígua facilita o processamento dos enunciados através da reconstituição de seqüências acessíveis a estratégias perceptuais mais altas na ordem de preferências, seqüências essas que haviam sido interrompidas por uma inserção. Dessa hipótese decorre uma previsão verificável: prevê-se que o elemento repetido depois de uma inserção deverá, em muitos casos, fundir-se com o material que se segue de modo a formar um constituinte processável através de uma estratégia altamente preferida. Acredito que essa previsão é confirmada pelos dados examinados. As três estruturas abaixo são, com toda probabilidade, perceptualmente simples:

(8) Sujeito – Verbo – Objeto

(9) Sujeito – Verbo intransitivo

(10) Sujeito – Verbo de ligação – Predicativo

Ora, 42,5% de todos os casos claros<sup>6</sup> de repetição não-contígua redundam na reconstituição de uma das estruturas (8) – (10).

Por outro lado, há também casos em que a repetição não reconstitui estrutura nenhuma; todos são enunciados nos quais, embora a inserção ocorra no final de uma estrutura, esta é repetida na íntegra depois da inserção. Por exemplo,

(11) outro dia eu *tava olhando*, eu tenho ela lá em casa, *tava olhando*  
Entretanto, tais enunciados são bastante raros no corpus examinado, perfazendo apenas 25% dos casos de repetição não-contígua. Podemos concluir, pois, que o exame dos dados disponíveis confirma uma previsão feita pela hipótese proposta acima.

Conforme antecipei na nota 2, é necessário fazer uma ressalva aqui. Em um trabalho em elaboração, Jânia Ramos encontrou em certos textos orais uma incidência muito maior de repetições não contíguas impossíveis de explicar através da necessidade de reconstituir estruturas interrompidas por inserção. Esses resultados, evidentemente, não invalidam as conclusões do presente artigo, mas chamam a atenção para a possibilidade de que a função da repetição seja mais complexa do que este trabalho pode sugerir. Ramos distingue, por exemplo, um grande número de repetições cuja função pare-

ce ser exclusivamente enfatizar elementos cruciais da mensagem.

#### IV. Repetição contígua e repetição não-contígua

Pode-se concluir da discussão que precede que a ocorrência de certas repetições não-contíguas na fala oral é um indicador de pontos especialmente difíceis do texto, do ponto de vista das limitações de processamento. Também deve ficar claro que a repetição contígua não pode ter a mesma função comunicativa que a não-contígua. Vimos que a repetição de x após y em xyz, onde xz é uma unidade sintática, pode facilitar a tarefa de compreender o enunciado. Mas, obviamente, não adiantaria repetir x depois de si mesmo, pois este segundo x continuaria separado de seu companheiro z pelo y intermediário.

Com efeito, a repetição contígua parece estar ligada a fenômenos inteiramente distintos, como a ênfase e a hesitação. Isso explica por que, no corpus utilizado para este trabalho (onde, como já observei, repetições enfáticas são comparativamente raras), 74,0% dos exemplos de repetições contíguas consistem de itens algo "vazios" tais como *que* (complementizador ou pronome relativo), artigos, preposições, indefinidos como *algum*, *muitos*, a partícula *não* e assim por diante. Além do mais, boa parte dos 26,0% restantes é composta de constituintes principais, como sujeitos, que são repetidos enquanto o falante tenta encontrar uma maneira adequada de terminar a sentença. Provavelmente a generalização correta seria dizer que a hesitação incide sobre elementos que carregam pouca informação nova (ou "dinamismo comunicativo", para utilizar a terminologia dos linguistas de Praga).

Acho que a repetição devida a hesitação é um fenômeno muito menos interessante, para nossos objetivos, do que a repetição contígua do tipo que examinei acima. Isso porque a hesitação reflete as limitações do próprio falante, de um tipo que facilmente se corrige ao escrever. Evidentemente, quem escreve, por mais inexperiente que seja, não tem necessidade de repetir uma palavra para manter o canal ocupado enquanto decide como continuar. Por outro lado, já que a repetição devida a hesitação não tem nada a ver com as limitações perceptuais, sua ausência nos textos escritos não apresenta qualquer problema para o leitor.

Do mesmo modo é fácil ver que a ausência de repetição contígua nos textos escritos é causa do aparecimento de "nódulos", onde o mecanismo usado pelo leitor para decodificar o texto enfrenta uma tarefa especialmente dura. É esta uma das diferenças entre o estilo falado e o escrito às quais me referi anteriormente como fonte de dificuldades de leitura. Fatores como este são em grande parte responsáveis pelo aparecimento de um fenômeno do qual nós professores temos dolorosa consciência: a existência de estudantes que têm um conhecimento passivo razoável das regras do dialeto padrão, e são

alfabetizados (no sentido de que são capazes de decodificar sinais escritos em termos de cadeias orais), mas que se mostram incapazes de compreender adequadamente a maioria dos textos escritos.

## 5. Conseqüências para o ensino da leitura

Chegamos agora a uma pergunta crucial: qual é a relevância das considerações acima para o problema de melhorar as habilidades de leitura dos nossos alunos?

Vimos que as estruturas que contêm inserções são difíceis de processar. Se se verificar que tais estruturas são freqüentes nos textos a que os alunos são expostos, teremos isolado um dos fatores que bloqueiam (às vezes permanentemente) o progresso da leitura. É assim porque o estilo escrito não inclui (ou só muito excepcionalmente inclui) repetições não-contíguas; o enunciado escrito típico não se parece com (3), mas antes com (1):

(1) ela achou, no princípio, que dava tempo

(3) ela achou, no princípio ela achou que dava tempo

A esta altura já deve estar claro que a dificuldade de um texto escrito é, em parte, função do número de inserções que contém. Como é óbvio, por outro lado, um estudante terá que dominar o processamento de estruturas que contêm inserções se quiser chegar a ser um leitor eficiente. Eu segeriria, então, que variáveis tais como o número, e possivelmente o comprimento e a complexidade das inserções sejam levadas em conta como elementos relevantes da dificuldade de um texto, e que sua introdução no material de leitura seja graduada.

Dai a entender acima que a importância das inserções como fonte de dificuldade dependerá da freqüência de inserções encontradas nos textos geralmente oferecidos aos alunos. A fim de fazer uma verificação preliminar, levantei a ocorrência de períodos com inserções (em oposição a períodos livres de inserções) em 8 páginas de dois manuais dirigidos à 6ª série do primeiro grau (alunos de 12 a 13 anos, em média). Os resultados sugerem que a inserção é realmente um fator de importância no bloqueamento da leitura; nesses manuais, escritos certamente com a preocupação de facilitar a compreensão, a percentagem de períodos que incluem inserções é de 32,6% de todos os períodos — ou seja, praticamente um terço (ver quadro (12)).

(12) Percentagem de períodos contendo inserções  
(Um período é delimitado por ; - | ?)

Texto	Nº de períodos examinados	Com inserção	%
Azevedo e Santos (1977)	32	12	37,5
Hallazgo (1976)	63	19	30,1
Total	95	31	32,6

Boa parte dos períodos livres de inserções são extremamente curtos; a impressão que se tem é de que, assim que um período "cresce" um pouco, começam a aparecer as inserções. O único tipo frequente de período longo sem inserção são os que contêm enumerações, do tipo

(13) Estes são levados pelas enxurradas às margens de charcos, lagos, rios, açudes, córregos.

O levantamento acima relatado é sem dúvida excessivamente sumário para que possa permitir conclusões seguras. Mas não será difícil ampliá-lo, e eu por minha parte não creio que os resultados venham a ser muito diferentes dos do quadro (12).

## VI. Conclusão

Este trabalho se ressentiu de seu caráter preliminar e um tanto programático; e o problema das inserções pode muito bem não ser o mais importante dentre os que nos interessam. Mas, naturalmente, era preciso começar por algum lado. Minha motivação inicial foi a crença, antecipada acima, de que a grande causa das deficiências de leitura (à parte o problema do vocabulário) não é a falta de competência linguística, mas deficiências de outra ordem; em outras palavras, não o mau conhecimento da gramática portuguesa, mas falta de treinamento nas estruturas perceptualmente complexas do estilo escrito.

Acredito que o estudo contrastivo do estilo falado e do escrito é uma área onde linguistas e psicolinguistas poderiam realizar um trabalho ao mesmo tempo interessante e útil. Tal trabalho se encaixaria no âmbito de uma tarefa mais ampla, a saber, a de definir tão precisamente quanto possível o que vem a ser um texto difícil de ler: tarefa que exige o estudo dos textos de diversos pontos de vista: da sintaxe, da semântica, da lexicologia e da análise do discurso. Para o professor, esse tipo de investigação trará o subsídio essencial para a criação de uma crítica do texto escolar; para o linguista, levantará sem dúvida questões teóricas de interesse. Para ambos, poderá ajudar a

diminuir a distância que atualmente separa a ciência da linguagem e a didática da língua materna.

## NOTAS

\*Desejo agradecer a Cláudia Lemos e Maria Fausta Campos por discutirem comigo as implicações psicolinguísticas deste trabalho (a responsabilidade das conclusões é, evidentemente, apenas minha); e a Ataliba de Castilho por permitir o uso de transcrições de diálogos do Projeto NURC. Uma versão anterior deste artigo foi apresentada no V Congresso da AILA, Montreal, agosto de 1978.

1. Eu tinha em mente fatores como estes quando mencionei, em (b), a adaptação dos enunciados a fim de minimizar o efeito das limitações perceptuais.

2. Investigações mais recentes sugerem que essa não é uma característica universal, mas talvez de alguns falantes ou de certos tipos de texto. Ver maiores detalhes adiante, no final da seção 3.

3. Contando-se a partir do início da oração, e considerando-se um SN anaforicamente reduzido como equivalente ao SN pleno.

4. Simon (1974) experimentou com sentenças de 6 a 10 palavras, e encontrou que podem funcionar como fatias; no entanto, a memória imediata parece só comportar cerca de 3 dessas fatias longas. Os resultados de Simon sugerem que o número de fatias comportadas pela memória imediata decresce à medida que aumenta o tamanho das fatias: podemos armazenar (aproximadamente) 7 palavras de uma sílaba, 6 palavras de três sílabas, 5 sintagmas de 2 a 3 palavras, 3 sentenças de 6 a 10 palavras.

5. Ver exemplos em Miller, 1956.

6. Cerca de 89% de todos os casos são "claros".

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. G. e SANTOS, F.M. (1977) *Panorama do Brasil*, 2 (6ª



- série), Belo Horizonte, Vigília.
- BEVER, T.G. e MEHLER, J. (1967) "The Coding Hypothesis and Short-term Memory", *AF Technical Report*, Harvard Center for Cognitive Studies.
- FODOR, J., BEVER, T.G. e GARRETT, M. (1974) *The Psychology of Language*, New York, McGraw-Hill.
- HALLAZGO, A. (1976) *Estudando Ciências (6ª série)*, São Paulo, Ed. do Brasil.
- MASSARO, D. (1975) "Primary and Secondary Recognition in Reading", in D. Massaro, ed., *Understanding Language*, New York, Academic Press.
- MILLER, G. (1956) "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: some Limits on our Capacity for Processing Information", *Psychological Review*, 63.
- MOORE, T.M. (1972) "Speeded Recognition of Ungrammaticality", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11.
- RAMOS, J. M. (em elaboração) *Hipóteses para uma Taxonomia das Repetições no Estilo Falado*, dissertação de Mestrado, UFMG.
- SIMON, H. A. (1974) "How Big is a Chunk?", *Science*, vol. 183.

# **Análise contrastiva e**

## **análise de erros**

### **— um estudo comparativo**

Se se pode falar numa comparação entre Análise Contrastiva e Análise de Erros, apesar de serem dois tipos de estudo inteiramente distintos em suas metodologias e pressupostos teóricos, é porque ambos visam o mesmo objetivo final: o aprimoramento do Ensino de Línguas Estrangeiras. É neste objetivo prático, pedagógico, que se concentra toda semelhança que possamos vir a destacar entre estes dois ramos de Lingüística Aplicada. Além da contribuição prática, ambos podem oferecer excelentes 'insights' sobre aspectos teóricos do processo da aquisição da linguagem e do conhecimento lingüístico em geral, mas não se justificam plenamente apenas por esta fração de seus resultados.

I. A Análise Contrastiva (AC) foi a princípio muito valorizada graças à afirmação de que o Ensino de Línguas Estrangeiras seria melhorado se se conhecessem os pontos de dificuldades que os alunos teriam quando em situação de sala de aula ao aprender uma segunda língua. A idéia de Fries (1945) de que os materiais pedagógicos mais eficientes são aqueles baseados numa descrição científica da Língua Estrangeira (LE) cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da Língua Materna (LM), foi, em 1957, lançada por Lado como um dos princípios da AC. Esta comparação favoreceria a predição dos erros que seriam cometidos pelos alunos durante a aprendizagem, permitindo evitá-los. Segundo este pensamento, o erro é tido como uma erva-daninha que precisa ser evitado, exterminado

antes mesmo de sua ocorrência.

A comparação dos sistemas lingüísticos envolvidos no aprendizado é feita com vistas a apontar as semelhanças e diferenças existentes entre eles. Para Mackey (1965:80) o método contrastivo é uma base extremamente valiosa para o Ensino de Línguas Estrangeiras, pois muitas das dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua se devem ao fato de que esta difere da língua materna do aprendiz. Assim, subtraindo-se as características da primeira das da segunda, o que sobrar é provavelmente uma lista das dificuldades do aluno. Onde os sistemas contrastados apresentam semelhanças, o aprendizado da segunda língua será mais fácil e onde forem detectadas diferenças ocorrerão erros, pois em se tratando de áreas de difícil manipulação, os alunos tenderão a usar formas da LM para suprir a insuficiência de suas habilidades até que consigam dominá-las por completo. Este afeito, decorrente do sistema da LM agindo sobre o da LE se chama **interferência** e sobre ele é fundada a AC.

A AC clássica, utilizando-se de métodos essencialmente lingüísticos, trai sua concepção simplista e estática de aprendizagem de línguas. Hoje se sabe que não é só a interferência da LM que provoca erros de desempenho na LE. Há diversos outros fatores envolvidos, tanto de ordem lingüística como extra-lingüística. Eles agem sobre a aprendizagem da LE e provocam o aparecimento de erros da mesma forma que o faz a interferência da LM. A AC, no entanto, concentra-se nos aspectos lingüísticos da interferência da LM e é em função de sua predição e explicação que ela existe.

Wardhaugh (1970) foi quem distinguiu duas abordagens possíveis em AC:

1. coletarem-se listas de erros e então explicá-los com base na AC dos sistemas lingüísticos envolvidos na aprendizagem. Esta abordagem, sobretudo diagnóstica, recebe o nome de **versão fraca** da AC;
2. proceder-se a uma comparação sistemática entre os dois sistemas lingüísticos e, destacando-se seus pontos de semelhança e diferença, predizer os erros que os alunos cometerão em sala de aula. A esta abordagem prognóstica da AC dá-se o nome de **versão forte**.

Para Wardhaugh, a versão forte é irreal e impraticável. Também Gradman (1971:11-4) afirma que a AC deve ser uma hipótese 'a posteriori' e nunca preditiva. Dušková (1969) já havia observado que os erros preditos pela AC representavam uma parcela mínima daqueles efetivamente encontrados no desempenho dos alunos por não oferecer este estudo a predição de todos os erros causados pela interferência da LM, e ainda por prever alguns erros que jamais foram encontrados na prática. Além disto, sendo a interferência da LM apenas um dos fatores envolvidos no processo da aprendizagem,

como foi dito anteriormente, os procedimentos pedagógicos apontados pela AC são suficientes para garantir a revolução pretendida nos métodos habituais de ensino de LE.

O estabelecimento de uma hierarquia de dificuldades foi considerado um dos objetivos supremos da AC por Stockwell et al. (1965). Considerando-se que quanto mais distintos os aspectos estudados nos dois sistemas lingüísticos maior a dificuldade encontrada pelo aluno, a AC permite a construção de uma lista de dificuldades hierarquicamente dispostas, para assim contribuir na gradação do material pedagógico da LE. No entanto, pesquisas empíricas têm demonstrado a falsidade desta premissa. Um bom exemplo destas são as de Buteau (1970) e Dušková (1969), que testam o grau de dificuldade de categorias não existentes na LM do aluno. Estes estudos parecem indicar que uma hierarquia baseada exclusivamente nas semelhanças e diferenças entre dois sistemas lingüísticos não é suficiente como base para a gradação de materiais pedagógicos. Dentre outras coisas, que apontam estes autores, seria importante considerar a freqüência em que ocorrem as estruturas, pois ela também contribui para a facilitação ou inibição do processo de aprendizagem de uma LE.

Dos resultados obtidos em AC pode-se almejar a construção de uma gramática pedagógica (de interesse de professores, alunos, tradutores e pedagogos), a elaboração de exercícios estruturais destinados à prática de estruturas-problema, enfim, a confecção de materiais pedagógicos eficientes, bem graduados, fundados na pedagogia do sucesso (Debyser, 1970:32-4). No entanto, por se concentrar a AC em aspectos puramente lingüísticos negligenciando outros fatores relevantes ao processo de aprendizagem, muitas das recomendações pedagógicas da AC são lógicas e empiricamente falhas, como apontam Newmark e Reibel (1968). Marton (1972) expressa pensamento semelhante pois afirma que o material de ensino baseado exclusivamente na AC pode ser até mesmo prejudicial. A AC recomenda ênfase em certos elementos da LE podendo-se negligenciar outros aspectos da mesma. Em decorrência disto, o aluno terá apenas uma visão parcial da LE, perdendo-se a noção do sistema lingüístico como um todo.

II. A Análise de Erros (AE) baseia-se na idéia de que um estudo cuidadoso da produção (escrita ou falada) do aluno pode, revelando suas habilidades e conhecimento da LE, providenciando meios de avaliação do ensino-aprendizado, determinar prioridades do ensino de LE para o futuro (Stendahl, 1972:116). A AE pode contribuir para o aprimoramento do Ensino de Línguas Estrangeiras auxiliando, como mostra Svartvick (1972:13):

1. no estabelecimento de uma hierarquia de dificuldades;

2. na hierarquização das prioridades lingüísticas de ensino para cada nível fundamentada em bases realistas;
3. na ordenação do material pedagógico feita de maneira objetiva;
4. na produção de materiais pedagógicos adequados;
5. na revisão pertinente da gradação dos cursos de LE e sua descompartmentalização em vários níveis;
6. na construção de testes distintos para a avaliação de pontos específicos.

Visando aproximadamente os mesmos objetivos da AC, a AE opera de forma nitidamente distinta: em AE se fala do estudo da produção do aluno. Esta abordagem envolve portanto identificação de erros num corpus dado e sua explicação e predição (Svartvick, 1972:11) à luz de aspectos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, fisiológicos e pedagógicos.

Na identificação e explicação dos erros causados pela interferência da LM, a AE se utiliza dos princípios da AC. Como a AE procura explicar todos os desvios encontrados no desempenho de aprendizes de uma língua estrangeira, ela tem apontado outras causas de erros que não a interferência da LM, como, por exemplo:

1. **interferência intralingual:** interferência de outras formas do sistema da própria LE, devida a fenômenos de generalização por semelhanças estruturais ou desconhecimento de restrições à regra envolvida. Svartvick (1972:10) menciona o estudo de Carlbom (1973) sobre erros de estudantes suecos durante a aprendizagem do inglês, mostrando que apenas 01 (um) dos 257 erros não podia ser explicado em termos de interferência. E, o que é mais interessante, a interferência intralingual foi vista como a causa da maior parte dos erros neste estudo. Dušková (1969) mostrou que somente 19 dentre 166 erros levantados em seu estudo eram explicáveis em termos de interferência da LM, enquanto que um número enorme dos demais podia ser atribuído à interferência intralingual do sistema morfológico do inglês, a LE envolvida nesta pesquisa;
2. **interferência de outras línguas estrangeiras conhecidas pelos alunos;**
3. **interferência de outros dialetos da LM conhecidos pelo falante** (Politzer e Ramirez 1973:58);

Como exemplos de causas extra-lingüísticas, Debyser (1970:44-5) aponta:

4. **fatores sociolingüísticos** tais como a atitude do aluno face à comunidade falante de LE, suas relações com a mesma, a própria representatividade do sistema dentro de parâmetros comunicativos, aspectos ideológicos e culturais do aluno, motivação para o aprendizado, etc.;
5. **idade:** poder-se-ia pensar que o adulto está mais apto que a criança para aprender uma LE, uma vez que nele estão mais desenvolvidas a capacidade de abstração e a de discriminação de sons. Estas habilidades, no entanto, tornam-no, ao mesmo tempo, mais suscetível à interferência. O adulto tem ainda uma forte formação de hábitos auditivos e articulatórios que dificultam a articulação adequada de sons novos para ele;
6. **fatores fisiopsicológicos** tais como tensão nervosa e esquecimento também devem ser considerados;
7. **modalidade de exposição à LE:** deve-se mencionar aqui não só o grau e intensidade de contato do aprendiz com a língua estudada como também sua interação com a comunidade falante da LE, sua experiência na LE quando usada em contextos situacionais bem definidos. Newmark e Reibel (1968:151) argumentam ser a coesão situacional, mais do que a gramatical, condição necessária e suficiente para o aprendizado de uma língua;

#### 8. metodologia de ensino utilizada.

Duškóvá (1969) mostra ainda a existência de erros idiossincráticos, esporádicos, que ocorrem num indivíduo, em determinado corpus, uma só vez. Estes erros não são classificáveis dentro de qualquer sistema, sendo de pouco interesse e relevância para o ensino. A AE pode mostrar também que algumas das dificuldades sentidas pelos alunos são inerentes ao próprio sistema lingüístico que está sendo aprendido. Neste sentido, independente de quaisquer dos fatores listados acima, a dificuldade se apresenta. Este é o resultado de interessante estudo desenvolvido por Buteau (1970).

Politzer e Ramirez (1973:58) chamam atenção para o fato de que a categorização de erros é por natureza problemática. As fontes às vezes se confundem, podendo-se, com freqüência, atribuir determinado erro a mais de uma causa. Svartvick (1972:12) diz que até mesmo realizar entrevistas com os alunos para se estabelecer com maior segurança as causas do erro é um procedimento por vezes necessário.

Há, obviamente, fatores mais fortes do que outros envolvidos na elicitación de erros, e, além dos listados acima, muitos outros poderiam ser apontados. Em AE é preciso estar atento para diversos aspectos da aprendizagem e do aprendiz ao tomar contato com a LE. O erro já não é visto aqui como algo de prejudicial, mas como a atualização de estratégias do aluno, como hipóteses a serem testadas na criação de uma gramática própria que se aproxime gradativamente da de LE. No dizer de Svartvick (1972:9), em AE "erro tem um significado positivo com uma função na estratégia do aprendiz. Os erros constituem um "feedback" valioso no processo de ensino. Pode-se dizer que é, pelo menos parcialmente, localizando os erros que os alunos aprendem a aprender e os professores aprendem a ensinar." Depois de ocorrido é que o erro será apontado e explicado para que o aluno possa reelaborar suas hipóteses sobre o sistema que deseja aprender.

Esta abordagem favorece resultados mais realistas que a AC, oferecendo portanto contribuições mais seguras — verificadas e não hipotetizadas — à pedagogia das línguas estrangeiras. É um estudo empírico que permite a formulação de guias de expectativas gerais sobre a variedade de linguagem que deve ocorrer a cada estágio do aprendizado.

Tanto a compreensão quanto a produção da mensagem na LE podem sofrer influências dos fatores acima listados. Como ressalta Debyser (1970:45-50), tanto os estudos de erros quanto as pesquisas contrastivas têm-se apegado demais à descrição dos mecanismos interferenciais afetando a produção em detrimento dos problemas de compreensão, por ser aquela mais facilmente observável. Os erros de compreensão só podem ser descobertos mediante a aplicação de testes formais. Argumenta que os estudos em questão não devem se limitar a predizer e/ou descrever as falhas de produção, devendo também dar conta de:

1. interferências que afetam os dois polos comunicacionais;
2. correlações e dissimetrias possíveis entre as interferências sobre a codificação e decodificação;

pois não raro observamos alunos que têm dificuldade em produzir sentenças que compreendem sem o menor esforço.

III. Vê-se claramente que, apesar de terem os mesmos objetivos pedagógicos, ou de fazerem ambas parte da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, estas duas abordagens diferem uma da outra em alguns pontos essenciais. Falou-se acima de sua metodologia de trabalho e de alguns de seus pressupostos teóricos. Uma visão mais detalhada das teorias da aprendizagem de línguas adotadas por cada uma delas poderá esclarecer ainda mais este

contraste permitindo-nos avaliar melhor sua diferença.

III.1. A AC parte do princípio de que a aprendizagem da LE não oferece os mesmos problemas que a aquisição da LM. Fundamenta-se na psicologia behaviorista amplamente difundida nos Estados Unidos em 1957, quando Lado lança as bases da AC, segundo a qual:

1. a aquisição da linguagem corresponde a uma aquisição de comportamentos, de palavras e paradigmas;
2. a linguagem é adquirida por um processo de imitação que leva à formação de um comportamento verbal adequado graças a um reforço diferencial que se lhe impõe;
3. a habilidade de falar uma língua é fundamentalmente a formação de um vasto sistema de hábitos de estruturas e padrões usados quase mecanicamente, na qual a prática desempenha papel importante;
4. a criança oferece, para o aprendizado da LM, uma 'tabula rasa' que será aos poucos preenchida com estímulos externos; o adulto, ao contrário, tem a competência prévia da LM, que interferirá no aprendizado da LE;
5. o cérebro do adulto é diferente do da criança, uma vez que perdeu a habilidade neurológica de inferir leis lingüísticas a partir de instâncias particulares;
6. a criança é mais fortemente motivada a aprender a LM que o adulto o é para aprender uma LE.

No que diz respeito à aprendizagem em geral, a teoria behaviorista preconiza que o aluno percorra minuciosamente algumas etapas, sendo reforçado a cada acerto, caracterizando-se pela redução ao máximo de possíveis erros que desencadeiam punições. Estes aspectos têm como implicações pedagógicas:

1. a prática de "áreas de difícil manipulação" através de exercícios estruturais cuidadosamente preparados assegura o aprendizado, ou melhor, a formação de hábitos na LE, para usar a terminologia behaviorista;
2. a LM do aluno interfere sempre no aprendizado de uma LE;
3. o material pedagógico da LE deve ser graduado de forma a dar o aluno condições de sucesso no aprendizado, uma vez



que ele perdeu a capacidade de inferir leis a partir dos dados disponíveis;

4. a AC deve ajudar a munir o professor de um 'arsenal de instrumentos anti-erro'.

III.2. Não é de se estranhar que, com o advento da Gramática Gerativa a AC tenha recebido sérias críticas, decorrentes sobretudo da crítica que os gerativistas desencadearam contra os conceitos behavioristas sobre a aprendizagem. Pesquisas então realizadas sugerem a necessidade de se revitalizarem estes conceitos, de se dar uma visão mais dinâmica à aprendizagem. É com este intuito que noções tais como sistemas aproximativos e interlíngua são introduzidos em AC (Svartvick, 1972:10-1), fazendo com que a nova teoria aos poucos penetre neste já conhecido ramo da Linguística Aplicada. No entanto pode-se ver o pensamento racionalista sobre a aquisição da linguagem como a base teórica da AE, com todas as implicações pedagógicas dela derivadas. Em AE são considerados os seguintes aspectos da aquisição da linguagem pelas crianças:

1. têm uma predisposição inata para a linguagem, não sendo, portanto, 'tabula rasa' como afirmaram os behavioristas;
2. devem ser expostas a uma língua qualquer para que o processo de aquisição desta língua se inicie;
3. possuem um mecanismo interno de natureza desconhecida que permite a construção de uma gramática particular a partir de um corpus limitado de dados que lhe são disponíveis.

Estas são as hipóteses que a AE preconiza sejam aplicadas ao ensino de Línguas Estrangeiras. Considera-se que a capacidade de assimilação lingüística presente nas crianças permanece disponível ao adulto em estado de latência tornando-o igualmente capaz de aprender uma segunda língua. Daí que a aprendizagem da LE é vista como semelhante, senão idêntica à aquisição da LM, conforme a conclusão a que chegam Newmark e Reibel (1968) e Corder (1967). Estes autores mostram que, assim como a criança controla os dados lingüísticos que lhe são disponíveis graduando, ela própria, a aprendizagem, hipotetizando formas a partir de outros dados da LM que ela já manipula, o aprendiz de LE, adulto ou não, comete erros de desempenho na segunda língua que devem ser vistos como evidências de que a aprendizagem está se efetivando.

Estes conceitos modificam a essência da pedagogia preconizada pela AC: os erros verificados no desempenho dos indivíduos (no caso, das crianças), são vistos como hipóteses na construção de uma gramática particular, sendo, por isso, necessários à efetivação do

aprendizado da língua. Exigir do aluno ou criança a repetição de uma determinada estrutura ou palavra em conformidade com o sistema lingüístico a ser aprendido pode não ser a melhor forma de ajudá-lo neste processo de aprendizagem. Ao enunciar a forma correta ele poderá estar apenas repetindo o que ouviu, sem ter internalizado as regras e transformações que a produzem. Daí que a prática exclusiva e permanente de exercícios estruturais, o pivô da pedagogia fundamentada na AC, pode levar à formação de um comportamento lingüístico falso, artificial. Não se está com isto negando que o treinamento sistemático propiciado pelos exercícios estruturais possa trazer algum benefício à aprendizagem de uma LE. Sugere-se apenas que eles sejam abandonados em estágio propício para que o aluno possa testar suas hipóteses a respeito do funcionamento da LE, para que possa atingir um aprendizado global da mesma (Magro e Gonçalves, 1977).

Estas hipóteses sugerem ainda que são os próprios alunos, e não o professor ou o método de ensino que constroem, em última instância, a hierarquia de dificuldades, que graduam e sequenciam sua aprendizagem.

As análises baseadas nos erros dos alunos têm se mostrado frutíferas e mais econômicas que as análises contrastivas entre dois sistemas lingüísticos, reduzindo gasto de tempo e pessoal envolvido no trabalho de pesquisa. Por centrar-se em situações reais, a AE oferece maior segurança na indicação de materiais pedagógicos adequados, enquanto que a AC, por só apontar dificuldades decorrentes do fator 'interferência da LM' e assim mesmo dificuldades hipotéticas, resulta numa aplicação pedagógica insuficiente com a criação de materiais incompletos.

As diferenças entre estas abordagens são tantas que não se pode almejar aqui um estudo exaustivo e detalhado das mesmas. Foi dito, de maneira geral, que a AC e a AE se distinguem em desde seus pressupostos teóricos à sua metodologia. Pode-se e deve-se afirmar no entanto que, precisamos graças a tantas diferenças, seu uso conjunto na pedagogia de Línguas Estrangeiras é muito importante, pois, completando-se mutuamente, estas abordagens podem sistematizar e explicar adequadamente nossa experiência no ensino de línguas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUTEAU, Magdelhayne F. *"Students' Errors and the Learning of French as a Second Language — A Pilot Study."* IRAL VIII(2): 133-45, 1970.

- CORDER, Pit. "*The Significance of Learner's Errors*". IRAL V(4), 1967.
- DEBYSER, Francis. "*La Linguistique Contrastive et les Interférences*". *Langue Française*: 31-61, 1970.
- DUŠKOVÁ, Libuse. "*On Sources of Errors in Foreign Language Learning*." IRAL VII (1): 11-36, 1969.
- FRIES, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Un. of Michigan, 1945.
- GRADMAN, Harry L. "*The Limitations of Contrastive Analysis Predictions*." In: PCCLLU Papers III(4): 11-6. Honolulu, 1971.
- LADO, Robert. *Introdução à Lingüística Aplicada*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1971 [orig. ing. 1957].
- MACKEY, W.F. *Language Teaching Analysis*. London, Longmans, 1965.
- MAGRO, Maria Cristina e GONÇALVES, Ana M. Z. "*Os Exercícios Estruturais no Aprendizado de Línguas Estrangeiras*". *Letras de Hoje* 30:25-37. Porto Alegre, PUC/RS, 1977.
- MARTON, Waldemar. "*The Pedagogical Implications of Contrastive Studies*." *Studia Anglica Poznaniensia* IV(2): 115-26. Poznan, 1972.
- NEWMARK, Leonard e REIBEL, D.A. "*Necessity and Sufficiency in Language Learning*". IRAL VI: 145-64, 1968.
- POLITZER, R.L. e RAMIREZ, A.G. "*On Error Analysis of the Spoken English of Mexican American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School*." *Language Learning* 23(1): 39-61, 1973.
- STENDAHL, Christina. "*A report on Work in Error Analysis and related areas*." In: Svartvick, J. (ed) 1972: 115-23.
- STOCKWELL, R., BOWEN, J. e MARTIN. "*Appendix: Pedagogy*." In: Stockwell et al. (eds). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago, Chicago Un., 1965: 66-74.
- SVARTVICK, Jan (ed) *Errata - Papers in Error Analysis*. CWK, Gleerup/Lund/Sweeden, 1972.
- , "*Introduction*". In: Svartvick (ed) 1972: 7-15.
- WARDHAUGH, Ronald. "*The Contrastive Analysis Hypothesis*". In: 1970 Tesol Meetings, San Francisco, March 19, 1970.

# **É possível operacionalizar o ensino de redação?**

## **I. INTRODUÇÃO**

I.1. Vimos realizando desde maio de 1978, como atividade do Instituto de Cooperação e Assistência Técnica – ICAT, órgão da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal – A.E.U.D.F., uma experiência de treinamento em redação, com turmas de servidores de empresas públicas e privadas, de ambos os sexos. Os cursos têm a duração de 72 horas-aula e foi deles que extraímos a motivação para esta pesquisa.

O objeto do treinamento é a redação de caráter informativo e como tal tem seu foco centrado na estruturação do texto. Assim, o ponto primeiro é conhecer de modo explícito em que consiste a estrutura de um texto. Verificamos que, nesse nível, a bibliografia disponível é bastante reduzida e não oferece critérios formais que permitam operacionalizar o ensino da redação. Esta é a razão por que sentimos a necessidade de um trabalho nessa área.

I.2. Partimos da afirmação de que um texto é um “ato de fala” (Halliday, 1976: 139). Segundo o mesmo autor, ato de fala consiste “numa seleção simultânea dentre um grande número de opções inter-relacionadas” (idem, ibidem: 135). Isto significa que, ao falar ou escrever, selecionamos dentre os elementos de que a língua dispõe aqueles que se ajustam às nossas necessidades de expressão. Esse sistema de opções inconscientes constitui a “gramática” de uma

língua, que opera no contexto das situações de fala. Portanto, um texto — ato de fala — deve fazer parte da gramática de uma língua.

O mesmo autor afirma também que o texto é uma "unidade da língua em uso" (Halliday, 1977:01). Nesse sentido, deve fazer parte daquilo que os transformacionalistas consideram "desempenho". Neste trabalho, contudo, não faremos uma distinção rígida entre "competência" e "desempenho", de vez que existe uma circularidade entre estes conceitos: todo ato de fala (desempenho) pressupõe o domínio de certas regras interiorizadas (competência).

Estas idéias nos levaram a conceber uma pesquisa que possibilitasse a evidência de um certo tipo de comportamento lingüístico coerente, no nível do texto, indicador da existência de alguma regra interiorizada.

1.3. Observamos que um texto escrito apresenta-se segmentado em partes, comumente designadas como "parágrafos". Constituiriam esses segmentos unidades estruturadas de uma língua ou seriam meras abstrações, meros recursos estéticos, etc.? Se o parágrafo for uma unidade da língua, qual seria a sua estrutura? Se o parágrafo for uma unidade da língua, seria ele do domínio do falante ou do escritor dessa língua? Até que ponto seria o parágrafo sujeito a variações e de que natureza poderiam ser essas variações? Teria o parágrafo uma estrutura subjacente?

Conseguir respostas para qualquer uma destas questões será uma contribuição valiosa para o ensino da redação, em suas várias modalidades.

1.4. Em face do exposto, propusemos-nos a realizar um experimento sobre PARÁGRAFOS. A proposta inicial pretendia explicitar o conceito de "tópico frasal", partindo da crença de que o parágrafo fosse uma realidade. No entanto, no decorrer do estudo, sentimos a necessidade de evidências quanto à existência de parágrafos como unidades estruturadas. Assim, decidimo-nos pela apresentação de um trabalho preliminar, elucidativo da possível estrutura do parágrafo e, conseqüentemente, do texto.

## II. VARIÁVEIS

Observações informais e depoimentos de taquígrafos, professores e estudantes sugeriam que a "mudança de assunto" deveria provocar uma correspondente mudança de parágrafo. Assim, dentre as várias opções que um texto escrito oferece para sua segmentação — entre o final de um período, marcado por um ponto, e o início de outro período — existem algumas que, pela presença de certos elementos, podem constituir idéias distintas. Esses elementos — referência, eclipse, tempos verbais, entre outros — revelam uma força coesiva capaz de caracterizar certas idéias como nucleares. Desta

forma, a identificação pelo ouvinte ou pelo leitor das várias idéias distintas existentes em um texto permitiria a sua conseqüente separação em parágrafos. Este fator veio a constituir uma das variáveis, a que denominamos **IDÉIA NUCLEAR**.

Verificamos, ainda, que a entonação, na linguagem oral, indica os limites da oração e do período, constituindo um dado essencial para a caracterização dessas unidades lingüísticas. No nível do parágrafo, a entonação também poderia indicar pontos de interrupção dentro de um texto, equivalendo estas interrupções aos limites dos parágrafos. Postulamos, então, uma segunda variável: a **ENTONAÇÃO**.

### III. HIPÓTESES

Estas observações empíricas sugeriam que a segmentação de um texto escrito, em parágrafos, poderia ser condicionada pelos seguintes fatores:

1. idéias nucleares
2. entonação.

Assim sendo, levantamos as seguintes hipóteses:

III.1. Será que a existência de idéias nucleares distintas caracteriza os diversos parágrafos de um texto?

III.2. Será que a entonação é significativa na partição dos parágrafos de um texto?

### IV. AMOSTRA

Trabalhamos com dezesseis informantes — AC, AF, So, Si, KI, Ed, PX, Da, AM, Sa, Ma, Ad, Or, PC, Al e Ch — para a obtenção dos dados desta pesquisa. Todos eles são residentes em Brasília, DF. Tendo em vista o caráter peculiar da formação desta cidade — uma cidade com apenas 19 anos de existência, construída e habitada por pessoas dos mais diferentes pontos geográficos brasileiros — não foi possível controlar a procedência dos informantes.

A língua escrita é uma modalidade adquirida através de um ensino sistemático, da escola. Importa, então, saber até que ponto diferentes graus de escolaridade podem influir na segmentação de um texto em parágrafos. Decidimos, assim, trabalhar com dois níveis de escolaridade: 2º grau e 3º grau. Para a distribuição dos informantes nesses níveis, consideramos os seguintes aspectos: série, turno, local de estudo, idade. As séries definiram-se como 1ª série/3ª série, no caso de informantes do 2º grau, e como frequentando universidade/curso superior concluído, no caso dos informantes do outro nível. Para definirmos turno, adotamos a divisão diurno/noturno. O local

de estudo definiu-se como escola pública/escola particular. E quanto à idade, ficamos entre 15/19, no 2º grau, e entre 25/40, no 3º grau.

Trabalhamos, ainda, com a variável sexo: oito informantes pertenciam ao sexo feminino e oito, ao masculino. A estruturação de um texto através de parágrafos parece estar relacionada também com uma seqüência lógica de idéias. É freqüente ouvirmos observações referentes ao fato de que os homens possuem um raciocínio mais lógico do que o das mulheres. Decidimos, por essa razão, verificar se esse fator é significativo.

Os oito informantes de 2º grau podem ser assim caracterizados: AC — sexo feminino, cursando a 1ª série diurna de uma escola particular, 15 anos; AF — sexo feminino, cursando a 3ª série diurna de uma escola particular, 17 anos; So — sexo feminino, cursando a 1ª série diurna de uma escola particular, 15 anos; Si — sexo feminino, cursando a 1ª série diurna de uma escola particular, 15 anos; Kl — sexo masculino, cursando a 3ª série diurna de uma escola particular, 17 anos; Ed — sexo masculino, cursando a 1ª série diurna de uma escola particular, 17 anos; PX — sexo masculino, cursando a 2ª série diurna de uma escola particular, 16 anos; Da — sexo masculino, cursando a 1ª série diurna de uma escola particular, 15 anos.

Os oito informantes de 3º grau são: AM — sexo feminino, cursando o 4º período noturno do curso de Economia, numa universidade particular, 32 anos; Sa — sexo feminino, curso superior de Direito concluído, em universidade particular, 30 anos; Ma — sexo feminino, cursando o 5º semestre do curso de Administração, noturno, numa universidade particular, 30 anos; Ad — sexo feminino, cursando o 3º período noturno do curso de Direito, numa universidade particular, 29 anos; Or — sexo masculino, cursando o 7º período diurno do curso de Música, numa universidade pública, 33 anos; PC — sexo masculino, curso superior de Administração de Empresas concluído, em universidade particular, 33 anos; Al — sexo masculino, curso superior de Direito concluído, em universidade particular, 26 anos; e Ch — sexo masculino, curso superior de Administração concluído, em universidade pública, 38 anos.

## V. PROCEDIMENTOS

Inicialmente, gravamos uma palestra proferida por um psicólogo, em um Hospital Psiquiátrico de uma das cidades-satélite de Brasília, DF. Precisávamos de um texto falado, de caráter informativo, e que fosse espontâneo, ou seja, que não tivesse sido segmentado em parágrafos pelo próprio autor, que estivesse sendo lido. A exposição do conferencista baseou-se em um esquema sumário previamente elaborado, apenas como lembrete dos tópicos a serem abordados.

A gravação foi transcrita em um texto corrido de 9 páginas (sem paragrafação), observando-se apenas os sinais de pontuação. Utilizamos 4 páginas dessa palestra como instrumento da pesquisa. Essas páginas foram divididas em dois textos, cada um desenvolvendo um tema que poderia ser considerado completo. Os textos foram xerocados para serem trabalhados pelos informantes em duas etapas.

Na primeira etapa, os informantes leram um texto de 2 páginas, fragmento da palestra, e dividiram-no em parágrafos, após o que foi recolhido. Em seguida, outro exemplar do mesmo texto foi distribuído a cada informante, para que a divisão em parágrafos fosse feita à medida que o texto fosse sendo reproduzido pelo gravador. O objetivo principal desta etapa era testar a segunda hipótese levantada: a ausência e a presença da ENTONAÇÃO.

Na segunda etapa, foi distribuído um novo texto, também de 2 páginas e fragmento da mesma palestra. Os informantes, inicialmente, ouviram a gravação acompanhando-a com o texto escrito, mas sem fazer nenhum sinal no mesmo. Em seguida, o gravador foi desligado e pediu-se aos informantes que segmentassem o texto em parágrafos. De novo o gravador foi ligado, e pedimos aos informantes que confirmassem a paragrafação anteriormente estabelecida.

Tanto na primeira quanto na segunda etapas, solicitou-se aos informantes que registrassem o critério adotado para a segmentação dos textos em parágrafos.

A divisão do trabalho em etapas teve o objetivo de dar aos dados maior grau de confiabilidade. Ambas as etapas foram realizadas na mesma sessão: os informantes de 2º grau foram reunidos em sessão separada da dos informantes de 3º grau, nas residências das pesquisadoras, com a duração de 40 minutos cada sessão.

Para fins de controle, os dois textos também foram por nós segmentados em parágrafos, de acordo com suas idéias nucleares.

## VI. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Descreveremos e analisaremos, agora, os resultados desta pesquisa. Seguem abaixo as freqüências e as percentagens obtidas para as variáveis anteriormente selecionadas.

Como a pesquisa se desenvolveu em duas etapas, os resultados também serão apresentados dessa forma.



# VI.1. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA 1ª ETAPA

## TABELA 1

VARIÁVEL: Idéia Nuclear												
Texto	2º grau				3º grau				TOTAL			
	F		M		F		M		0	+		
	0	+	0	+	0	+	0	+				
1 fazendo./Sinto	$\frac{2}{4}$		$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{7}{16}$	$\frac{3}{16}$	43,7%	18,7%
2 mudanças./Eu		$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{5}{16}$	$\frac{10}{16}$	31,2%	62,5%
3 Psiquiátrico./E eu				$\frac{1}{4}$			$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{16}$	$\frac{3}{16}$	06,2%	18,7%
4 Transacional./Donde	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{4}$		$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{16}$	$\frac{8}{16}$	25,0%	50,0%
5 técnica./Eu	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{15}{16}$	$\frac{13}{16}$	93,7%	81,2%
6 (instrumentos). Atualmente	$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{6}{16}$	$\frac{5}{16}$	37,5%	31,2%
7 Momento./Mês	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$		$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{4}{16}$	$\frac{7}{16}$		
8 horas./Ao invés	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{14}{16}$	$\frac{14}{16}$	87,5%	87,5%
9 Transacional./Em	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{6}{16}$	$\frac{9}{16}$	37,5%	56,2%
10 trabalho./E eu	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{6}{16}$	$\frac{9}{16}$	37,5%	56,2%
11 solução./Hoje	$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{11}{16}$	$\frac{16}{16}$	68,7%	100,0%
12 limitado./Além de												

Dentre as possibilidades de segmentação que o texto oferecia, os resultados da tabela 1 evidenciam um alto grau de concordância quanto a sua divisão em determinados pontos. Estes pontos são os referidos nos itens 5, 8 e 11, indicando as separações entre as idéias nucleares. Observamos que os outros pontos revelam uma baixa frequência e falta de consistência entre a divisão do texto feita com a ausência (0) ou com a presença (+) da entonação.

Verificamos, ainda, que existe um ponto que não foi segmentado por nenhum informante (item 12). Por outro lado, os pontos registrados nos itens 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10 poderiam constituir-se em subdivisões daqueles considerados como parágrafos, ou seja, como idéias nucleares do texto.

TABELA 2

VARIÁVEL: Idéia Nuclear				
Textos	Sexo feminino		Sexo masculino	
	0	+	0	+
1 fazendo./Sinto	$\frac{3}{8} = 37.5\%$	$\frac{1}{8} = 12.5\%$	$\frac{4}{8} = 50.0\%$	$\frac{2}{8} = 25.0\%$
2 mudança./Eu	$\frac{3}{8} = 37.5\%$	$\frac{6}{8} = 75.0\%$	$\frac{2}{8} = 25.0\%$	$\frac{4}{8} = 50.0\%$
3 Psiquiátrico./Em			$\frac{1}{8} = 12.5\%$	$\frac{3}{8} = 37.5\%$
4 Transacional./Donde	$\frac{2}{8} = 25.0\%$	$\frac{5}{8} = 62.5\%$	$\frac{2}{8} = 25.0\%$	$\frac{3}{8} = 37.5\%$
5 técnica./Eu	$\frac{7}{8} = 87.5\%$	$\frac{6}{8} = 75.0\%$	$\frac{8}{8} = 100.0\%$	$\frac{7}{8} = 87.5\%$
6 (instrumentos)/ Atualmente	$\frac{4}{8} = 50.0\%$	$\frac{2}{8} = 25.0\%$	$\frac{2}{8} = 25.0\%$	$\frac{3}{8} = 37.5\%$
7 momento./Mas	$\frac{1}{8} = 12.5\%$	$\frac{4}{8} = 50.0\%$	$\frac{3}{8} = 37.5\%$	$\frac{3}{8} = 37.5\%$
8 horas./Ao invés	$\frac{6}{8} = 75.0\%$	$\frac{6}{8} = 75.0\%$	$\frac{8}{8} = 100.0\%$	$\frac{8}{8} = 100.0\%$
9 Transacional./Em	$\frac{4}{8} = 50.0\%$	$\frac{5}{8} = 62.5\%$	$\frac{2}{8} = 25.0\%$	$\frac{4}{8} = 50.0\%$
10 trabalho./E eu	$\frac{3}{8} = 37.5\%$	$\frac{4}{8} = 50.0\%$	$\frac{3}{8} = 37.5\%$	$\frac{5}{8} = 62.5\%$
11 solução./Hoje	$\frac{5}{8} = 62.5\%$	$\frac{8}{8} = 100.0\%$	$\frac{6}{8} = 75.0\%$	$\frac{8}{8} = 100.0\%$
12 limitado./Além de				

Os dados indicam que não há diferença entre os informantes do sexo feminino e os do sexo masculino, no que se refere à segmentação do texto de acordo com as idéias nucleares. A maior percentagem continua ocorrendo nos itens 5, 8 e 11.

TABELA 3

VARIÁVEL: Idéia Nuclear				
Informantes Texto	2º grau		3º grau	
	0	+	0	+
1 fazendo./Sinto	$\frac{4}{8} = 50,0\%$	$\frac{1}{8} = 12,5\%$	$\frac{3}{8} = 37,5\%$	$\frac{2}{8} = 25,0\%$
2 mudanças./Eu	$\frac{1}{8} = 12,5\%$	$\frac{5}{8} = 62,5\%$	$\frac{4}{8} = 50,0\%$	$\frac{5}{8} = 62,5\%$
3 Psiquiátrico./Eu		$\frac{1}{8} = 12,5\%$	$\frac{1}{8} = 12,5\%$	$\frac{2}{8} = 25,0\%$
4 Transacional./Donde	$\frac{1}{8} = 12,5\%$	$\frac{4}{8} = 50,0\%$	$\frac{3}{8} = 37,5\%$	$\frac{4}{8} = 50,0\%$
5 técnica./Eu	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{6}{8} = 75,0\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$
6 (Instrumentos)/ Atualmente	$\frac{2}{8} = 25,0\%$	$\frac{2}{8} = 25,0\%$	$\frac{4}{8} = 50,0\%$	$\frac{3}{8} = 37,5\%$
7 momento./Mas	$\frac{2}{8} = 25,0\%$	$\frac{5}{8} = 62,5\%$	$\frac{2}{8} = 25,0\%$	$\frac{2}{8} = 25,0\%$
8 horas./Ao invés	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$
9 Transacional./Em	$\frac{2}{8} = 25,0\%$	$\frac{4}{8} = 50,0\%$	$\frac{4}{8} = 50,0\%$	$\frac{5}{8} = 62,5\%$
10 trabalho./E eu	$\frac{2}{8} = 25,0\%$	$\frac{4}{8} = 50,0\%$	$\frac{4}{8} = 50,0\%$	$\frac{5}{8} = 62,5\%$
11 solução./Hoje	$\frac{5}{8} = 62,5\%$	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{6}{8} = 75,0\%$	$\frac{8}{8} = 100,0\%$
12 limitado./Além de				

Observamos que não há diferença relevante entre os dados obtidos dos informantes de 2º grau e os dados dos de 3º grau. Identificam-se os mesmos itens, com base nas percentagens.

TABELA 4

VARIÁVEL: Entonação					TOTAL	
Segmentação	Sexo feminino		Sexo masculino		0	+
1a.	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{6}{8} = 75,0\%$	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{15}{16}$	$\frac{13}{16}$
					93,7%	81,2%
2a.	$\frac{6}{8} = 75,0\%$	$\frac{6}{8} = 75,0\%$	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{14}{16}$	$\frac{14}{16}$
					87,5%	87,5%
3a.	$\frac{5}{8} = 62,5\%$	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{6}{8} = 75,0\%$	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{11}{16}$	$\frac{16}{16}$
					68,7%	100,0%

Os resultados apresentados evidenciam que os informantes do sexo feminino não apresentam um comportamento lingüístico diversificado dos informantes do sexo masculino, em face da ausência (0) ou da presença (+) da entonação.

Verificamos, contudo, que a entonação exerce uma influência na segmentação do texto em parágrafos, pois os dados se modificam, consistentemente, em ambos os sexos, com sua presença.

Além disso, parece que a presença da entonação tende a aumentar a concordância do comportamento lingüístico dos informantes.

TABELA 5

VARIÁVEL: Entonação					TOTAL	
Segmentação	2º grau		3º grau		0	+
	0	+	0	+		
1a.	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{6}{8} = 75,0\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{15}{16}$	$\frac{13}{16}$
					93,7%	81,2%
2a.	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{7}{8} = 87,5\%$	$\frac{14}{16}$	$\frac{14}{16}$
					87,5%	87,5%
3a.	$\frac{5}{8} = 62,5\%$	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{6}{8} = 75,0\%$	$\frac{8}{8} = 100,0\%$	$\frac{11}{16}$	$\frac{16}{16}$
					68,7%	100,0%

Analisando os dados, observamos que a ausência ou a presença da entonação parece influenciar de alguma forma o desempenho lingüístico dos informantes de 2º grau, pois os resultados dos informantes de 3º grau são mais consistentes.

Verificamos, também, que os resultados individuais provocados pela variação da ausência ou presença da entonação sobem a 28 casos para os informantes do 2º grau, contra 15 casos para os informantes de 3º grau (V. anexos – tabela 1).

## VI.2. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA 2ª ETAPA

TABELA 6

VARIÁVEL: Idéia Nuclear					
Informantes Texto	2º grau		3º grau		TOTAL
	F	M	F	M	
1 média./O	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{14}{16} = 87.5\%$
2 perdeu./E a	$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{16} = 25.0\%$
3 bolso./Porque			$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{16} = 12.5\%$
4 dinheiro./E af	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$			$\frac{2}{16} = 12.5\%$
5 falta./Então	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{10}{16} = 62.5\%$
6 perdeu./Ele		$\frac{2}{4}$		$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{16} = 25.0\%$
7 pés./E ele	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$		$\frac{3}{16} = 18.7\%$
8 para ele./Por ex.			$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{16} = 12.5\%$
9 pudessem./A	$\frac{4}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{15}{16} = 93.7\%$
10 psicoterapia./ Quando	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{9}{16} = 56.2\%$
11 pessoa./Isto é	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$		$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{16} = 25.0\%$
12 real./E eu	$\frac{4}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{11}{16} = 68.7\%$
13 normalizá-lo./E	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{6}{16} = 37.5\%$

Dentre as possibilidades de segmentação que o texto 2 oferecia, os resultados da tabela 6 evidenciam um alto grau de concordância quanto a sua divisão em determinados pontos. Estes pontos são os referidos nos itens 1, 5, 9 e 12, indicando as separações entre as idéias nucleares.

Alguns resultados – itens 3, 4, 7 e 8 – por sua baixa frequência, parecem constituir-se como idiossincrasias dos informantes. Quanto aos demais itens, poderiam ser considerados, sem maiores problemas, como subdivisões das idéias nucleares estabelecidas.

TABELA 7

VARIÁVEL: Idéia Nuclear			TOTAL
Segmentação	Sexo feminino	Sexo masculino	
1a.	$\frac{7}{8} = 87.5\%$	$\frac{7}{8} = 87.5\%$	$\frac{14}{16} = 87.5\%$
2a.	$\frac{4}{8} = 50.0\%$	$\frac{6}{8} = 75.0\%$	$\frac{10}{16} = 62.5\%$
3a.	$\frac{8}{8} = 100.0\%$	$\frac{7}{8} = 87.5\%$	$\frac{15}{16} = 93.7\%$
4a.	$\frac{6}{8} = 75.0\%$	$\frac{5}{8} = 62.5\%$	$\frac{11}{16} = 68.7\%$

Analisando os dados da tabela acima, verificamos que os informantes do sexo feminino não apresentam, de modo significativo, um comportamento lingüístico diversificado dos informantes do sexo masculino.

TABELA 8

VARIÁVEL: Idéia Nuclear			TOTAL
Segmentação	2º grau	3º grau	
1a.	$\frac{7}{8} = 87.5\%$	$\frac{7}{8} = 87.5\%$	$\frac{14}{16} = 87.5\%$
2a.	$\frac{4}{8} = 50.0\%$	$\frac{6}{8} = 75.0\%$	$\frac{10}{16} = 62.5\%$
3a.	$\frac{7}{8} = 87.5\%$	$\frac{8}{8} = 100.0\%$	$\frac{15}{16} = 93.7\%$
4a.	$\frac{5}{8} = 62.5\%$	$\frac{6}{8} = 75.0\%$	$\frac{11}{16} = 68.7\%$

Os resultados da tabela acima indicam um índice mais alto de concordância entre os informantes de 3º grau do que entre os de 2º grau, pois as percentagens se elevam nas 2ª, 3ª e 4ª divisões. Este fato parece indicar que o grau de escolaridade exerce influência na segmentação de um texto em parágrafos.

Os dados desta tabela confirmam os apresentados na tabela 5.

## VII. ANÁLISE DOS RESULTADOS

VII.1. Os dados descritos nas tabelas 1, 2, 3, 6, 7 e 8 confirmam a hipótese de que as idéias nucleares distintas de um texto condicionam a sua segmentação em parágrafos. Em que pesem as diferenças entre o 2º grau e o 3º grau de escolaridade, verificamos que as freqüências ou percentagens mais altas continuam a incidir nos mesmos itens, em ambos os textos. Dentre todas as "opções" oferecidas, algumas foram selecionadas pela quase totalidade dos informantes.

Analisando os textos empregados na pesquisa, observamos que as unidades que poderiam constituir parágrafos apresentavam certos elementos que as caracterizavam como idéias distintas.

No texto 1, a primeira segmentação está entre as palavras "técnica. Eu". A primeira idéia nuclear encontra-se, portanto, entre o início do texto e a palavra "técnica". Neste trecho, os indicadores para a identificação da idéia central poderiam ser:

- alta freqüência de referenciais de 1ª pessoa: eu, meu, me
- elipse do sujeito de 1ª pessoa
- referencial de lugar: aqui
- tempo verbal: presente.

Basicamente esta idéia seria, então, algo que envolvesse "eu - aqui - agora", ou seja, o conferencista se manifestando sobre a situação de estar fazendo aquela palestra.

A segunda idéia central teria como indicadores:

- referenciais de 1ª e 3ª pessoas: eu, vocês, nós
- referencial de lugar: aqui
- repetição de item lexical: instrumentos de Análise Transacional
- tempo verbal: presente.

Dai a idéia nuclear se configuraria como "eu, vocês, nós - aqui - instrumentos de Análise Transacional - agora", ou seja, a posição do conferencista e dos participantes frente a Análise Transacional.

Os indicadores da terceira idéia nuclear poderiam ser:

- alta freqüência de referenciais de 1ª pessoa: eu, meu
- repetição e referencial do item lexical: Análise Transacional, esse técnica
- elipse do sujeito de 1ª pessoa
- tempo verbal: passado.

Em face destes elementos, teríamos: "eu - Análise Transacional - passado", indicando a posição do conferencista quanto à A.T. no

passado.

- A última idéia nuclear apresentaria como indicadores:
  - referencial de 1ª pessoa: eu
  - repetição e referencial do item lexical: Análise Transacional, ela, sua, técnica, essa
  - tempo verbal: presente
  - forma verbal: infinitivo.

Portanto, a idéia central deveria ter os elementos: "eu — A.T. — presente", ou seja, a posição do conferencista diante da Análise Transacional hoje.

Os indicadores apresentados acima operam como elementos de coesão dentro das unidades caracterizadas como parágrafos, desempenhando uma função aglutinadora.

Além destes, existem alguns elementos que parecem agir de forma a separar ou desaglutinar aquelas unidades. Podemos observar, no texto, que esse é o papel desempenhado pelos indicadores "1974/Hoje". Acreditamos que outros itens poderiam exercer essa mesma função, como: aqui/ali, antes/depois, etc.

Ora, se os dados revelam um alto índice de concordância na segmentação do texto em determinados pontos, isso significa que deve haver fator ou fatores inconscientes que condicionem essa seleção. Parece-nos, então, que esses indicadores poderiam constituir um fator que opera, geralmente no nível do inconsciente, no comportamento lingüístico dos informantes. Assim, se existe uma relação direta entre a presença dos indicadores e a segmentação do texto em parágrafos, então a identificação das idéias nucleares distintas em um texto através desses indicadores deverá fazer parte também da competência daquele que chamamos de "leitor-escritor" de uma determinada língua.

Pudemos constatar que a variável IDEIA NUCLEAR não é afetada pela diferença de sexo, tendo em vista que as percentagens apresentadas pelos informantes do sexo feminino são equivalentes às do sexo masculino, nas duas etapas da pesquisa. Donde se conclui que, quanto à identificação de idéias nucleares em um texto, o desempenho de mulheres e homens se iguala.

Já no que se refere à escolaridade, vimos que os informantes com menor grau de escolaridade apresentam um desempenho lingüístico inferior aos de maior escolaridade, nas 2 etapas da pesquisa. Embora as diferenças não tenham sido muito marcantes, podem ser indício do papel desempenhado pela escola na aquisição e desenvolvimento da habilidade em segmentar um texto em parágrafos. Imaginamos que se for aumentada a distância entre os níveis de escolaridade, essa influência poderá tornar-se mais evidente. Essa seria uma razão para procurar operacionalizar o ensino da redação.

Ainda dentro desse aspecto, constatamos que o parágrafo como um recurso formal da língua escrita — vir depois de um ponto,



apresentar um afastamento na margem esquerda, iniciar com letra maiúscula — deve estar também sujeito à aprendizagem. Isto porque dois dos informantes, um de 2º grau e outro de 3º grau, indicaram parágrafos no meio de orações. Analisando a história escolar destes informantes, vimos que ambos apresentam problemas: o de 2º grau já sofreu duas reprovações e o de 3º, venceu as etapas de 1º e 2º graus através do ensino supletivo.

VII.2. O comportamento da variável ENTONAÇÃO, cujos resultados se encontram nas tabelas 4 e 5, apresenta-se como um elemento que provoca modificações na segmentação do Texto 1. Os informantes de 2º grau parecem ser especialmente afetados pela entonação, pois os dados revelam que as percentagens ora aumentam, ora decrescem em face da presença da entonação. Levando em conta cada informante, observamos que a flutuação entre o resultado da segmentação do texto com ou sem a entonação é maior nos informantes de 2º grau, oscilando entre 4 e 5 variações no texto, enquanto entre os informantes de 3º grau essa oscilação cai para 1 e 2 (v. tabela I, anexa).

Assim como a entonação serve para indicar os limites da oração e do período, ela também colabora para indicar os limites de um parágrafo. Nos textos utilizados na pesquisa, existem alguns pontos onde o conferencista faz pausas que caracterizam esses limites. Contudo, nem todas as pausas indicavam limites de parágrafos, pois, por se tratar de uma palestra “não lida” e, portanto, próxima da fala espontânea, houve pausas decorrentes de uma consulta rápida ao roteiro. Ou mesmo, para buscar na memória uma palavra que lhe faltava ou que melhor encadeasse o raciocínio.

Parece que os informantes de 2º grau — de faixa etária mais baixa — são menos sensíveis à distinção entre as pausas indicadoras de limites de parágrafos e as provocadas por outras razões. É interessante observar que um dos problemas do ensino da língua materna no 1º grau é o de fazer com que o aluno transponha a língua falada para um texto escrito. Talvez exista uma relação direta entre esses fenômenos. No grupo de 3º grau, quando essa dicotomia língua falada/língua escrita deve estar mais nítida, a influência das pausas oriundas de lapsos já deverá estar neutralizada.

Alguém poderia aventar, também, para a hipótese de que a maior influência da entonação no grupo de 2º grau fosse devida à maior impulsividade ou sensibilidade dos jovens. Não dispomos, contudo, de argumentos capazes de justificar ou invalidar esse ponto de vista.

## VIII. CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa nos levam a crer que:

— É POSSÍVEL OPERACIONALIZAR O ENSINO DA REDAÇÃO, uma vez que o parágrafo parece constituir-se em uma unidade da língua escrita — não pelos seus recursos gráficos, mas pela existência de uma idéia nuclear distinta.

— O parágrafo será uma unidade estruturada na medida em que existam indicadores gramaticais capazes de estabelecer elos coesivos entre as palavras, caracterizando desta forma uma idéia nuclear.

— Apesar das pequenas diferenças existentes entre os dois graus de escolaridade pesquisados, verificamos que a escola deve influir de alguma forma no desempenho lingüístico. Entretanto os nossos dados não são suficientes para precisar o ponto crítico na aquisição dessa habilidade. Talvez se os níveis de escolaridade fossem mais distantes, essas diferenças também fossem maiores, permitindo conclusões mais precisas quanto a esse aspecto.

— Como decorrência da análise elaborada, concluímos também que “tópico frasal”, nos termos propostos por Othon M. Garcia, não é necessariamente sinônimo de “idéia nuclear”. Esta distinção, porém, requer estudos específicos que não cabem no âmbito deste trabalho.

— O importante neste estudo é caracterizar a responsabilidade do sistema escolar em aproveitar de modo efetivo de intuições lingüísticas do falante. Para tanto, precisará dispor de descrições e análises mais detalhadas acerca da configuração de uma idéia nuclear — como, por exemplo, a presença dos indicadores mencionados nesta pesquisa.

ANEXO — TABELA I

Parágrafos	2º grau								3º grau							
	Sexo feminino				Sexo masculino				Sexo feminino				Sexo masculino			
	AC	AF	So	SI	KI	Ed	PX	Da	AM	Sa	Ma	Ad	Or	PC	AI	Ch
1 fazendo./Sinto	0					0 +					0 +			0 +		0
2 mudanças./Eu	+	+	0			+ 0		0 +	0 +	0 +			+			0 +
3 Psiquiátrico./E eu									+					0 +		+
4 Transacional./Onde	0	+	+	+				+ 0 +				+		0 +		0 +
5 técnica./Eu	0 +	0 +	0 +	0 +	0	0 +	0 +	0 +	+	0 +	0 +	0 +	0 +	0 +	0 +	0 +
6 [Instrumentos]./Atualm.			0			0 +		+ 0		0 +	0 +				0	+
7 momento./Mes	0 +			+	+	0 +	+				+			0 +		0
8 horas./Ao invés	+ 0		0 +	0 +	0 +	0 +	0 +	0 +		0 +	0 +	0 +	0 +	0 +	0 +	0 +
9 Transacional./Em	0 +	+			*	0 +	+			0 +	0 +	0 +	0 +	+		+
10 trabalho./Eu														0 +		
11 solução./Hoje	0 +	+	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0	+ 0
12 limitado./Além de																

1a. etapa: Texto I

0 = sem entonação

+ = com entonação

ANEXO – TABELA II

Parágrafos	2º grau								3º grau							
	Sexo feminino				Sexo masculino				Sexo feminino				Sexo masculino			
	AC	AF	So	Si	Kl	Ed	PX	Da	AM	Sa	Ma	Ad	Or	PC	Al	Ch
1 média./O neurótico	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
2 perdeu./E a	X								X						X	X
3 Bolso./Porque										X				X		
4 dinheiro./E aí	X					X										
5 falta./Então		X		X		X		X	X	X			X	X	X	X
6 perdeu./Ele						X		X					X			X
7 pés./E ele	X					X				X						
8 para ele./Por exemplo										X						X
9 pudessem./A	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
10 psicoterapia./Quando	X					X	X	X		X	X	X		X		X
11 pessoa./Isto é	X					X							X			X
12 real./E é	X	X	X	X		X				X	X		X	X	X	X
13 normalizá-lo./E	X				X						X	X	X		X	

2a. etapa: Texto 2

# Anexo - texto integral

Bem, (eu) estar aqui, de certa forma, representa para mim um desafio, porque, apesar de ser um membro didata em Análise Transacional e trabalhar com essa técnica, eu estou vivendo uma fase de questionamento do meu trabalho, desse trabalho que eu venho fazendo. (e) Sinto que estou passando por um período de grandes mudanças. Eu cheguei mesmo a me perguntar se seria eu a pessoa indicada para vir atender ao convite, aqui, do Hospital de Pronto-Socorro Psiquiátrico. E eu me decidi por vir mesmo assim, porque, desde que eu me propus a ser honesto com vocês, eu não vejo por que não vir e falar, em termos de uma visão crítica que eu estou tendo em relação à Análise Transacional. Donde se conclui que eu não estou aqui só para “vender o peixe” da Análise Transacional, mas para, junto com vocês, analisarmos as vantagens e as limitações dessa técnica. Eu não sei se todos aqui conhecem a Análise Transacional, e nem se trata de, em uma palestra com tempo tão limitado, de eu colocar aqui todos os instrumentos de A. T., que vocês devem saber são 10 (instrumentos). Atualmente nós temos esses 10 instrumentos de Análise Transacional e (que) eu poderia discorrer sobre eles aqui, neste momento. Mas este trabalho de falar sobre os 10 instrumentos seria um trabalho muito mais /adequado/ num curso especializado para isso, que nós chamamos de “curso 101”, e(m) que necessitaria de muito mais tempo: de um mínimo de 15, às vezes até 20 horas. Ao invés de falar sobre os instrumentos, eu gostaria de falar como (que) eu via a Análise Transacional. Em 1974 — a Análise Transacional chegou ao Brasil, nesse

época, via Argentina, e quando entrei em contacto com essa técnica, eu achei que tinha encontrado a solução, a solução para o meu trabalho. E eu confesso que foi difícil dar o braço a torcer que não tinha encontrado toda a solução. Hoje, eu vejo que a Análise Transacional, (ela) de certa forma, está limitada. Além de (que) ser uma técnica contratual e de trabalhar muito com o sintoma, eu vejo a sua limitação em relação à necessidade que ela tem de se utilizar de técnicas ativas e essas técnicas ativas exigirem um trabalho, assim, numa linha de muita mobilização (e) trabalhando muito mais na área do sintoma, na liberação do sentir, do que mais outra coisa. De modo que eu via a Análise Transacional assim como se fosse o centro, um centro — quando eu falo “centro” eu estou aqui mostrando a vocês como se nós tivéssemos os quatro componentes de atitude — eu via a Análise Transacional como o centro, isto é, eu vejo que nós temos 4 áreas: uma área cognitiva, onde predomina a razão; uma área do sentimento, onde predomina a emoção; esta área aqui em cima, uma área do componente da atitude, que seria o comportamento, comportamental, onde está a conduta; e, finalmente, uma área que eu chamaria de expressivo-corporal-postural, que é onde se trabalha corpo, mais corpo. Então, nessa área da razão, aparecendo muito mais terapias, as terapias que trabalham mais com a razão. Estaria aqui a psicanálise — embora a psicanálise também trabalhe com a emoção, mas (eu via) aqui na emoção, eu via mais a “gestalt”, muito mais o “grito primal” e a “bio-energética”, que também trabalha com o corpo ... Quer dizer, nenhuma dessas técnicas são específicas de trabalho numa só área. Se fôssemos analisar mais profundamente, a psicanálise talvez atinja a todas as áreas, e a “gestalt” também, mas predominantemente a “gestalt” está mais aqui; a “bio-energética” mais aqui; aqui na conduta, mais a reflexologia, mais o “behaviorismo”, (mais a conduta); e aqui na área corporal, eu vejo mais técnicas que trabalham com o corpo: a yoga, relax e (finalmente) também as técnicas novas que têm aparecido (muito), como a psicodança, a própria “bio-energética”, enfim, trabalhos mais na área do corpo estariam aqui. E eu via que a Análise Transacional (ela) era que estava no centro e via dessa forma, como uma técnica que tinha instrumentos que, de certa forma, (eles) abrangiam a todas as quatro áreas. Aqui, por exemplo, na área da razão, a análise estrutural da personalidade, os próprios jogos psicológicos estariam aqui; na área da emoção, as emoções dos disfarces, os jogos psicológicos também; na área condutual, estaria a reparentalização, também estariam aqui os contratos, porque a Análise Transacional é uma terapia essencialmente contratual; e finalmente na área corporal estaria o trabalho de carícias, que se vale muito de técnicas ativas, como a psicodança, e de outras técnicas gestálticas (aí também). Acontece que depois, com o decorrer do tempo, fui mudando o meu ponto de vista, e fui percebendo que esses instrumentos e essas outras técnicas/abordagens psicoterápicas estavam nas 4 áreas, quer dizer, os 10 instrumentos da A.T. po-

deriam se distribuir pelas 4 áreas, e que, no centro de tudo isso aqui, eu via muito mais uma psicoterapia cada vez mais centrada na pessoa. Então esse foi um outro passo no meu modo de ver a abordagem psicoterápica. E, assim, eu fui trabalhando por algum tempo e procurava sempre utilizar aquela estratégia napoleônica (de Napoleão), que dizia assim: atacar (n) o inimigo /n/ aquilo que ele não sabe defender e defender por onde ele não ataca. De modo que eu procurava dar a cada cliente, a cada momento, em cada situação ... procurava aplicar a técnica, ou o instrumento mais adequado para aquele momento, para aquela pessoa: se era um apessoa muito racional, não trabalhar muito no plano da razão, e desenvolver muito mais a emoção. E assim por diante. Bem, isso foi, então, um trabalho (assim) de como se deu a minha evolução. Mas, com o decorrer do tempo, eu comecei a questionar também essa minha postura, porque eu ainda estava muito preso a uma visão um pouco contaminada do que era "pensar" e do que era "sentir". Então eu comecei a questionar, e a partir da constatação dos perigos da radicalização do pensar e do sentir, eu então (aqui) comecei a levantar todas as questões, todos os questionamentos que eu gostaria de enumerar aqui. Primeiro, há uma coisa que eu há pouco tempo ouvi e que ficou muito gravada: de que as abordagens psicoterápicas, inicialmente, estavam muito na área da razão, estavam muito presas à palavra, e que depois veio (muito mais) uma fuga da palavra para o corpo, daí tendo surgido (muito) o modismo das terapias corporais. E eu não sei se essa fuga para o corpo, também, no Brasil (no nosso caso aqui no Brasil), se não teve muito a ver isso com o momento político, em que as pessoas não podiam expressar o que pensavam ... então começaram a trabalhar muito mais com o seu corpo. A terapia desenvolveu muito mais, teve uma abordagem muito mais nessa área. E, imagino eu, que atualmente está havendo novamente um retorno, voltando agora a terapia também para a palavra, que de certa forma ficou esquecida, ficou parada no tempo. E a minha preocupação é com o retorno a essa radicalização: uma hora, corpo; outra hora, razão; ou melhor, uma hora, palavra, uma hora, o pensar; outra hora, o sentir. Então comecei a perceber que (o sentimento . . . . .) nós estávamos atribuindo um valor muito /grande/ à repressão da emoção, como (que) se o sentimento fosse responsável por todos os problemas que estavam ocorrendo. Ora, o sentimento não pode ser estagnado, assim como a gente vinha imaginando. Na verdade, o sentimento é inerente ao homem e o que não é muito desenvolvido, muitas vezes, é o pensar, o pensamento. De modo que a doença, por sua vez, não é só bloqueio de emoção, como a gente começou a considerar muito, mas é também a falta da capacidade de reflexão para se compreender o próprio conflito. Comecei, então, a perceber o perigo das técnicas mobilizadoras, quando elas passaram a estimular a onipotência do terapeuta. Claro que as técnicas mobilizadoras não são somente elas que desenvolvem o sentido da onipotência do terapeuta. Porque uma técnica (também)

verbal, em que há uma relação de cima para baixo, uma relação vertical, ela também propicia um desenvolvimento da onipotência do terapeuta. Mas, nas técnicas mobilizadoras, por terem o poder de fazer com que o cliente chore, que ele expresse suas emoções, o terapeuta passa a ser visto como um ser diferente (passa a ser, assim ...), o cliente passa a ver o terapeuta como um ser capaz de desenvolver nele coisas que estavam muito reprimidas, e o cliente passa a querer corresponder a essa necessidade do terapeuta, muitas vezes seduzindo o terapeuta, e criando também um laço de dependência que era muito característico das técnicas, das abordagens que trabalhavam muito com a razão, com o plano verbal, com o pensar. De modo que essa onipotência pode existir dos dois lados, desde que as pessoas se radicalizem. Eu constatei também que a catarse, quando se trabalhava no sentido de dar expressão a esses sentimentos reprimidos, que essa catarse não resolvia tudo. A gente ficava tratando o sintoma — e para mim o sintoma é um mecanismo que o nosso ego elegeu para expressar alguma coisa que não está muito manifesto. Assim, eu acho que um tratamento psicológico não implica em se ficar livre de sintomas, e nem em encontrar fatos presentes ou passados, fazendo desfilar aquela arqueologia de problemas da pessoa. Mas /que/ esse tratamento psicológico é algo muito mais complexo: é um processo que consiste na análise dos mecanismos e das estruturas, não só da sintomatologia em si, como do agir, do pensar e do sentir. E tudo isso levando em conta a pessoa como um todo, a pessoa em geral. Só assim ela poderá se desalienar como ser individual, podendo aí situar-se melhor em seu contexto social.

Então, nesse sentido, as crises, as doenças nada mais são do que a chance que o indivíduo tem de recuperar sua condição de homem, de ser que fala, que simboliza e age — e age sobre a realidade, a partir da compreensão das suas contradições, a partir da compreensão de seus conflitos. Para mim, a doença psicológica resulta de uma alienação do homem, frente às suas possibilidades de pensar, de refletir, de tomar consciência, de simbolizar, de transformar o real. Assim, eu penso hoje que é preciso também uma compreensão abstrata, simbólica, para levar o cliente a um relacionamento com a realidade, e para, a partir daí, (ele) poder agir sobre essa realidade, procurando transformar essa sua realidade. Se isso ele não fizer, (ele) vai ficar preso a um mundo ilusório, semelhante à mariposa que se debate com a luz da sala, buscando o calor do Sol.

Eu tenho pensado muito nas pessoas que me procuram para fazer terapia, e falo aqui das pessoas de classe média, porque são em geral o meu universo de clientes (muito mais da classe média). O neurótico burguês, aqui que eu estou falando, ou ele tem o mundo nas mãos, ou quer ter o mundo nas mãos, ou acha que o perdeu. E a patologia dessas pessoas está muito vinculada a uma falha no seu processo de acumulação e centralização do capital em seu bolso. Porque essa é uma das suas crenças: ele acredita muito no capital, no dinhei-

ro. E aí ele vem à terapia para comunicar que algo lhe falta. Então, quem procura a terapia está à procura, vem com uma demanda interna muito consciente (para ele) de que seus sonhos não existem mais, que alguma coisa se perdeu. Ele está em crise em relação àquilo que (ele) acreditava, seus dogmas, enfim, ele está muito em função de um mundo perdido, de um paraíso perdido, de uma falta, de um vazio e ... enfim, que o mundo ruiu a seus pés. E ele fala de um objeto perdido ou que lhe escapou das mãos, (e) que ele acha que é o concreto, (é) aquilo que é palpável para ele. Por exemplo: é a mulher, é o marido, é o filho, é o dinheiro, é o trabalho, é o amor e que tudo isso pode ser conseguido com soluções concretas, como se pudessem. A dialética do encontro terapeuta/cliente está exatamente aí, a meu ver, pois a falta que ele está sentindo é a verdade da psicoterapia. Quando uma pessoa descobre que algo lhe falta, e às vezes tem até consciência de que tem tudo para ser feliz e, no entanto, algo lhe falta, então ela está à beira de poder constituir-se como pessoa. Isto é, ao perceber que o real, o concreto, o objetivo, ou melhor, o problema que ela trouxe para a terapia — esse concreto, esse real, esse objetivo — não existe, não satisfaz, então ela pode explorar a sua capacidade de criar, de modificar o real, de sair dessa sujeição à concretezude, para então simbolizar, para abstrair e aí interceder nesse real ilusório /em/ que até então ela estava acreditando, /em que/ estava mergulhada (nele), engolfada nesse real. E é no tratamento que o terapeuta dá a essa percepção da falta que ele /o terapeuta/ define a sua ideologia, pois se ele tende a preencher a falta dando ao cliente aspirações, dando ao cliente expectativas de soluções palpáveis, ele compactua com o movimento alienante e alienado do cliente, tendendo a adaptá-lo ou a normalizá-lo. E já disse alguém que a normalidade não é nada mais do que uma neurose que deu certo ... Mas, se ao contrário, o terapeuta aproveita para ajudar o cliente a sentir os seus limites, as suas limitações, a sair de sua onipotência, de seus aspectos onipotentes, aspectos esses que o levam a aspirar o domínio ilimitado do mundo, se o terapeuta aproveita até para se ajudar com seus próprios aspectos onipotentes, que também aspira o domínio do saber, então ele está aproveitando o momento, uma chance muito grande no momento terapêutico. Porque a tendência do cliente diante do mundo perdido, ou do Deus perdido, é fazer com que o terapeuta venha a ser o outro Deus, é criar uma dependência do terapeuta, fazendo do terapeuta um guru. Ou então, é fazer com que o terapeuta apresente para ele outros deuses-soluções — soluções mágicas para resolver imediatamente o seu problema. O que ele, cliente, procura é uma mudança rápida para solucionar o problema concreto que ele trouxe. Ora, como já disse atrás, nós sabemos que as mudanças devem depender mais da elaboração do processo dialético dos conflitos, da elaboração das contradições internas do que da resolução desses mesmos conflitos. Sintetizando, o que muitos clientes e muitos psicoterapeutas visam é o alívio de tensão do cliente, numa tentativa de reencontrar o para-



so perdido, um paraíso no qual não exista conflito. É comum encontrar-se essa crença na felicidade, alcance de estados ideais de bondade, quase que um nirvana (uma promessa assim de um nirvana), um afastamento (assim) progressivo do mundo louco do restante dos humanos.

E tudo isso é procurado através de quê? Da liberação dos sentimentos, dos recaiques etc. E eu me pergunto se essa liberação não é concretizada, assim, de um modo fácil às vezes, através da exacerbação de um pensamento individualista. É mais ou menos assim: eu vou me libertar, de agora para a frente eu vou ser eu, vou dar expressão às minhas emoções, emoções reprimidas, e os outros que se fodam. Eu acho que esse é um pensamento que já é característico da própria classe dominante a que nós pertencemos. E eu me pergunto também se essa liberação dos sentimentos, assim de uma forma às vezes exagerada por determinadas escolas, não está também contribuindo para o desencadeamento de processos históricos que estão em estado de latência. Daí que, para mim atualmente, liberar o cliente, pura e simplesmente, de sua sintomatologia através de satisfações energético-corporais é o perigo de aliená-lo ainda mais. É trabalhar a nível quase só hipotalâmico, esquecendo-se de que nós somos animais corticalizados. Para mim, doença relaciona-se a níveis de alienação, sendo o primeiro o nível de sua história individual mais restrita, isto é, a alienação do sujeito no relacionamento com as figuras parentais, particularmente com a figura da mãe. Ou seja, a não-elaboração da perda do objeto primordial — seja o útero, seja o leite — e a conseqüente passagem para as representações desses objetos primordiais — que (são) para alguns /é/ o seio; podemos dizer depois do seio, a mãe; a incorporação dessa mãe na sociedade, então depois é a perda da sociedade; enfim, é o universo — e daí /à perda/ do prazer e do que propunha Reich, quando falava no orgasmo total.

