



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

*Cristovam Wanderley Picanço Diniz*  
**Reitor**  
*Telma de Carvalho Lobo*  
**Vice-Reitor**

**Comissão Editorial**

*Abdelhak Razky,*  
*Adair Palácio,*  
*Ana Suelly Arruda Câmara Cabral,*  
*Angélica Furtado da Cunha,*  
*Aryon Dall'Igna Rodrigues,*  
*Audemaro Goulart,*  
*Benedito José Vianna da Costa Nunes,*  
*Dileta Silveira Martins,*  
*Francisco Queixalós,*  
*Ingedore Villaça Koch,*  
*José Guilherme Castro,*  
*José Nivaldo de Farias,*  
*Luis Antonio Marcuschi,*  
*Marcus Antonio Rezende Maia,*  
*Maria Elias Soares,*  
*Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade,*  
*Myriam Crestian Cunha,*  
*Patrick Dahlet,*  
*Paul Rivenc,*  
*Vanderci de A. Aguilera.*

**Centro de Letras e Artes**

*Guilhermina Pereira Correa*  
**Diretora**

*Célia Maria Coêlho Brito*  
**Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Letras**

**MOARA**  
Revista  
dos Cursos  
de Pós-Grad.  
em Letras,  
UFPA

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

ISSN 0104-0944

Moara – Rev. dos Cursos de Pós-Grad. em Letras UFPA. Belém. n.9. p.1-173. jan./jun. 1998

**Editor**  
Célia Maria Coêlho Brito

**Editor Convidado**  
Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

**Normalização**  
Hilma Celeste Alves Melo

**Composição**  
Jorge Domingues Lopes

**Revisão**  
Lairson Barbosa da Costa &  
José dos Anjos Oliveira

Correspondências *Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Pará  
Centro de Letras e Artes – Campus Universitário do Guamá  
Rua Augusto Corrêa, 1 – Guamá – Belém/PA/Brasil – CEP 66075-110  
Tel.: (091) 211-1501 – Fax: (091) 211-1499 – E-mail: mletras@ufpa.br  
Home Page: www.ufpa.br/centros/cla/posgrad/mestrado\_letras.htm  
500 exemplares*

Tiragem

Catálogo *Biblioteca Setorial do CLA*

MOARA. Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: Editora  
Universitária / UFPA

n. 1	1993
Publicação interrompida de out./93 a set./94	
n. 2	1995
n. 3	1995
n. 4	1995
n. 5	1996
n. 6	1996
n. 7	1997
n. 8	1997
n. 9	1998
Semestral	

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

CDD 805  
CDU 8(05)

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	5-6
<i>Observações Preliminares sobre a Língua Araweté</i> Marcia Damaso Vieira Yonne de Freitas Leite.....	7-31
<i>Dois Exercícios de Etimologia Tupí: ‘Esposa’ e ‘Boca’</i> Aryon D. Rodrigues.....	33-51
<i>A Propósito das Oclusivas Sonoras do Jo’ê</i> Ana Suelly Arruda Câmara Cabral.....	53-71
<i>Expressão da Posse em Xipayá</i> Carmen Lúcia Reis Rodrigues.....	73-81
<i>A Pausa como Fenômeno Estruturador e Controlador do Texto Conversacional</i> Célia Brito.....	83-103
<i>Avaliação Formativa: Estratégia Didática para o Ensino/Aprendizagem da Língua Materna</i> Myriam Crestian Cunha.....	105-133
<i>O Português do Posto Indígena Guaporé: Breve História do Contato Lingüístico</i> Alzerinda de Oliveira Braga.....	135-151
<i>A Progressão Textual em Redações de Alunos de 5ª Série do Ensino Fundamental</i> Fátima Cristina Pessoa Rocha.....	153-161
<i>Internet: un Out. pour l’apprentissage et l’enseignement des Langues</i> Abdelhak Razky.....	163-173

## Apresentação

Os nove artigos que constituem o presente número 09 da revista *Moara* reúnem contribuições para a fertilização de idéias em diversas disciplinas lingüísticas — descrição fonológica, descrição gramatical, comparação histórica, ensino-aprendizagem e línguas em contato.

Marcia Damaso e Yone Leite (MUSEU NACIONAL) apresentam uma descrição de importantes aspectos da fonologia e da gramática da língua Araweté e relacionam os dados desta língua com alguns critérios classificatórios que fundamentam a sua classificação dentro da família lingüística a que pertence, a família Tupí-Guaraní. Trata-se do primeiro estudo a abordar a gramática do Araweté, uma língua indígena brasileira até agora muito pouco conhecida, além de contribuir com novos dados para a discussão de fenômenos lingüísticos encontrados na família Tupí-Guaraní, como as distinções de predicados intransitivos ativos/estativos e as manifestações de correferencialidade em predicados de orações dependentes. Os dois estudos etimológicos apresentados por Aryon Rodrigues (UnB) representam uma relevante contribuição para o conhecimento da história compartilhada, por um lado, por línguas que integram a família lingüística Tupí-Guaraní e, por outro lado, por famílias de línguas do tronco Tupí. O artigo de Rodrigues oferece uma clara demonstração dos passos metodológicos necessários aos estudos histórico-comparativos de perspectiva etimológica e enfatiza a sua importância para o conhecimento das línguas e dos povos indígenas da América do Sul. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral (UFPA) apresenta evidências para a análise de oclusivas sonoras subjacentes na língua Jo'ê (Tupí-Guaraní) e demonstra que as variantes pré-nasalizadas e nasais dessas consoantes são decorrentes da propagação de nasalidade oriunda de acento nasal e de fronteira de palavra. Carmem Rodrigues (UFPA) demonstra que os dois tipos de expressões de posse observáveis em Xipáya (família Juruna, tronco Tupí) correspondem, respectivamente, às duas classes em torno das quais os nomes

desta língua se agrupam: a classe dos nomes dependentes e a classe dos nomes independentes.

Célia Brito (UFPA) apresenta uma análise da realização de pausas no discurso de participantes de contextos conversacionais e propõe que a pausa é um mecanismo ao mesmo tempo estruturador do diálogo e expressão das intenções conversacionais. Alzairinda Braga (UFPA) analisa as características lingüísticas do português falado por índios do P.I. Guaporé (RO) e observa que os estágios de fluência verificados entre esses índios, com respeito ao português regional, estão associados ao grau de interação com pessoas de fora da comunidade, bem como ao grau de escolaridade.

Miriam Cunha (UFPA) contribui para o debate sobre as práticas avaliativas no ensino/aprendizagem de línguas, mostrando as desvantagens de práticas que se limitam à verificação e controle de conhecimentos, e evidenciando as vantagens da avaliação formativa enquanto mecanismo facilitador da aprendizagem. Como observa Miriam Cunha, este dispositivo é fundamentado em uma concepção de língua “ eminentemente funcional”, na qual a língua é concebida como “um instrumento de interação social, uma ferramenta para agir sobre o outro e sobre o mundo”. Em uma perspectiva análoga, Fátima Rocha (UFPA) discute alguns problemas relativos à produção/compreensão de textos de alunos da 5a. série do ensino fundamental de três escolas de Belém. Finalmente, Abdelar Rasky (UFPA) focaliza o papel da Internet enquanto ferramenta de auxílio à aprendizagem e ao ensino de línguas.

Com mais este número da revista Moara, nós do curso de Pós-Graduação em Letras da UFPA, em companhia de pesquisadores de outras instituições de ensino e pesquisa, oferecemos novas contribuições para os estudos lingüísticos no Brasil.

A organização do presente volume deve muito à colaboração esclarecida e à dedicação de Jorge Domingues Lopes.

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

## OBSERVAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A LÍNGUA ARAWETÉ

Marcia Damaso Vieira  
Yonne de Freitas Leite  
Museu Nacional-UFRJ/CNPq

- **RESUMO:** Neste artigo apresenta-se uma descrição da língua Araweté, falada por cerca de 150 indivíduos, que habitam uma única aldeia, situada na margem esquerda do rio Ipixuna, afluente da margem direita do rio Xingu (Pará). Esta descrição abrange aspectos da fonêmica e da morfossintaxe, tais como sistema pronominal, ordem sintagmática, negação, interrogação, marcadores de tempo, modo e aspecto, e incorporação. Os critérios para a inclusão do Araweté nos subgrupos da família Tupi-Guarani são também discutidos.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Línguas Indígenas Brasileiras; Família Tupi-Guarani; Língua Araweté.
- **ABSTRACT:** This paper presents a comprehensive description of the Araweté language (Tupi-Guarani-family), spoken by 150 individuals, settled in one single village, at the Ipixuna river, affluent of the Xingu river (Pará). It covers a preliminary phonemic analysis as well as morphosyntactic topics, such as: pronominal systems, word order, negation and interrogation processes, tense, mood and aspect markers, and incorporation. The criteria for the inclusion of Araweté in the Tupi-Guarani family are also discussed.
- **KEY WORDS:** Brazilian Indian Languages; Tupi-Guarani Family; Araweté Language.

### 1 INTRODUÇÃO

As primeiras observações lingüísticas sobre o Araweté foram feitas por Castro (1986) em sua premiada tese de doutorado, na qual realiza um estudo etnográfico, que não só revela o mundo dos vivos e dos mortos, a vida social, a metafísica desse povo de história trágica, mas também apresenta um apêndice em que constam observações sobre os sons e seus possíveis agrupamentos e também a cadeia de mudanças geradoras do sistema fonológico atual.

A descrição lingüística aqui apresentada resulta de dois períodos de recolha de dados.<sup>1</sup> O primeiro teve lugar na aldeia Araweté, de 13 a 24 de agosto de 1995. O segundo se concretizou com a permanência de uma semana de um jovem Araweté — Tarənan — no Rio de Janeiro, em setembro de 1997.

## 2 FONÉTICA E FONOLOGIA

O sistema fonológico do Araweté, tomando-se por base a reconstrução do proto-Tupí-Guaraní de Lemle (1971), resulta das mudanças arroladas a seguir.

### 2.1 O SISTEMA VOCÁLICO

- \*a > ɪ / -C nasal #: \*akaŋ > atʃɪ “cabeça”
- \*a > ǣ / -C#: \*kaj > kǣj “queimar”; \*epyak > etʃǣ “ver”
- \*a > ǣ / em sílaba final acentuada: \*tata > tatǣ “fogo”
- \*a > a / nos demais ambientes: \*abati > awatə “milho”
- \*y > i \*pype > pipe “dentro”; \*py'a > piǣ “figado”
- \*i > ə / principalmente em ambiente de \*r: \*pira > pəǣ “peixe”; \*pir > pə “pele”
- \*i > i / nos demais ambientes: \*ita > itǣ “pedra”; \*yb > i “árvore”
- \*o > a / em sílaba final de vocábulo e em penúltima sílaba precedendo
- \*o: \*pepo > pepa “asa”; \*ok > a “casa”; \*o'o > haa “carne”

<sup>1</sup> O trabalho de campo foi patrocinado pelo Instituto Sócio-Ambiental (Isa) e pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (UFRJ)/Finep (convênio nº 76.97.0485-00). Agradecemos a Eduardo B. Viveiros de Castro a oportunidade da viagem, a revisão final do texto e o constante auxílio em nos introduzir no mundo e língua Araweté, e a João Antonio de Moraes, a leitura cuidadosa que tornou o texto mais claro e sua extrema boa-vontade em nos socorrer quando a impressora se recusou a imprimir os símbolos fonéticos. Porém os erros de qualquer natureza, que por certo ainda persistem, são de nossa exclusiva responsabilidade.

\*o > u ~ o ~ ə ~ y nos demais ambientes

\*u > u ~ o ~ ə ~ y

As vogais nasais que sofreram mudanças são as arroladas abaixo.

\*ō > ǫ ~ ũ ~ ǻ ~ ỹ

\*ū > ũ ~ ǫ ~ ǻ ~ ỹ

\*ǣ > ɪ : \*nopǣ > nopɪ “bater”; \*ǣy > ɪy “dente”

\*ỹ > ɪ : \*a'ỹj > hǣi “semente”

### 2.2 O SISTEMA CONSONANTAL

A maioria das consoantes do proto-sistema permanece. As principais tendências de modificação estão arroladas abaixo.

\*pj > tʃ: \*epjak > etʃǣ “ver”

\*pw > p: \*pwǣ > pɪ “dedo”; ko-pwer (tup.) > kape “capoeira”

\*t > tʃ diante de \*i: \*kwatiar > kytʃǣ “pintar”; \*kwati > katʃi “coati”

\*k > tʃ: diante de /i/ e /e/ \*ker > tʃe “dormir”; \*akaŋ > atʃɪ “cabeça”

\*kw > k: \*kwaracy > karahi “sol”

\*kw > tʃ diante de e ou i: ok-wer (tup.) > atʃe “casa velha”

\*c > h: \*pɣcyk > pihi “pegar”

\*j > j em posição de coda silábico em final de palavra; [j] ~ [dʒ] ~ [ɲ]

em onset silábico em início de palavra; [ɲ] em ambiente de vogal

nasal

\*b > w: \*ebek > ewe “barriga”

As consoantes finais, com exceção de \*j, são canceladas. A oclusão glotal perde seu caráter distintivo.<sup>2</sup>

As modificações ocorridas resultam nos sistemas fonológicos abaixo especificados.

<sup>2</sup> O cancelamento da oclusão glotal quando seguida de / ə / pode acarretar o recuo do acento da última para a penúltima sílaba: \*ka'í > kǣə “macaco”.

<i>Sistema vocálico</i>	i e a ə y
<i>Sistema consonantal</i>	p t tʃ k m n r w j h <sup>3</sup>

Devido ao cancelamento das consoantes finais, que acarreta o contraste em posição final de palavra entre vogal oral, vogal nasal e vogal seguida de consoante nasal e a inexistência de oclusivas pré-nasalizadas, fatos que justificavam a postulação de vogais nasais fonêmicas, o traço de nasalidade nas vogais deixa de ter um valor distintivo e as vogais nasalizadas podem ser representadas pela seqüência *Vn*. O fonema africado palatal deriva das modificações ocorrentes com \*py, \*ti, \*ki, \*ky, \*ke, \*kwe e \*kwi como se pode verificar acima.

A representação das variantes [ə]~ [ɪ] por / ə / e a variação [u] ~ [o]~ [ə] ~ [y]<sup>4</sup> por /y/ capta a simetria do sistema e a perda de distintividade do traço [arredondado], mudança privativa do Araweté, foneticamente motivada pela natureza em geral pouco arredondada das vogais posteriores das línguas Tupí-Guaraní (cf. Soares & Leite, 1991). Assim, a oposição entre as vogais passã a ser feita em termos da anterioridade positiva ou negativa e o arredondamento, distintivo nas outras línguas da família, se torna um traço redundante.

A existência de pares mínimos como [hepi] “meu pé”: [hepə] “minha pele”: [hepe] “meu caminho”: [hepa] “minha mão”; [iwity] “vento”: [iwiti] “morro”: [awatə] “milho” constitui evidência de que [ə] tem um estatuto fonêmico. Há, aparentemente, um debordamento entre o alofone [ə] de /y/ e o de /ə/. A diferença é que, no primeiro caso, existe a alternância [y], [o], [u] e [ə] e a

3 Para facilitar a digitação utilizaram-se os símbolos y, x e j para, respectivamente, a vogal posterior ou central alta não arredondada, a africada palatal surda e a aproximante palatal.

4 Um estudo quantitativo de cunho laboviano poderá determinar as variáveis lingüísticas (posição da sílaba na palavra, tipo de vogal antecedente e subsequente, etc.) e sociais (faixa etária, gênero, etc.) que condicionam essa variação aparentemente “livre”.

realização do alofone [ə] é menos breve do que a realização do [ə] do fonema /ə/.

O fonema /r/ realiza-se, em posição inicial de palavra e em ambiente de /ə/, como um flepe alveolar fricativizado, como uma fricativa dental sonora ou como uma oclusiva alveolar.

Verificou-se apenas uma ocorrência do som [b] na palavra [biðe], autodesignação do grupo.

### 3 MORFOLOGIA E SINTAXE

#### 3.1 O SISTEMA DE PREFIXOS DE PESSOA

Do ponto de vista morfológico, o exame da marcação de casos dos prefixos indicadores de pessoa sujeito e objeto mostra que o Araweté é uma língua do tipo ativo. Por tal se entende uma língua em que os sujeitos dos verbos transitivos e intransitivos ativos são expressos pela mesma série de prefixos pessoais, enquanto que o objeto do verbo transitivo tem a mesma forma de pessoa dos verbos intransitivos de estado. Esta forma coincide com a série que marca o possuidor nos nomes, como se vê em (1)

- |       |                                 |                    |
|-------|---------------------------------|--------------------|
| (1) a | he ky a-ry                      | “eu o trouxe”      |
|       | eu ky 1 <sup>a</sup> sg-trazer  |                    |
| b     | a-xe-pytan                      | “eu quero dormir”  |
|       | 1 <sup>a</sup> sg-dormir-querer |                    |
| c     | he-nypin ky ne                  | “você me bateu”    |
|       | 1 <sup>a</sup> sg-bater ky você |                    |
| d     | he-tiriman ky he                | “eu estou cansado” |
|       | 1 <sup>a</sup> sg-cansado ky eu |                    |

Não há, em Araweté, morfemas cumulativos para expressar a relação de 1<sup>a</sup> pessoa sujeito e 2<sup>a</sup> objeto, que são encontradas em outras línguas da família Tupí-Guaraní, como o Tapirapé (Leite, 1990), Asuriní do Trocará (Vieira, 1987), Tupinambá (Rodrigues, 1953; Barbosa, 1956), Asuriní do Xingu

(Montserrat & Irmãzinhas de Jesus, 1998), Kayabi (Dobson, 1988), Guaraní Antigo (Montoya, 1876), Mbyá (Dooley, 1982), Kaiwá (Jensen, 1989), Chiriguano (Dietrich, 1986), Wayampi (Jensen, 1989), Kamaiurá (Seki, 1982), entre outras. Também não há os morfemas descontínuos indicadores da relação sujeito de 2ª pessoa e objeto de 1ª pessoa, que se encontram em algumas das línguas mencionadas acima: Tapirapé, Asuriní do Trocará, Tupinambá, Asuriní do Xingu, Guaraní Antigo.

A expressão da estrutura ativa, em Araweté, não se manifesta apenas na relação entre a 1ª e 2ª. pessoas e a 3ª, quer sujeitos, quer objetos. Tal como em Aweti (Montserrat, 1976), o sistema de referência pessoal do Araweté não é um sistema ativo de plena realização apenas quando a 3ª pessoa está envolvida. Nestas duas línguas, a estrutura ativa se manifesta em todas as relações de pessoa, a ordem dos constituintes determinando as funções gramaticais de sujeito e objeto.

- (2) a **ne-nypin ky he** “eu bati em você”  
2ªsg-bater *ky* eu  
b **ne-r-exan ky yre** “nós vimos você”  
2ªsg-rel.-ver *ky* nós  
c **he-r-exan ky ne** “você me viu”  
1ªsg-rel.-ver *ky* 2ªsg.

Nos exemplos acima, vê-se que o objeto está sempre contíguo ao verbo, a sua esquerda. Já o sujeito é uma forma livre que pode ocorrer tanto antes quanto depois do predicado verbal, como mostram os exemplos (3) abaixo.

- (3) a **he ky ne-nypin** “eu bati em você”  
eu *ky* 2ªsg-bater  
b **ne ky he-nypin** “você me bateu”  
você *ky* 1ª-bater

Nestes casos, ocorre a incorporação (vide 3.9) obrigatória do objeto pronominal ao verbo.

Nas construções, como as exemplificadas em (2), em que há o envolvimento da 1ª e 2ª pessoas, podem co-ocorrer as formas

*jepe* e *pejepe*, que estão ligadas tanto ao sujeito quanto ao objeto de 2ª pessoa, *jepe* para o singular e *pejepe* para o plural.

- (4) a **he-r-exan ky pe (pejepe)** “você me viram”  
1ªsg-rel.-ver *ky* vocês (2ª. pl.)  
b **pe-nypin ky he (pejepe)** “eu bati em vocês”  
2ªpl-bater *ky* eu (2ª pl.)

Quando o objeto é a 2ª pessoa e o sujeito é a 1ª pessoa, pode ocorrer uma outra construção, em que as formas *jepe* e *pejepe* são obrigatórias, por ser a única manifestação do objeto de 2ª, uma vez que o prefixo pessoal que antecede o verbo é uma marca de concordância do sujeito de 1ª pessoa, como mostra (5) abaixo

- (5) a **a-nypin ky he jepe** “eu bati em você”  
1ªsg-bater *ky* eu você  
b **a-exan ky he pejepe** “eu vi vocês”  
1ªsg-ver *ky* eu vocês

Em Araweté, a forma para a primeira pessoa plural inclusiva, presente na maioria das línguas da família Tupí-Guaraní, só ocorre como pronome livre, não existindo como prefixo possessivo ou indicador de objeto ou morfema de concordância.

- (6) **jane y-ha** “nós todos fomos”  
nós (incl.) 3ª-ir

Há em Araweté, assim como em Tapirapé, Asuriní e Kamayurá, uma série de prefixos que indica a ligação anafórica entre o sujeito antecedente e a pessoa a) do possuidor nos nomes; b) do complemento de uma posposição; c) do sujeito de verbos auxiliares e de formas verbais intransitivas dependentes.

- (7) a **a-he te-aj-we** “eu vou para minha casa”  
1ªsg-ir 1ªrefl. casa-para  
b **a-mo-pen ky he te-pa** “eu quebrei minha mão”  
1ªsg-caus.-quebrar *ky* eu 1ªrefl.-mão  
c **a-he te-xe** “eu vou dormir”  
1ªsg-ir 1ªrefl.-dormir  
d **a-kary he te-en** “eu estou comendo”  
1ªsg-comer eu 1ªrefl.-aux. (sentado)

O quadro abaixo apresenta o sistema de prefixos pessoais do Araweté.

### Quadro de prefixos pessoais

	Série subjetiva	Série objetiva	Série reflexiva
1sg	a	he	te
2sg	ere	ne	e
3	y	h~i~Ø	y
1pl	yry	yre	yry
2pl	pen	pe	pe

A série de pronomes independentes é igual à série objetiva, com exceção da 3ª pessoa singular que não é realizada lexicalmente e da 3ª do plural, que se expressa por *win*.

Como nas demais línguas Tupí-Guaraní, há também prefixos de objeto reflexivo e recíproco.

- (8) a a-**ji**-pi-kan-ky he “eu cortei meu pé”  
 1ªsg-refl.-pé-cortar *ky* eu  
 b u-**jy**-nypin “eles batem uns nos outros”  
 3ª-rec.-bater

## 3.2 AS EXPRESSÕES DE TEMPO, MODO E ASPECTO

### 3.2.1 Tempo

#### 3.2.1.1 O tempo nos nomes

Assim como em outras línguas da família Tupí-Guaraní, em Araweté existem sufixos que marcam o tempo (passado e futuro) nos nomes:

- (9) a he-a-**ri** nowi “Aquela é a minha futura casa”  
 1ª poss.-casa-fut aquela  
 b he-a-**xe** nowi “Aquela é a minha ex-casa”  
 1ª poss.casa-pass. aquela

#### 3.2.1.2 O tempo nos verbos

Na maioria das línguas da família Tupí-Guaraní, a noção de tempo não é expressa morfologicamente<sup>5</sup>. Assim, a mesma forma verbal pode ser traduzida nos tempos presente, passado ou futuro, dependendo do contexto ou dos elementos adverbiais com os quais co-ocorre.

Em Araweté, não foram identificadas tampouco expressões morfológicas de tempo. Os morfemas que parecem traduzir uma idéia temporal são mais bem analisados como partículas evidenciais ou discursivas.

#### 3.2.1.3 A partícula *ky*

Existe em Araweté uma partícula *ky*, ausente em outras línguas da família Tupí-Guaraní, que à primeira vista parece ser indicadora de tempo passado, uma vez que pode ser traduzida pelo passado em português:

- (10) a-y *ky* he pəran “Eu comi peixe”  
 1ªsg-comer *ky* eu peixe  
 (11) Eryary *ky* he-nypin “O Eduardo me bateu”  
 Eduardo *ky* 1ªsg-bater

Cumprer notar, porém, que *ky* também pode ser empregado em sentenças que não possuem uma interpretação de tempo passado:

- (12) nan *ky* maj nype wé “Não há cobras no caminho”  
 neg. *ky* cobra caminho-pelo  
 (13) a-kary *ky* he te-ja “Eu já vou comer”  
 1ªsg comer *ky* eu 1ªsg.-ir

<sup>5</sup> O morfema *ta(n)* que se sufixa ao verbo principal em algumas línguas da família Tupí-Guaraní é interpretado por certos investigadores como desinência temporal de futuro (vide Nicholson, 1978). Vieira (1995), todavia, analisa o sufixo *ta(n)* do Asuriní do Trocará como sendo a forma reduzida do verbo leve *pota(n)* “querer”.

- (14) he-ryiman **ky** he                    “Eu estou com fome”  
1<sup>sg</sup>-fome *ky* eu
- (15) a-pitykan **ky** he typāy            “Eu lavo roupa”  
1<sup>sg</sup>-lavar *ky* eu roupa

Os exemplos acima mostram que *ky* pode ser usado em construções que não possuem nenhum elemento temporal ou aspectual em comum. Nos casos acima, *ky* adquire um sentido existencial (12), aspectual inceptivo (13), de tempo presente com verbos não-ativos (14), e de aspecto habitual (15).

A ocorrência de *ky* em estruturas com interpretações temporal e aspectual tão distintas possibilita a interpretação dessa partícula como um evidencial, cuja subespecificação não se pode ainda determinar, por serem os dados disponíveis compostos apenas de frases descontextualizadas. Assim, não se sabe se *ky* indica se a informação resulta de experiência direta ou indireta, ou se traduz uma suposição, inferência, etc. É provável, então, que *ky* tenha um valor modal, uma vez que parece expressar a atitude ou crença do falante em relação à proposição.

### 3.2.1.4 A partícula *tan*

Também foi observada, em Araweté, a existência da partícula *tan* com interpretação de futuro e que aparece, em geral, em posição final na oração:

- (16) a-y he awatə **tan**                    “Eu vou comer milho”  
1<sup>sg</sup>-comer eu milho *tan*

Observe-se, todavia, que a ocorrência de *tan* não é obrigatória para indicar a idéia de tempo futuro. Essa opcionalidade é um indicador de que essa partícula não tem o estatuto de marcador de tempo. Quando tempo é uma categoria morfologicamente expressa numa língua, sua presença não pode ser facultativa.

### 3.2.1.5 A partícula *ne*

Nas orações de propósito em Tupinambá, Tapirapé e Asurini do Trocará, quando o sujeito é de 1<sup>a</sup> pessoa, ocorre uma partícula *ne*, que indica o compromisso do falante com a realização da ação expressa pelo verbo. *Ne* também é encontrado nas orações de propósito em Araweté, como se pode depreender do exemplo abaixo, podendo ser interpretado como uma partícula intencional.

- (17) a-jykan **ky** he pəran [t-a-ry **ne** he] “Eu matei peixe para trazer”  
1<sup>sg</sup>-matar *ky* eu peixe prop. 1<sup>sg</sup>.-trazer *ne* eu

### 3.2.1.6 O verbo “ir” e a noção de futuro

Assim como ocorre em outras línguas da família Tupi-Guaraní, a noção de tempo futuro pode ser expressa em Araweté por uma construção perifrástica, constituída pelo verbo “ir” seguido de uma forma não-finita do verbo principal:

- (18) a-**he** te-xe                            “Eu vou dormir”  
1<sup>sg</sup>-ir 1<sup>sg</sup> corref-dormir
- (19) a-**he** pəran y                        “Eu vou comer peixe”  
1<sup>sg</sup>-ir peixe comer

### 3.2.2 Modo

Existe, em Araweté, um sufixo *he*, também encontrado em Mbyá-Guaraní, que indica o modo desiderativo<sup>6</sup>:

- (20) he **ky** pəran a-**y-he**                    “Eu quero comer peixe”  
eu *ky* peixe 1<sup>sg</sup>-comer -des.

<sup>6</sup> *Xe* é o morfema desiderativo em Mbyá-Guaraní  
xee pira a-**u-xe**                            “Eu quero comer peixe”  
eu peixe 1<sup>sg</sup>-comer-des.

Há também o modo contra-factual, presente em outras línguas Tupí-Guaraní, expresso pela partícula *pane*, que indica ou que a ação foi frustrada ou que a proposição não é verdadeira:

- (21) ere-manon **pane** ky ne kaaryme “Você quase morreu ontem”  
2ªsg-morrer *pane ky* você ontem

### 3.2.3 Aspecto

#### 3.2.3.1 O aspecto progressivo e os verbos auxiliares

Da mesma forma que em kayabí, Asuriní do Trocará, Tapirapé, Mbyá, Guajajára e Tupinambá, a noção de aspecto progressivo se faz mediante a presença dos chamados verbos auxiliares, como os posturais (“sentado”, “deitado”, “em pé”), os de movimento (“ir” e “vir”) e os que correspondem a “estar” em português.

- (22) a-xe he **te-ka** “Eu estou dormindo”  
1ªsg-dormir eu 1ªsg-estar  
(23) ere-kary ne **e-en** “Você está comendo”  
2ªsg-comer você 2ªsg-sentar

Note-se que essas construções com verbos auxiliares se caracterizam pelo fato de que tanto o verbo principal quanto o auxiliar apresentam marcas de concordância de sujeito<sup>7</sup>, assim como acontece no árabe e em línguas africanas.

Abaixo estão relacionados alguns dos verbos auxiliares encontrados em Araweté:

- (24) *en* ‘sentado’; *in* ‘em pé’; *iy* ‘deitado’; *ja* ‘ir’; *ka* ‘estar’

#### 3.2.3.2 A reduplicação e o aspecto iterativo

Como em várias línguas da família Tupí-Guaraní, a reduplicação é usada para indicar o aspecto iterativo, como se pode ver no exemplo (25).

<sup>7</sup> A forma pessoal empregada com o verbo auxiliar pertence à série reflexiva.

- (25) y-**ma e-mae** Jyni re “Eles ficam olhando para a Yonne”  
3ª-olhar-olhar Yonne para

#### 3.2.3.3 O aspecto completivo

Em Araweté, como em outras línguas da família Tupí-Guaraní, o aspecto completivo é expresso pelo verbo “acabar”, ao qual se incorpora o verbo principal.

- (26) a-kary-pan ky he “Eu acabei de comer”  
1ªsg-comer-acabar *ky* eu

### 3.3 A ORDEM SINTAGMÁTICA

Nos contextos de elicitación direta, obtêm-se as ordens VSO e SOV, sendo a primeira a mais comum em termos de frequência:

- (27) a y-nypin ky Eryary Eriene “O Eduardo bateu na Eliene” VSO  
3ª-bater *ky* Eduardo Eliene  
b Eryary ky Eriene y-nypin “O Eduardo bateu na Eliene” SOV  
Eduardo *ky* Eliene 3ª-bater

Além de VSO e SOV, a ordem OSV também é observada. Comparem-se os dados a seguir, que traduzem a frase “Eduardo comeu peixe”:

- (28) a y-y ky Eryary pəran VSO  
3ª-comer *ky* Eduardo peixe  
b Eryary ky pəran y-y SOV  
c pəran ky Eryary y-y OSV

Observe-se que as ordens SVO e VOS não foram atestadas nos dados até agora coletados.

Estabelecer a ordem básica do Araweté não é uma tarefa das mais simples, já que tanto SOV quanto VSO são possíveis

nos contextos de elicitación direta. Nos trabalhos de cunho estruturalista, a ordem básica é estabelecida pelo critério de frequência e neutralidade pragmática, o que, no caso, autorizaria, pela frequência, a ordem VSO e, pela neutralidade, os três tipos de ordem. Também nesse modelo, a restrição de ocorrência de outras ordens não é explicada.

A abordagem gerativa permite tanto contornar esse impasse ao postular uma ordem subjacente, não necessariamente a mais frequente, da qual as demais podem ser derivadas, quanto explicar as restrições de ordem. Como hipótese preliminar, sugere-se aqui que SOV seja a ordem básica devido aos seguintes fatos:

a) línguas do tipo VSO possuem SVO como ordem alternativa, segundo os universais de Greenberg (1966); em Araweté, todavia, não foi observada essa possibilidade;

b) quando algum elemento adverbial ou posposicionado ocorre como o primeiro constituinte da oração, ou na posição de tópico ou de foco ou nas construções interrogativas, a ordem é sempre SOV:

(29) kaa ryme ky he marira tin  
ontem ky eu mandioca plantar  
“Ontem eu plantei mandioca” Top. SOV

(30) type-yhy ky yre pəran y  
todos ky nós peixe comer  
“Todos nós comemos peixe” Top. SOV

Tal fato parece indicar que a primeira posição da oração está reservada ao elemento com o estatuto de foco ou de tópico. Como, nestes casos, os tipos VSO e OSV não são observados, pode-se sugerir que estes são derivados de SOV através de uma regra de movimento que desloca, no primeiro caso, o verbo, e, no segundo, o objeto, para a posição externa, à esquerda da oração, a posição de foco/tópico.

A partícula *ky* parece ser um delimitador de fronteira de sentença. Segundo Muysken (1995), em sua análise sobre o quechua, os evidenciais são gerados em uma posição fora da sentença e têm a função de marcador de foco. Assim, os elementos que ocorrem à sua esquerda são interpretados como foco. Adotando essa proposta de análise para os dados do Araweté, pode-se sugerir que, mesmo sem qualquer marca explícita na sentença, quando o verbo aparece em posição inicial, a oração se reveste de força evidencial. Quando é o sintagma nominal que ocorre em posição inicial, ele recebe interpretação de foco. Seguindo-se a análise de Muysken, podemos sugerir que *ky*, além de partícula evidencial, seja também um marcador de foco.

Outra possibilidade de interpretação é a de que construções como as exemplificadas em (29) e (30) sejam o resultado de uma incorporação do objeto ao verbo, formando uma unidade composta. Esse tipo de incorporação se assemelha aos compostos sintéticos do inglês *truck-driver*, *taxi-driver* “motorista de caminhão”, “motorista de táxi”. A ser confirmado esse tipo de interpretação, a argumentação para o estabelecimento de uma ordem básica SOV perde sua validade. Observe-se que essas formas são as da construção denominada Indicativo II, que se verá a seguir.

### 3.4 O INDICATIVO II: TOPICALIZAÇÃO/FOCALIZAÇÃO E INTERROGAÇÃO

Em algumas línguas da família Tupí-Guaraní, quando um elemento adverbial ou posposicionado ocorre topicalizado, focalizado ou é interrogado, o verbo adquire uma morfologia especial, dependendo da pessoa do sujeito: 3ª pessoa em Tapirapé e Asuriní do Trocará e 1ª e 3ª em Tupinambá.

Esse tipo de construção é denominado na literatura de Indicativo II (Rodrigues, 1953) e se caracteriza pelo acréscimo de um sufixo ao verbo e de prefixos de pessoa distintos daqueles que ocorrem nos verbos intransitivos regulares.

Em Araweté também se observa uma construção especial, quando um advérbio ou sintagma posposicionado ocorre como o primeiro constituinte da sentença. Esta construção não se restringe apenas a algumas pessoas, já que ocorre em sentenças com sujeitos de 1ª, 2ª e 3ª pessoas:

- (31) a **ere-kary** ky ne “Você comeu?”  
 2ªsg-comer ky você
- b **kaaryme ky ne-kary** “Ontem, você comeu?”  
 ontem ky 2ªsg-comer
- (32) **mee we pyky ne-hi typan pinan** “Com o que a sua mãe  
 costura saía?”  
 o que com inter. ky 2ªsg poss.-mãe saía costurar

Note-se que, em Araweté, o verbo intransitivo tem o seu sujeito expresso por meio de prefixos objetivos; já o verbo transitivo é desprovido de prefixos de pessoa e vem precedido apenas pelo objeto nominal ou pronominal.

### 3.5 AS CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS

As palavras interrogativas correspondem a pronomes indefinidos, seguidos da partícula interrogativa *pa*. Comparem-se os exemplos 33(a) e 34(a), em que ocorrem os pronomes indefinidos, com 33(b) e 34(b), em que ocorrem palavras interrogativas.

- (33) a **awan** ky marakayan y-jykan y-ha ky “Alguém matou o ca-  
 chorro e foi embora”  
 alguém ky cachorro 3ª-matar 3ª-ir ky
- b **awan** pa y-wahen hajwe “Quem chega amanhã?”  
 quem inter 3ª-chegar
- (34) a **Eryary ky mee hery** “O Eduardo trouxe coisas”  
 Eduardo ky coisa trazer
- b **mee pa ne ere-y pitymyn** “O que você vai comer à noite?”  
 o que inter. você 2ªsg-comer noite

As interrogativas do tipo sim/não são formadas com o auxílio da partícula interrogativa *pa*, que se posiciona após o constituinte interrogado:

- (35) **ne-tiriman pa ne** “Você está cansado?”  
 2ªsg-cansado inter. você

Quando advérbios e elementos posposicionados são interrogados, a forma verbal é a de Indicativo II:

- (36) **awan ne pa ky ne pəran meen** “Para quem você deu peixe?”  
 quem para int. ky você peixe dar

Note-se que, em (36), o verbo está desprovido de marcas de sujeito. Quando, porém, é o sujeito ou o objeto o elemento interrogado, o verbo aparece flexionado normalmente:

- (37) **mee pa ne ere-myjyn e-en** “O que você está fazendo?”  
 o que inter. você 2ªsg-fazer 2ªsg corref-estar

As construções interrogativas do Araweté têm características muito semelhantes àquelas verificadas nas outras línguas da família Tupí-Guaraní, conforme descritas por Brandon & Seki (1981).

### 3.6 AS CONSTRUÇÕES NEGATIVAS

O marcador negativo sentencial, em Araweté, difere daquele encontrado em outras línguas da família Tupí-Guaraní nas quais se utiliza o morfema descontínuo *n(a)...ihi*.

A negação sentencial é feita por meio do acréscimo do marcador negativo *nan* posposto ao verbo principal:

- (38) **y-kary nan Eryary** “O Eduardo não comeu”  
 3ª-comer-neg Eduardo

No caso dos verbos de estado, o morfema *nan* pode aparecer posposto ao verbo ou como o primeiro elemento da oração:

- (39) a **he-tiriman nan** he “Eu não estou cansado”  
 1<sup>a</sup>sg-cansado neg. eu  
 b **nan** he he-tiriman “Eu não estou cansado”  
 neg. eu 1<sup>a</sup>sg-cansado

Observou-se ainda um outro tipo de negação sentencial, que envolve um elemento negativo adverbial na primeira posição da sentença e um sufixo de negação, *ejmi*, característico das estruturas nominais das outras línguas da família. Este sufixo de negação pode se agregar ao verbo principal ou ao verbo auxiliar:

- (40) **ajete** he-kary-**ejmi** kymete “Hoje eu não comi”  
 neg. 1<sup>a</sup>sg-comer -neg. hoje
- (41) a **ajete** Márcia y-ha-**ejmi** pariri ti “A Márcia não foi  
 pegar banana”  
 neg. Márcia 3<sup>a</sup>-ir -neg. banana pegar  
 b **ajete** Márcia y-há pariri ti-**ejmi** “A Márcia não foi pe-  
 gar banana”  
 neg. Márcia 3<sup>a</sup>-ir banana pegar-neg.

### 3.7 A QUANTIFICAÇÃO

A quantificação em Araweté pode ser expressa por advérbios e sufixos verbais e nominais, como ocorre em Asuriní do Trocará (Vieira, 1995). Esse tipo de quantificação é denominado na literatura de quantificação adverbial e difere do tipo de quantificação expressa por determinantes (cf. Partee, 1995).

Uma evidência de que os quantificadores têm um estatuto de advérbio é que, ao ocuparem a primeira posição à esquerda da sentença, eles engatilham o Indicativo II (vide exemplo 30).

Os quantificadores na forma de sufixos verbais podem ter escopo sobre o verbo, o sujeito intransitivo ou o objeto, mas não sobre o sujeito transitivo.

- (42) ere-kan **tin** ky ne paraty “Você quebrou todos os copos”  
 2<sup>a</sup>sg-quebrar-todos ky você copo  
 (43) y-ji-kan-**tin** paraty “Todos os copos se quebraram”  
 3<sup>a</sup>-refl.-quebrar-todos copos

### 3.8 ESTRUTURAS COORDENADAS E SUBORDINADAS

Em Araweté, existem morfemas específicos, não observados nas demais línguas da família Tupí-Guaraní, que ocorrem para expressar a coordenação de duas orações. A forma do segundo verbo, nesses casos, é a de um verbo dependente que, quando intransitivo, recebe a série de prefixos reflexivos (co-referenciais), mas quando transitivo, é desprovido de marcas de pessoa.

- (44) a-kary ky he te-xe **nyne** “Eu comi e dormi”  
 1<sup>a</sup>sg-comer ky eu 1<sup>a</sup>sg-dormir coord.

Nas orações subordinadas temporais, também ocorrem conjunções:

- (45) Eryary y-wahen **riri** ky he-kary “Depois que o Eduardo  
 chegou, eu comi”

Eduardo 3<sup>a</sup>-chegar depois ky eu-comer

As conjunções são empregadas quando não há co-referencialidade entre os sujeitos das duas orações. Quando a co-referencialidade é entre um objeto e um sujeito, emprega-se a partícula (*ra*)*me*.

- (46) he ky a-exã y-manyn **me** “Eu o vi morrendo”  
 eu ky 1<sup>a</sup>sg-ver 3<sup>a</sup>-morrer *me*

### 3.9 A INCORPORAÇÃO

A incorporação nominal é um processo presente em Araweté, processo esse também encontrado em outras línguas da família.

- (47) a a-kary ky he iwi “Eu cavei terra”  
 1ªsg-cavar ky eu terra  
 b he-iwi-kary “Eu cavei terra”  
 1ªsg-terra-cavar

Diferentemente do que ocorre nas outras línguas da família com incorporação nominal, em Araweté, quando o nome se incorpora ao verbo, este fica marcado com uma forma de sujeito, igual à dos verbos de estado. Em (47a) o sujeito de 1ª pessoa é realizado pela forma ativa *a-*, enquanto que em (47b), após a incorporação do nome, a forma prefixada é *he-*.

Em Araweté também se encontra o processo de incorporação, denominado, na literatura, *possessor-stranding*, que se caracteriza pela incorporação ao verbo apenas do elemento possuído, como mostram os exemplos a seguir:

- (48) a y-ywan ky Eryary Biraw pa “O Eduardo furou a mão do Biral”  
 3ª-furar ky Eduardo Biral mão  
 b y-pa-ywan ky Eryary Biraw “O Eduardo furou a mão do Biral”  
 3ª-mão-furar ky Eduardo Biral

O aspecto completivo (vide 3.2.3.3) pode ser interpretado como um caso de incorporação verbal, uma vez que o lexema *pan* ocorre como verbo independente com o sentido de “acabar”.

Outro tipo de incorporação, existente em Araweté e em outras línguas Tupí-Guaraní, é o das construções causativas, entendidas como derivadas de duas orações pelo alçamento do verbo da oração encaixada ao verbo causativo, de natureza afixal, da oração principal (Baker, 1988).

- (49) a y-e ky tatan “O fogo apagou”  
 3ª-apagar ky fogo  
 b he ky tatan a-my-e “Eu apaguei o fogo”  
 eu ky fogo 1ª sg-caus.-apagar

#### 4 O ARAWETÉ E A FAMÍLIA TUPÍ-GUARANÍ

O exame do vocabulário nuclear indica, pela alta incidência de cognatos, que o Araweté é uma língua da família Tupí-Guaraní. Se os critérios propostos por Lemle (1971) forem aplicados, o Araweté se liga geneticamente, num primeiro plano, ao subgrupo composto pelo Asuriní, Guajajára, Parintintin, Kamaiurá e Urubú, pelas mudanças compartilhadas *\*py > tʃ* e *\*c > h*. Em outro nível estaria mais próximo do Asuriní e do Guajajára pela mudança do sistema vocálico e pela perda da nasalidade vocálica, uma vez que não tem o sistema clássico de seis vogais orais e seis nasais (Lemle, 1971). Essa mudança pode ser descrita como um processo em cadeia (cf. Castro, 1986; Soares & Leite, 1991) e se verifica também em Tapirapé, Asuriní e Guajajára. No entanto, essa cadeia em Araweté parece ter caminhos próprios, sendo impulsionada pelo pouco arredondamento das vogais posteriores que leva à perda da distintividade do traço [arredondado], dando origem a um sistema fonologicamente diferente do das demais línguas com apenas cinco vogais. Os critérios de Lemle falham por classificar as línguas que perdem as consoantes finais, como o Araweté, como dialetos Guaraní, que não compartilham da mudança *\*py > tʃ* e *\*c > h*.

Na literatura sobre classificação das línguas Tupí-Guaraní, Urban (1992) considera, sem explicitar a razão, o Araweté um dialeto Tapirapé, juntamente com o Asuriní e o Parakanã, posição que os dados aqui apresentados não corroboram. Já Rodrigues (1984/1985) estabelece os traços que induzem a subclassificação das línguas da família Tupí-Guaraní e cautelosamente, dada à paucidade de dados, agrupa o Araweté junto com o Kaiabí e o Asuriní do Xingu. No entanto, essa probabilidade também não se confirma. A tomar por base os critérios estabelecidos por Rodrigues, o Araweté constituiria um subgrupo à parte, com os seguintes traços: 1. perda das consoantes finais (com exceção de j); 2. fusão de *\*tʃ* e *\*ts*, ambos pas-

sando a h; 3. \*pw > p; 4. \*pj > tʃ; 5. conservação de \*j; 6. conservação do acento<sup>8</sup>.

Pode-se acrescentar o caráter não-distintivo do traço [arredondado].

Quanto às características morfossintáticas, o Araweté tem várias das categorias encontradas em outras línguas da família Tupí-Guaraní, tais como a marcação de tempo nos nomes, a ausência de afixos temporais verbais, a reduplicação como indicador de aspecto, a atuação da natureza do primeiro sintagma à esquerda da sentença como desencadeador do indicativo II, a incorporação nominal e verbal, as construções causativas, o desiderativo, o completivo, a ordem sintagmática básica SOV, que se encontra em Mbyá e Kamaiurá e em outras famílias do tronco Tupí, a série de clíticos reflexivos ou co-referenciais estendida a todas as pessoas, comum também ao Tapirapé, Asuriní do Trocará, Kamaiurá, mas limitada à terceira pessoa em Tupinambá, Mbyá e línguas Guaraní, verbos auxiliares, entre os quais se encontram os verbos posturais, para codificar o aspecto progressivo, palavras interrogativas derivadas de pronomes

<sup>8</sup> Entre os subgrupos estabelecidos por Rodrigues (1984/1985), o subconjunto VIII, que abrange o Wayampí, Takunyapé, Emérillon, Amanayé, Anambé, Turiwara, Guajá, urubu e, de inclusão recente, o Jo'e (Cabral, 1995/1996), é o melhor candidato para hospedar o Araweté. Os traços selecionados por Rodrigues (*op. cit.*) são a) perda parcial das consoantes; b) fusão \*tx e \*ts ambos mudados em h; c) mudança \*pw em kw; d) mudança \*pj em s; e) conservação de \*j; marcas pronominais de 3ª pessoa masculina, feminina e plural comum ao homem e à mulher. No entanto, esses traços não são monovalentes e o conjunto admite línguas em que há perda total das consoantes finais (Wayampí) ou perda de apenas uma consoante (Jo'e, Cabral, 1995/1996). O traço em que o Araweté não partilha é o da mudança \*pw para kw, que nos parece se restringe ao morfema de passado nos nomes. A pluralidade dos critérios torna a taxionomia proposta logicamente fraca, uma vez que não há possibilidade de verificação empírica: caso uma língua não tenha aquela característica tal como estipulada, basta ampliá-lo. Assim seria possível acrescentar ao critério c) \*pw se mantém ou passa kw. Tal procedimento, pelos motivos expostos acima, não parece adequado.

indefinidos, morfema especial para marcar a co-referencialidade entre sujeito e objeto, etc.

O Araweté, no entanto, tem propriedades não encontradas em outras línguas da família Tupí-Guaraní, como uma conjunção coordenativa, as partículas *ky* e *nan* como indicador de negação sentencial, a forma de indicativo II para todas as pessoas, a estrutura ativa estendida para todas as relações de pessoa e a co-existência de dois sistemas para indicar a relação de 1ª e 2ª pessoas.

Longe se está de determinar com plena certeza qual a posição do Araweté na família Tupí-Guaraní. Procurou-se aqui tão somente organizar os dados de que se dispõe para futuros estudos comparativos e chamar a atenção para a singularidade do Araweté em comparação às demais línguas da família, já tão amplamente estudadas numa perspectiva comparativa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, M. *Incorporation: a theory of grammatical function changing*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- BARBOSA, A. L. *Curso de Tupí Antigo*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.
- BRANDON, F. R., SEKI, L. A note on COMP as a Universal. *Linguistic Inquiry*, n. 12, p. 275-93, 1981.
- CABRAL, A. S. A. C. Algumas evidências lingüísticas de parentesco genético do Jo'é com as línguas Tupí-Guaraní. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*. Belém, n. 4, p. 47-76, out. 1995/mar.1996.
- CASTRO, E. B. V. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro, 1986. Tese (Doutorado). Programa de pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional.
- DIETRICH, W. *El idioma Chiriguano*. Espanha: Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1986.
- DOBSON, R. *Aspectos da língua Kayabi*. Brasília: SIL, 1988.
- DOOLEY, R. A. *Vocabulário básico do Guaraní: vocabulário básico do Guaraní contemporâneo (dialeto mbüa do Brasil)*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1982.

- GREENBERG, J. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: GREENBERG, J. (ed.). *Universals of Language*. Cambridge: MIT Press, 1966, p. 73-113.
- JENSEN, C. *O desenvolvimento histórico da língua Wayampi*. São Paulo: Unicamp, 1989.
- LEITE, Y. F. Para uma tipologia ativa do Tapirapé: os clíticos referenciais de pessoa. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 18, p. 37-56, 1990.
- LEMLE, M. Internal classification of the Tupí-Guaraní linguistic family. In: BENDOR-SAMUEL, D. (ed.). *Tupí Studies I*. Oklahoma: SIL, 1971, p. 107-29.
- MONSERRAT, R. M. *Prefixos pessoais em Aweti*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1976.
- MONSERRAT, R. M. F., IRMÃZINHAS DE JESUS. *Língua Asuriní do Xingu: observações gramaticais*. Altamira, Pará: Conselho Indigenista Missionário, 1998.
- MONTOYA, A., R. de. *Arte de la lengua guaraní, ó mas bien tupí*. Nueva Edición. Viena: Faesy y Frick. Paris: Maisonneuve y Cia, 1876.
- MUYSKEN, P. Focus in Quechua. In: KISS, É. K. (ed.). *Discourse Configurational Languages*. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 375-393.
- NICHOLSON, V. *Aspectos da língua Asuriní*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1978.
- PARTEE, B. H. Quantificational structures and compositionality. In: BACH et al. (eds). *Quantification in Natural Languages*. Dordrecht: Kluwer, 1995, p. 541-601.
- RODRIGUES, A. D. Morfologia do verbo Tupí. *Letras*. Curitiba, n. 1, p. 121-52, 1953.
- \_\_\_\_\_. Relações internas na família lingüística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 27/28, p. 33-53, 1984/ 1985.
- SEKI, L. Marcadores de pessoa do Kamaiurá. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 3, p. 22-41, 1982.
- SOARES, M. F., LEITE, Y. Vowel shift in the Tupí-Guaraní linguistic family. In: KEY, M. R. (ed.). *Language Change in South American Indian Languages*. Philadelphia: Philadelphia University Press, 1991, p. 36-53.

- URBAN, G. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In: CUNHA, M. M. C. da (ed.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras/Fapesp/SMC, 1992, p. 87-102.
- VIEIRA, M. M. D. Hierarquia referencial de pessoa e mudança morfológica: uma comparação Tupinambá-Asuriní. In: Encontro Nacional da ANPOLL, 2, 1987, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1987.
- \_\_\_\_\_. The expression of quantificational notions in Asuriní do Trocará: evidence against the universality of determiner quantification. In: BACH, E. et al. (eds). *Quantification in Natural Language*. Dordrecht: Kluwer, 1995, p. 701-20.

## DOIS EXERCÍCIOS DE ETIMOLOGIA TUPÍ: 'ESPOSA' E 'BOCA'

Aryon D. Rodrigues  
Universidade de Brasília

- **RESUMO:** Neste artigo são apresentados dois estudos de etimologia no âmbito da família lingüística Tupi-Guarani. O primeiro incide sobre as palavras para designar 'esposa'. O termo específico que pode ser reconstruído para a língua ancestral da família, o Proto-Tupi-Guarani, só ocorre livremente em duas línguas e, nas demais, só se acha cristalizado em palavras compostas. Nestas línguas foi substituído por termos descritivos da relação conjugal, mas encarada esta de diversos pontos de vista. O segundo estudo trata de um morfema para 'boca' que em todas as línguas da família só aparece em palavras compostas, como nas que designam 'lábio' ('pele da boca') e 'saliva' ('líquido da boca'), mas para o qual se encontram morfemas cognatos fora da família Tupi-Guarani, em outras famílias do tronco lingüístico Tupi, nas quais também ocorrem compostos descritivos do mesmo tipo para exprimir conceitos como 'lábio' e 'saliva'. Finalmente, mostra-se que situação análoga, inclusive com um morfema possivelmente cognato para 'boca', é encontrada na língua Kaingáng da família Jê.
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Etimologia; Lingüística Histórica; Tupi-Guarani.*
- **ABSTRACT:** *The paper presents two etymological studies in the realm of the Tupi-Guarani family of languages. The first of them is on the words for 'wife'. The specific word that can be reconstructed for the ancestral language Proto-Tupi-Guarani occurs freely only in two languages, whereas in the others it is found only as a crystallized constituent of compounds; in such languages it was replaced by descriptive words referring to the conjugal relationship from several points of view. The second study handles with a morpheme for 'mouth', which in all languages of the family appears only in compound words such as those for 'lip' ('mouth skin') and 'saliva' ('mouth liquid'), but for which cognate morphemes are found outside of the Tupi-Guarani family, in other families of the Tupi linguistic stock, where there are descriptive compounds of the same kind for concepts such as 'lip' and 'saliva'. Finally, it is shown that an analogous situation, with a possible cognate of the Tupi-Guarani morpheme for 'mouth', is found in Kaingáng, a language of the Jê family.*
- **KEY WORDS:** *Etymology; Historical Linguistics; Tupi-Guarani.*

## 1 LINGÜÍSTICA HISTÓRICA E ETIMOLOGIA

A lingüística histórica ou diacrônica tem uma importante contribuição a dar para o conhecimento das línguas e dos povos da América do Sul. A metodologia da lingüística histórica permite-nos obter informações sobre estágios passados de cada língua e sobre certos elementos da respectiva cultura, assim como sobre a história comum de um conjunto de línguas aparentadas, sobre os modos como essas divergiram entre si, sobre as migrações dos povos que as falaram nos séculos passados e sobre os contactos entre estes e outros povos num passado mais recente ou mais remoto.

A observação de alguns fatos fonológicos, gramaticais ou lexicais numa língua podem levar-nos a reconhecer que, num estágio anterior de desenvolvimento, esses fenômenos eram mais ou menos diferentes do que eles são ou foram no momento da observação. O estudo histórico-comparativo dos elementos lexicais, ou seja, a investigação etimológica, embora em geral aplicada a pequenas frações das línguas, freqüentemente revela fatos lingüísticos e culturais da história e da pré-história dos povos.

### 1.1 'ESPOSA' EM TUPINAMBÁ

Tomemos um exemplo lexical do Tupinambá, língua Tupí-Guaraní falada ao longo da costa brasileira nos séculos XVI e XVII. Nesta língua o conceito de 'esposa' era dado pelo tema *-emirekó* (Vocabulário... 1952/1953, Araújo, 1618, fl. 116). A análise de outros termos de parentesco revela, entretanto, que o Tupinambá tinha outro morfema para o mesmo significado 'esposa', como pode ser depreendido das palavras seguintes (Vocabulário... 1952, 1953 *passim*, Araújo, 1618, fl. 114v-116v).

1. *ír* 'sobrinho ou primo cruzado do homem'

2. *íratí* 'cunhada do homem, esposa de seu sobrinho ou primo cruzado'
3. *memír* 'filho/filha da mulher'
4. *memíratí* 'nora da mulher'
5. *péŋ* 'sobrinho cruzado da mulher'
6. *péŋatí* 'esposa do sobrinho cruzado da mulher'
7. *-apír* 'filho do homem'
8. *-apíratí* 'nora do homem'
9. *-ibír* 'irmão mais moço do homem'
10. *-ibíratí* 'cunhada do homem, esposa de seu irmão mais moço'
11. *-ikepír* 'irmão mais velho do homem'
12. *-ikepíratí* 'cunhada do homem, esposa de seu irmão mais velho'
13. *-úb* 'pai'
14. *-atúúb* 'sogro do homem'

Vê-se claramente que cada palavra com número par na relação acima é formada da palavra com número ímpar imediatamente anterior. De 2 a 12 houve a adição do morfema *-atí*, ao qual só se pode atribuir o significado de 'esposa'. A ordem das construções genitivas em Tupinambá é GN (genitivo precedendo o núcleo do sintagma) e essa ordem é observada em todos os compostos acima: 'do-sobrinho esposa', etc. Em 14 a tradução 'sogro do homem' significa o mesmo que 'pai da esposa', de modo que o primeiro componente da palavra Tupinambá, *-atú*, deve querer dizer 'esposa'; é claro que se trata do mesmo *-atí* com a última vogal assimilada à vogal inicial do morfema seguinte.

Quanto ao tema *-emirekó* 'esposa', observamos que é quase idêntico a *-emierekó* 'o/a que se faz estar/viver consigo', palavra derivada do verbo *-ekó* 'estar em movimento, viver' por meio do prefixo causativo-comitativo *er(o)-* (*-erekó* 'fazer alguém ou algo estar em movimento/viver consigo') e do prefixo *-emi-* 'objeto de uma ação em relação ao respectivo agente' (*-emi-er-ekó* 'objeto da ação de fazer alguém viver consigo'). A conclusão a tirar-se daí é que *-emirekó* é uma variante, ligeiramente abreviada na pronúncia, de *-emierekó* com o significado especializado de 'esposa'. É uma palavra descritiva que em certo momento na história da língua Tupinambá substituiu o termo primário de parentesco *-atĩ* 'esposa'. Este saiu do uso geral, tendo ficado restrito aos compostos acima enumerados.

A informação assim obtida sobre o passado do Tupinambá é: (a) o conceito 'esposa' era antes expresso pelo tema simples *-atĩ*; (b) em certo momento da história, tornou-se comum aplicar às esposas a expressão descritiva *-emierekó* 'a que alguém faz estar consigo'; (c) *-emierekó*, reduzida a *-emirekó*, acabou, com o correr do tempo, substituindo *-atĩ*, exceto nos compostos para parentes afins.

## 2 'ESPOSA' NA FAMÍLIA TUPÍ-GUARANÍ

Este fragmento de informação ou conhecimento adquirido sobre a história do Tupinambá pode agora ser expandido ou aprofundado se procedermos a um estudo comparativo que tome em consideração outras línguas da mesma família a que pertence aquela língua, a família Tupí-Guaraní. A maioria das línguas desta família (há cerca de quarenta) apresenta a mesma palavra descritiva *-emirekó* ou variantes dela como seu termo comum

para 'esposa', como se pode ver na seguinte amostra: Guaraní Mbyá *-emirekó* (Dooley, 1982), Kamayurá *-emirikó* (Saelzer, 1976), Kayabí *-mirikó* (Dobson, 1973), Asuriní do Xingu *-emiriká* (Irmãzinha Edith, 1987), Tembé *-emirekó* (Boudin, 1966), Chiriguano *-embiréko* (Dietrich, 1986). O Parintintín tem também a palavra *-emirekó*, mas nesta língua ela significa tanto 'esposa' como 'marido' (Betts, 1981). Dessa amostra podemos inferir que o uso da expressão *emirekó* para a esposa não foi uma invenção recente em determinada língua, mas que se originou há bastante tempo na (pré-)história das línguas Tupí-Guaraní, de modo que pôde participar de pelo menos algumas das migrações que separaram os povos que falam diferentes línguas da família, ou senão pôde propagar-se de língua a língua.

Entretanto, a palavra *-emirekó* e o modo particular de encarar a esposa que ela expressa não são universais na família Tupí-Guaraní. Algumas línguas desta família usam expressões análogas, mas independentes. Em Xetá, língua de um povo de caçadores e coletores nômades, a esposa é chamada pelo nome *miráta*, cuja base é o verbo *-áta* 'andar, caminhar' (em vez do *-ekó* 'estar em movimento' do Tupinambá e de outras línguas) e cujo significado é, portanto, 'a que alguém faz andar consigo' (Rodrigues, 1978b). Em Wayampí a palavra para 'esposa' é derivada do verbo *-éko* (= Tupinambá *-ekó*) 'estar em movimento', mas, em vez da construção ativa do Tupinambá e de outras línguas, é uma construção passiva: *-erékwa* (Olson, 1978) ou *-elékwa* (Grenand, 1989), um derivado do causativo-comitativo *-eréko* 'fazer estar consigo' (= Tupinambá *-erekó*) com *-a*, sufixo para a formação de nomes de agentes. A construção significa literalmente 'a que faz a gente estar consigo'. A língua Ka'apór tem para a esposa uma palavra com forma bastante diferente, mas que é igualmente descritiva da relação conjugal:

*akehár*, constituída por *-aké* ‘perto de, ao lado de’ e o sufixo nominalizador agentivo *-hár* e significando, portanto, ‘a que fica ao lado de’.

Embora diferentes, as palavras Xetá e Wayampí para ‘esposa’ têm muito em comum com *-emirekó* do Tupinambá e outras línguas. Elas representam basicamente a mesma maneira de descrever a relação conjugal, ainda que o caso do Tupinambá (e outras línguas), no qual o homem é o elemento ativo (é o que faz a mulher viver ou andar com ele), seja o oposto do caso do Wayampí, no qual o homem é o elemento passivo (a mulher é que o faz viver com ela). Esta oposição é interessantemente neutralizada em Parintintín, uma língua na qual o mesmo termo *-emirekó* (vide acima) é usado reciprocamente por ambos os sexos.

Há, entretanto, outras línguas da família Tupí-Guaraní cujos falantes, compartilhando ou não o mesmo modo de ver a relação conjugal, não passaram a usar sistematicamente nenhuma expressão descritiva em lugar da antiga palavra simples para ‘esposa’. Esse é o caso do Tapirapé e do Asuriní do Tocantins, línguas que têm em comum entre si várias outras particularidades, que as distinguem na família. Para ‘esposa’ o Tapirapé tem *-ātí* (Almeida et al., 1983) e o Asuriní do Tocantins tem *-atía* (Nicholson, 1982). Uma peculiaridade do Asuriní do Tocantins, que o distingue não só da maioria das línguas da família Tupí-Guaraní, mas também do Tapirapé, é a ocorrência do sufixo do caso argumentativo *-a* com todos os nomes (exceto os terminados nas vogais *e* e *a*), enquanto que em outras línguas em que esse sufixo existe ele só ocorre nos nomes terminados em consoante. O tema da palavra do Asuriní do Tocantins para ‘esposa’ é, portanto, *-atí*, o mesmo que foi identificado nos termos para parentes afins do Tupinambá. Em Tapirapé o tema é também o mesmo, apenas com uma particularidade fonológica típica desta língua: nela a vogal *a* das línguas aparentadas manifesta-se siste-

maticamente nasalizada, de modo que para o Tupinambá *aβá* ‘pessoa’ o Tapirapé tem *āwā*, para *tatú* ‘tatu’ ele tem *tātó*, etc.; para *-atí* ‘esposa’ ele tem naturalmente *-ātí*.

A retenção do antigo tema *-atí* como o termo comum para ‘esposa’ em Tapirapé e Asuriní do Tocantins indica que a substituição deste tema pelo derivado *-emirekó*, embora bastante antiga para ter sido incorporada num grande número de línguas, não é tão antiga quanto o início do desmembramento da família Tupí-Guaraní ou, em outras palavras, não é tão antiga quanto um estado lingüístico relativamente homogêneo a que se dá o nome, como se costuma fazer em lingüística histórica, de língua Proto-Tupí-Guaraní.

### 3 COMPARANDO NO ÂMBITO DE UM TRONCO LINGÜÍSTICO

Vê-se que a comparação no âmbito de uma família lingüística nos dá informação histórica mais rica e mais precisa que a comparação de diferentes formas no interior de uma mesma língua. No caso das línguas da família Tupí-Guaraní as comparações podem ser levadas mais longe ainda, com um ganho maior de profundidade temporal para a reconstrução histórica, pois essa família integra um conjunto mais amplo, cujos membros são outras famílias lingüísticas e a que damos o nome de tronco lingüístico Tupí (Rodrigues, 1958, 1964, 1970, 1986). Essa situação é comparável à que se obtém quando se passa da comparação das línguas românicas para a das línguas indo-européias. Por exemplo, a história da forma da palavra portuguesa *chegar* está associada à das formas cognatas, isto é, com a mesma origem, nas demais línguas românicas, oriundas do Latim ou, em termos mais técnicos, do Proto-Romance (equivalente aproximado do Proto-Tupí-Guaraní) *plīcāre* ‘dobrar’: Espanhol *llegar* ‘chegar’ (senti-

do, como o do Português, originado no dobrar das velas dos barcos ao chegar ao porto), Italiano *piegare* 'dobrar', Francês *plier* 'dobrar', Romeno *plecă* 'partir' (significado provavelmente decorrente de 'dobrar as barracas ao levantar acampamento'), etc. O tema *plica-* da palavra latina para 'dobrar', com seus mais de 2.000 anos de história documentada, compara-se, juntamente com o tema *plect-* da palavra para 'entrelaçar', com temas de línguas de outras famílias dentro do tronco lingüístico Indo-europeu, revelando ter com os mesmos uma origem comum que remonta a um tempo muito mais antigo (estimado pelos indo-europeístas em cerca de 5.000 anos): Grego *plēk-*, Sânscrito *praś-*, Eslavo Antigo *ples-* e Germânico *\*flekt-*, Alemão *flex-* (*flechten*), todos significando 'trançar', todos derivados de uma forma que em Indo-Europeu deve ter sido *\*plek-* (ao *p-* do Latim, do Grego, etc., corresponde regularmente *f-* nas línguas germânicas: cf. Latim *pater* 'pai' e Alemão *fa:ter* (*Vater*), Latim *piscis* 'peixe' e Alemão *fiś* (*Fisch*), Latim *pellis* 'pele' e Alemão *fel* (*Fell*), etc.).

#### 4 'BOCA' NO TRONCO TUPÍ

Para exemplificar no âmbito do tronco lingüístico Tupí vamos examinar as palavras para 'boca'. Todas as línguas conhecidas da família Tupí-Guaraní apresentam para esse conceito o tema que pode ser reconstruído para o Proto-Tupí-Guaraní sob a forma *\*jurú:* Tupinambá *jurú*, Mbyá *dzurú*, Tapirapé *tśoró*, Asuriní do Tocantins *tśoróa*, Tembé *zurú*, Asuriní do Xingu *zoró*, Wayampí *júru*, etc. Esse morfema faz parte, portanto, do patrimônio lexical comum às diferentes línguas da família e tem naturalmente, pelo menos, a mesma antigüidade atribuível ao Proto-Tupí-Guaraní (estimada entre 1.500 e 2.000 anos).

A observação de alguns elementos lexicais relacionados com a boca leva, como no caso da esposa, à depreensão de um outro morfema, no qual deve ser reconhecido o mesmo significa-

do 'boca'. Consideremos primeiro a palavra do Tupinambá (T) *-enĩ* 'saliva', que interpretamos como composta de *\*én* 'boca' e T *-ĩ* 'líqüido', logo 'líqüido da boca'. Analogamente, a palavra T *-emé* 'lábio inferior' pode ser interpretada como constituída de *\*-én* 'boca' e *pé*, que, embora signifique 'casca' em Tupinambá e nas demais línguas da família Tupí-Guaraní, em outras línguas do tronco lingüístico Tupí, de que essa família é parte, significa 'pele', como é o caso do Mawé e do Tuparí *pe* e do Karitiána *pa*, significando 'pele', além de 'casca'. Assim, *-emé* é uma antiga palavra composta, que significava 'pele da boca'. A mudança morfofonêmica (i. é, mudança dos fonemas na combinação de morfemas) que se vê em *\*-én + pé* → *-emé* é normal e obedece à regra  $N_1 + C_2 \rightarrow N_2$  (em que N é uma consoante nasal, C uma consoante oral e os índices numéricos indicam pontos de articulação); cf. T *ján* 'correr' + *páβ* 'todos' → *jámáβ* 'correrem todos', *ján* + *katú* 'bom' → *jáñatú* 'correr bem'. Quanto ao significado, há várias línguas indígenas sul-americanas em que o lábio é atualmente chamado 'pele da boca', como, p. ex., o Mundurukú, da família do mesmo nome, *bi see* 'lábio' (*bi* 'boca', *see* 'pele') (Strömer, 1932), o Kaingáng, da família Jê, *jāntkĩ* *φər* 'lábio' (*jāntkĩ* 'boca' e *φər* 'pele', cf. 5, abaixo) (Wiesemann, 1971); o Baniwa do Içana, da família Aruák, *numája* 'lábio', (*núma* 'boca', *ja* 'pele') (Nimuendajú, 1932). A palavra do Tupinambá para 'queixo', *-enĩbá*, também é provavelmente um composto de *\*-én* 'boca' e *sĩbá* 'testa, frente'; para a fonologia, compare-se T *ménĩ* 'sogra da mulher', composto de *mén* 'marido' e *sĩ* 'mãe'.

Uma outra palavra do Tupinambá em que se identifica o morfema *\*-én* é *okén* 'porta', certamente composta de T *ók* 'casa' e *\*-én* 'boca', logo 'boca da casa'. Também nesse caso a etimologia proposta para línguas da família Tupí-Guaraní encontra paralelo em outras línguas sul-americanas, como, p. ex., no Paresí, da família Aruák: *hátí kenase* 'porta', constituído por *hátí* 'casa' e *-kanáse* 'boca'.

Particularmente interessante é o que ocorre na língua Parintintín (Kawahíb), também da família Tupí-Guaraní. Esta língua, que para 'boca', analogamente ao Tupinambá, tem a palavra *dzurú*, substituiu a antiga palavra \*ók 'casa' por *-apéj* (oriundo do Proto-Tupí-Guaraní \**tapéj* 'choça, abrigo temporário'), mas conservou o morfema *ók* nos compostos históricos *-okáj* 'casa de palha na qual o caçador espera a caça ou na qual uma pessoa com poderes ocultos chama os animais e os seres do céu' (Betts, 1981, p. 153) (PTG \**-okáj*) e *okár* 'terreiro' (PTG \**okár*). Por outro lado, o Parintintín tem uma palavra *oŋa* 'casa grande, barracão', que remonta ao mesmo morfema PTG \**ók*, mas que provavelmente foi tomada de empréstimo a alguma outra língua da mesma família, em que se deu a nasalização de consoantes oclusivas finais de temas, como o Asuriní do Tocantins (*áŋa* 'casa'), pois em Parintintín normalmente não se dá essa nasalização (cf. P *éβag* 'céu', AdoT *éwáŋa*, PTG \**éβak*; P *hakuβ* 'é quente', AdoT *hakom*, PTG \**tsakúβ*; P *oŋár* 'caíu', AdoT *oŋan*, PTG \**oŋár*).

Outra palavra em que o morfema PTG \**ók* 'casa' sobreviveu em Parintintín é justamente o nome da 'porta', o qual também nesta língua significa 'boca da casa', mas aqui aquele morfema aparece associado não ao arcaico \**én* 'boca', mas ao mais recente *dzurú*, na forma composta *odzurú* 'porta' (é normal a queda da consoante final de um morfema diante da consoante inicial de outro em palavra composta: *ók* + *dzurú* → *odzurú*).

As palavras para 'boca' variam bastante entre as diversas famílias lingüísticas do tronco Tupí. Assim na família Mondé, p. ex., tem-se *kó* em Suruí e *ko* em Gavião; na família Mundurukú, *bi* em Mundurukú; na família Arikém, Karitiána *koromo*; no Mawé (única língua em sua família) *wē*. Não é seguro que a forma *wē* do Mawé seja cognata do PTG \**én*. Um cognato desta última se encontra, entretanto, nas palavras do Mawé para 'lábio' e 'saliva', *-empé* e *-entéhé*, respectivamente: *-empé* provém de

\**-en* 'boca' e Mawé *pe* 'pele', portanto a mesma composição encontrada no PTG \**-emé*; *-entéhé* é, ao que parece, uma forma etimologicamente redundante: *-enté* + Mawé *hé* 'suco', sendo *-enté*, por sua vez, um composto de \**-en* 'boca' e *té* 'líquido'.

A forma *koromo* do Karitiána não é cognata das formas *kó* e *ko* do Suruí e do Gavião: nos cognatos entre as famílias Arikém e Mondé, ao /o/ da primeira corresponde /a/ da segunda (Karitiána *ŋo*, Gavião *aá* 'fruta') e ao /o/ da segunda corresponde /é/ na primeira (Suruí, Gavião *o-* 'eu', Karitiána *é-* 'eu'; Gavião *átóô* 'alto', Karitiána *-oté* 'grande'). Mas a correspondência fonológica regular com as palavras para 'boca' do Suruí e do Gavião aparece em Karitiána na palavra *kése* 'saliva', em que *se* é o termo Karitiána para 'líquido' e em que *ké* deve, pois, significar originalmente 'boca'. Na família Arikém reproduziu-se, portanto, o mesmo fenômeno semântico verificado na família Tupí-Guaraní: um morfema com o significado 'boca', após ter-se fixado em compostos como 'líquido da boca' para exprimir 'saliva', foi substituído por outro morfema (ou combinação de morfemas), mas sobreviveu no antigo composto para 'saliva', que assim se tornou etimologicamente independente da nova palavra para 'boca'. O mesmo provavelmente ocorreu também em Mawé:

	antigo morfema 'boca'	novo morfema 'boca'	'saliva' = 'líquido da boca'
Tupinambá	* <i>én</i>	<i>jurú</i>	<i>én+é</i>
Karitiána	* <i>ké</i>	<i>koromo</i>	<i>ké+se</i>
Mawé	* <i>en</i>	<i>wē</i>	<i>-en+té+hé</i>

## 5 ALÉM DO TRONCO TUPÍ

Um possível cognato não-Tupí de \**en* 'boca' encontra-se numa língua da família Jê (do tronco Macro-Jê), o Kaingáng, sob

a forma *jēn*. Este morfema só ocorre preso nessa língua, num conjunto de compostos, um dos quais é a atual palavra para 'boca' (Wiesemann, 1971):

*jēnkɛ* 'boca' (*kɛ* 'fedido' [?])

*jēnkɛn* 'sapinhos na boca' (*kɛn* '?')

*jēnkɔkrɛ* 'mau hálito' (*kɔkrɛ* 'podre com mau cheiro')

*jēnkuso* 'gargarejar' (*kuso* 'lavar?'; cp. Xerénte *kupsō* 'lavar')

Assim, embora não se use mais como forma livre com esse significado, o morfema *jēn* deve ter tido antigamente o valor de 'boca'. Hoje ocorre ainda em Kaingáng uma palavra *jēn*, mas com o significado de 'comer'. Como há uma relação pragmática entre 'boca' e 'comer', é possível que se trate do mesmo morfema, agora com um sentido especializado. Mas o Kaingáng tem ainda uma outra palavra em que se pode identificar o morfema *jēn* com seu antigo significado de 'boca': *jēnkā* 'porta'. Embora Wiesemann em seu dicionário (1971) traduza *kā* como 'dentro', este morfema tem (também) o valor de 'interior', como indica seu uso com as posposições *ki* 'em', *mĩ* 'por' e *ra* 'para': *kāki* 'dentro' (i. é, 'no interior de'), *kāmĩ* '(andando) por dentro', *kāra* 'na direção de'. Conclui-se que *jēnkā* significava originalmente 'interior da boca' e deve ter-se generalizado para 'boca'. O significado de 'porta' deve ter-se originado em associação com *Fin* 'casa': *Fin jēnkā* 'boca da casa'. Posteriormente, no sentido genérico de 'boca', *jēnkā* terá sido substituído por *jēnkɛ*, cujo segundo constituinte ou é o morfema *kɛ* 'fedido', ou é um outro morfema *kɛ* de significado desconhecido.

## 6 CONCLUSÃO

Os casos de etimologia explorados neste ensaio mostram como é possível desenvolver estudos históricos no âmbito das línguas indígenas brasileiras. Estudos etimológicos são, por sua própria natureza, fragmentários, já que buscam reconstruir a história de elementos lexicais avulsos. Entretanto, só podem ser feitos dentro de um quadro de conhecimentos sistemáticos da fonologia, da gramática e do léxico das respectivas línguas. Por isso, só na medida em que estudos descritivos mais amplos e mais profundos das diversas línguas de uma família genética se tornam disponíveis, ao mesmo tempo em que dicionários das mesmas se fazem acessíveis, é que as investigações históricas podem desenvolver-se com segurança e com maior abrangência.

Presentemente a família lingüística Tupí-Guaraní é, daquelas cujas línguas são faladas no Brasil, a que melhores condições oferece para estudos históricos e, em particular, para investigações etimológicas. Já há estudos descritivos fonológicos e gramaticais, assim como dicionários, de várias línguas dessa família. Também há ensaios comparativos e de reconstrução fonológica e lexical do Proto-Tupí-Guaraní (Cabral, 1995 e 1996, Corrêa da Silva, 1997, Dietrich 1990a, 1990b e 1994, Jensen 1989 e 1990, Lemle 1971, Rodrigues 1944, 1945, 1958b, 1964, 1970, 1981, 1983, 1985b, 1986 e 1994, Rodrigues & Dietrich, 1997, Soares e Leite, 1991). Com isso, o estudo das línguas da família Tupí-Guaraní promete produzir um conhecimento cada vez mais integrado dos desdobramentos fonológicos, gramaticais e lexicais que acompanharam a dispersão dos povos Tupí-Guaraní através do tempo e do espaço, uma dispersão que os levou a constituir uma das famílias lingüísticas mais amplamente distribuídas na América do Sul. Com a melhor documentação e análise de línguas das outras famílias que, ao lado da Tupí-Guaraní, integram o tronco Tupí, vai-se tornando possível trabalhar na reconstrução do Proto-Tupí, a língua pré-histórica que, num tempo muito mais recuado que o do Proto-Tupí-Guaraní, teria dado origem a este e às de-

mais famílias aparentadas (Gabas Jr., 1994, Moore, 1994, Rodrigues, 1955, 1958a, 1964, 1966, 1970, 1980, 1986, Rodrigues *em publ.* 1, Rodrigues *apud* Hanke, Swadesh & Rodrigues, 1958, Rodrigues *apud* Rodrigues & Dietrich, 1997). Com respeito ao Tronco Macro-Jê e suas possíveis relações com o Tupí, pode ver-se Davis, 1968, Rodrigues, 1978a e 1985a, Rodrigues *no prelo*, Rodrigues *inédito*.

### Fontes utilizadas para as línguas citadas

- Asuriní do Tocantins (Área Indígena Trocará, PA; fam. Tupí-Guaraní): Nicholson, 1982.
- Asuriní do Xingu (A. I. Koatinemo, PA; fam. Tupí-Guaraní): Edith, 1987.
- Baniwa do Içana, A. I. Içana-Aiari e Içana-Rio Negro, AM; fam. Aruák): Nimuendajú, 1932.
- Chiriguáno (sudoeste da Bolívia e norte da Argentina; fam. Tupí-Guaraní): Dietrich, 1986.
- Gavião (A. I. Igarapé Lourdes, RO; fam. Mondé): Moore, 1976.
- Guaraní Mbyá (em vários estados brasileiros — ES, RJ, SP, MS, PR, SC, RS —, no Paraguai oriental e no nordeste da Argentina; fam., Tupí-Guaraní): Dooley, 1982.
- Ka'apór (Área Indígena Alto-Turiaçu, MA; fam. Tupí-Guaraní): Kakumasu & Kakumasu, 1988.
- Kamayurá (Parque Indígena do Xingu, MT; fam. Tupí-Guaraní): Saelzer, 1976.
- Kaingáng (S. Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul; fam. Jê): Wiesemann, 1971.
- Karitiána (A. I. Karitiana, RO; fam. Arikém): Landin, 1983.
- Kayabí (Parque Indígena do Xingu, MT; fam. Tupí-Guaraní): Dobson, 1973.
- Mawé (A. I. Andirá-Maraú, AM/PA; família Mawé): Brandon & Graham & Graham, 1982.
- Mundurukú (A. I. Mundurukú e A.I. Saí Cinza, PA, e A. I. Coatá-Laranjal, AM; fam. Mundurukú): Strömer, 1932.

- Paresí (Reserva Indígena Pareci e A. I. Figueiras, Juinhina, Rio Formoso e Utiariti, MT; fam. Aruák): Rowan & Rowan, 1978.
- Parintintín (Áreas Indígenas Ipixuna e Nove de Janeiro, AM; fam. Tupí-Guaraní): Betts, 1981.
- Suruí (índios Paitér, A. I. Sete de Setembro, RO; fam. Mondé): Bontkes, 1978.
- Tapirapé (A. I. Tapirapé/Karajá e Urubu Branco, MT; fam. Tupí-Guaraní): Almeida et al., 1983.
- Tembé (A. I. Alto Rio Guamá e Turiaçu-Mariquita, PA, e Alto Turiaçu, MA; fam. Tupí-Guaraní): Boudin, 1966.
- Tuparí: (A. I. Rio Branco e Rio Guaporé, RO; fam. Tuparí): Caspar, 1957.
- Tupinambá (costa brasileira, séculos XVI e XVII; fam. Tupí-Guaraní): Vocabulário..., 1953.
- Wayampí (Área Indígena Waiãpi, AP, e Guiana Francesa; fam. Tupí-Guaraní): Grenand, 1978.
- Xerente (A. I. Xerente, TO; fam. Jê): Mattos, 1973.
- Xetá (noroeste do Paraná; fam. Tupí-Guaraní): Rodrigues, 1978b.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. et al. *A língua Tapirapé*. Rio de Janeiro: Biblioteca Reprógrfica Xerox, 1983.
- ARAÚJO, Antônio de. *Catecismo na Lingoa Brasilica*. Lisboa: Pedro Crasbeeck, 1618.
- BETTS, L. *Dicionário Parintintín-Português, Português-Parintintín*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1981.
- BONTKES, W. *Dicionário preliminar Suruí-Português, Português-Suruí. Edição preliminar*. Porto Velho: Summer Institute of Linguistics, 1978.
- BOUDIN, M. *Dicionário de Tupi moderno (dialeto tembé-tênêthar do alto rio Gurupi)*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1966.
- BRANDON, F. R., GRAHAM, A., GRAHAM, S. *Dicionário Sateré-Português, Português-Sateré. Versão experimental 1. Arquivo Lingüístico*. Brasília: Instituto Lingüístico, 1982.

- CABRAL, Ana Suelly A. C., *Contact Induced Change in Western Amazon: the Non-Genetic Origin of the Kokama Language*. Pittsburgh, PA, E.U.A., 1995. Tese (Doutorado), University of Pittsburgh.
- \_\_\_\_\_. Algumas evidências lingüísticas de parentesco genético do Jo'é com as línguas Tupí-Guaraní. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*. Belém, n. 4, p. 47-76, out. 1995/mar.1996.
- CASPAR, F. *Tupari-deutsches Vokabular*. Ms, extrato com A. D. Rodrigues, 1957.
- CORRÊA DA SILVA, B. C. *Urubú-Ka'apór, da gramática à história: a trajetória de um povo*. Brasília, 1997. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília.
- DAVIS, I. Some Macro-Jê Relationships. *International Journal of American Linguistics*. Baltimore, n. 34, p. 42-7, 1968. (Reimpresso em: KLEIN, H. E. M., STARK, L. R. (org.). *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect*. Austin: University of Texas Press, 1985, p. 286-303.
- DIETRICH, W. *El idioma chiriguano: gramática, textos, vocabulario*. Madri: Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1986.
- \_\_\_\_\_. *More Evidence for an Internal Classification of Tupí-Guaraní Languages*. Berlim: Gebr. Mann Verlag., 1990a. (Série Indiana, v. 12)
- \_\_\_\_\_. Chiriguano and Guarayo Word Formation. In: PAYNE, D. L. (org.). *Amazonian Linguistics: Studies in Lowland South American Languages*. Austin: University of Texas Press, 1990b, p. 293-320.
- \_\_\_\_\_. Word Formation, Syntax, or Noun Classification? Tupí-Guaraní *mba'é* — between Lexicon and Grammar?. *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*. Lima, n. 8, p. 109-24, 1994.
- DOBSON, R. *Notas sobre substantivos do Kayabí*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1973, p. 30-56. (Série Lingüística, 1)
- DOOLEY, R. A. *Vocabulário do Guaraní*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1982.
- GABAS JR., N. O sistema pronominal de marcação de pessoa na língua Káro (Arara de Rondônia). *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*. Lima, n. 8, p. 135-50, 1994.

- GRENAND, F. *Dictionnaire Wayãpi-Français, Lexique Français-Wayãpi (Guyane Française)*. Paris: Peeters/SELAFF, 1989.
- HANKE, W., SWADESH, M., RODRIGUES, A. D. Notas de fonologia Mekens. In: COMAS, J. (org.). *Miscelanea Paul Rivet octogenario dicata*. México, n. 2, p. 187-217, 1958.
- IRMÃZINHA EDITH. *Dicionário experimental Asurini do Koatinemo*. Belém, 1987.
- JENSEN, C. J. *O desenvolvimento histórico da língua Wayampí*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- \_\_\_\_\_. Cross-Referencing Changes in Some Tupí-Guarani Languages. In: PAYNE, D. L. (org.). *Amazonian Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1990, p. 117-58.
- KAKUMASU, J. Y., KAKUMASU, K. *Dicionário por tópicos Urubú-Kaapor—Português*. Brasília: Fundação Nacional do Índio/ Summer Institute of Linguistics, 1988.
- LANDIN, D. *Dicionário e léxico Karitiána-Português*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1983.
- LEMLE, M. Internal Classification of the Tupí-Guaraní Linguistic Family. In: BENDOR-SAMUEL, D. (org.). *Tupí Studies I*. Oklahoma: Summer Institute of Linguistics, 1971, p. 107-29.
- MATTOS, R. de. *Fonêmica Xerénte*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1973, p. 79-100 (Série Lingüística, 1)
- MOORE, D. Dados preliminares da língua dos índios Gavião do Território de Rondônia, Brasil. Ms., Graduate Center, City University of New York, 1976.
- \_\_\_\_\_. A Few Aspects of Comparative Tupí Syntax. *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*. Lima, n. 8, p. 151-62, 1994.
- NICHOLSON, V. *Breve estudo da língua Asurini do Xingu*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1982. (Série Ensaios Lingüísticos, 5)
- NIMUENDAJÚ, C. Vocabulários indígenas del Brasil. *Revista del Instituto de Etnología de la Universidad Nacional de Tucumán*. Tucumán, n. 2, p. 543-618, 1932.
- OLSON, R. *Dicionário por tópicos nas línguas Oiampí (Wajapí)-Português*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1978. (Ensaios Lingüísticos, 2)
- RODRIGUES, A. D. Um aspecto da evolução fonética na família Tupí-Guaraní. *Revista Filológica*. Rio de Janeiro, n. 29, p. 74-7, 1944.

- \_\_\_\_\_. Diferenças fonéticas entre o Tupí e o Guaraní. *Arquivos do Museu Paranaense*. Curitiba, n. 4, p. 333-54, 1945.
- \_\_\_\_\_. As línguas 'impuras' da família Tupí-Guaraní. In: Congresso Internacional de Americanistas, 31, 1955, São Paulo. BALDUS, H. (org.). *Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas*, São Paulo, 1955, p. 1055-71.
- \_\_\_\_\_. Die Klassifikation des Tupí-Sprachstammes. In: International Congress of Americanists, 32, 1958, Copenhagen. *Proceedings of the 32nd International Congress of Americanists*, Copenhagen: Munskgaard, 1958a, p. 679-84.
- \_\_\_\_\_. Classification of Tupí-Guaraní. *International Journal of American Linguistics*. Baltimore, n. 24, p. 231-34, 1958b.
- \_\_\_\_\_. Classificação do tronco lingüístico Tupí. *Revista de Antropologia*. São Paulo, n. 12, p. 99-104, 1964.
- \_\_\_\_\_. Classificação da língua dos Cinta-Larga. *Revista de Antropologia*. São Paulo, n. 14, p. 27-30, 1966.
- \_\_\_\_\_. Línguas ameríndias. *Grande Enciclopédia Delta-Larousse*. Rio de Janeiro: Larousse, 1970, p. 4034-36
- \_\_\_\_\_. Kaingáng e Tupinambá: evidências de relações genéticas Jê-Tupí? Mimeo. Reunião Brasileira de Antropologia, 11, 1978a, Recife.
- \_\_\_\_\_. A língua dos índios Xetá como dialeto do Guaraní. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 1, p. 7-11, 1978b.
- \_\_\_\_\_. Tupinambá e Mundurukú: evidências fonológicas e lexicais de parentesco genético. *Estudos Lingüísticos (Anais de Seminários do GEL)*. Araraquara, n. 3, p. 194-209, 1980.
- \_\_\_\_\_. Abertura e ressonância. *Estudos Lingüísticos (Anais de Seminários do GEL)*. Araraquara, n. 4, p. 324-33, 1981.
- \_\_\_\_\_. Evidência tupí-guaraní para \*pw > kw. *Estudos Lingüísticos (Anais de Seminários do GEL)*. São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1983.
- \_\_\_\_\_. Evidences for Tupí-Karíb Relationships. In: KLEIN, H. E. M., STARK, L. R. (org.). *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect*. Austin: University of Texas Press, 1985a, p. 371-404
- \_\_\_\_\_. Relações internas na família Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia*. São Paulo, n. 27/28, p. 33-53, 1985b.
- \_\_\_\_\_. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

- \_\_\_\_\_. Oposición conceptual y analogía fonológica en Guaraní: "casa" y "chacra". *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, 1994, p. 325-29.
- \_\_\_\_\_. Tupí. In: DIXON, R. M. W., AIKHENVALD, A. I. (org.). *Amazonian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. *No prelo*.
- \_\_\_\_\_. Macro-Jê. In: DIXON, R. M. W., AIKHENVALD, A. I. (org.). *Amazonian Languages*. Cambridge University Press. *No prelo*.
- \_\_\_\_\_. 'A Case of Grammatical Affinity among Tupí, Karíb, and Macro-Jê'. *Inédito*.
- \_\_\_\_\_, DIETRICH, W. On the Linguistic Relationship between Mawé and Tupí-Guaraní. *Diachronica*. Amsterdam, v. 14, n. 2, p. 265-304, 1997.
- ROWAN, O., ROWAN, P. *Dicionário Parecis-Português, Português-Parecis*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1978.
- SAELZER, Meinke. Fonologia provisória da língua Kamayurá. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1976, p. 131-70. (*Série Lingüística*, 5)
- SOARES, M. F., LEITE, Y. Vowel shift in the Tupi-Guarani language family: a typological approach. In: KEY, M. R. (org.). *Language Change in South American Indian Languages*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991, p. 36-53.
- STRÖMER, C. *Die Sprache der Mundurukú*. Mödling bei Wien: Anthropos Linguistische Bibliothek, 1932, v. 11.
- VOCABULÁRIO NA LÍNGUA BRASÍLICA. 2. ed., por C. Drumond. São Paulo: USP, 1952, v. 1; 1953, v. 2. (*Série Boletim de Etnografia e Tupi-Guarani*)
- WIESEMANN, U. *Dicionário Kaingáng-Português, Português-Kaingáng*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1971.

## A PROPÓSITO DAS OCLUSIVAS SONORAS DO JO'É\*

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral  
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** *Este trabalho argumenta a favor da existência de oclusivas sonoras subjacentes em Jo'é, uma língua Tupi-Guarani falada no estado do Pará. Será mostrado que o Jo'é difere das outras línguas Tupi-Guarani por apresentar realizações nasais de oclusivas sonoras na presença de acento nasal e fronteira de palavra, enquanto que naquelas as consoantes nasais são pós-oralizadas na presença de acento oral. Os dados do Jo'é trazem reforços adicionais para a proposta de Rodrigues (1981) de que o silêncio que ocorre antes e depois de enunciados é fonte de nasalidade sincrônica e diacrônica em muitas línguas da América do Sul.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Nasalização; Fronteira de palavra; Jo'é/Tupi-Guarani.*
- **ABSTRACT:** *This paper argues for the existence of underlining voiced stops in Jo'é, a Tupi-Guarani language spoken in the North of the Pará state, Brazil. It will be shown that Jo'é differs from the other Tupi-Guarani languages in that in it voiced stops surface as nasal stops in the presence of nasal stress or word-boundary, while in those nasal consonants have post-oralized variants in the presence of oral stress. The Jo'é data brings additional support to Rodrigues (1981) proposal that silence occurring before and after utterances is the source of synchronic and diachronic nasalization in several South American indigenous languages.*
- **KEY WORDS:** *Nasalization; Word boundary; Jo'é/ Tupi-Guarani.*

---

\* Agradeço a Aryon D. Rodrigues pelo interesse demonstrado por esse trabalho e pelas sugestões proveitosas. Agradeço ainda a Fiorello Parise (Chefe de Frente de Contato da FUNAI) pelos dados do Jo'é que suplementaram os de minha própria pesquisa de campo. Esses dados foram oportunos, uma vez que dificuldades alheias ao meu interesse, à minha vontade e às minhas iniciativas têm impedido o meu retorno à área indígena do Cuminapanema para aprofundamento da pesquisa científica da língua Jo'é, por mim iniciada em 1992.

## 1 INTRODUÇÃO

Uma das características comuns a vários subconjuntos de línguas da família lingüística Tupí-Guaraní<sup>1</sup> é a presença em seus respectivos sistemas fonológicos de alofones nasais e pós-oralizados de consoantes intrinsecamente nasais. Em vários dos estudos que tratam do fenômeno, é demonstrado que o acento oral é a fonte propagadora de oralidade regressiva que condiciona as realizações pós-oralizadas dessas consoantes (Grannier Rodrigues, 1990;<sup>2</sup> Goldsmith, 1976; Hart, 1981; Rodrigues, 1981a, entre outros)<sup>3</sup>. Em face da uniformidade da família, no que diz respeito aos alofones pós-oralizados das consoantes nasais, o Asuriní do Xingu pode ser considerado inovador por apresentar flutuação de [ng] e [g] em início de sílaba medial (Monserrat, 1998)<sup>4</sup>. Mas é no Jo'ê<sup>5</sup> onde vamos encontrar uma distribuição complementar de consoantes nasais [m], [n], [ŋ], orais pré-nasalizadas [mb], [nd], [ŋg] e orais [b], [d], [g], nunca antes noticiada no conjunto de línguas que constituem a família lingüística Tupí-Guaraní e que, no âmbito das línguas sul-americanas, até

<sup>1</sup>As línguas citadas neste trabalho, assim como suas respectivas fontes, são: Guaraní-Antigo (Grannier Rodrigues, 1990); Mbyá (Dooley, 1982); Guaraní-Paraguayo (Gregores & Suarez, 1967; Krivoshein, 1983); Kaiwá (Harisson & Taylor, 1971); Chiriguano (Dietrich, 1986); Guaráyo (Hoeller, 1932), Tapi-rapé (Leite, 1977); Asuriní do Tocantins e Suruí (Cabral, arquivos pessoais); Parakanã (Silva, arquivos pessoais); Avá-Canoeiro (Paiva, 1996); Kamayurá (Saelzer, 1976); Asuriní do Xingu (Monserrat et al., 1998); Tembê (Boudin, 1966); Parintintín (Betts & Pease, 1971; Betts, 1981); Juma (Abrahamson & Abrahamson, 1984); Wayampí (Jensen, 1989); Emérrillon (Maurel, 1998) e Jo'ê (Cabral, 1996a; 1996b; arquivos pessoais).

<sup>2</sup>Trata-se da publicação da Dissertação de Mestrado defendida em 1974.

<sup>3</sup>Conferir Gregores y Suárez (1967).

<sup>4</sup>As oclusivas sonoras velares encontradas em Parintintín e em Juma não provêm do proto-Tupí-Guaraní \*ŋ.

<sup>5</sup>O Jo'ê é uma língua Tupí-Guaraní (Cf. Cabral, 1996b) falada por aproximadamente 110 indivíduos (Banco de dados do CEDI/Instituto Socioambiental, 1994), que vivem em aldeias próximas às margens do médio Cuminapanema, no norte do Estado do Pará.

onde se sabe, só encontra similar na língua Maxakalí<sup>6</sup> (Rodrigues, 1981b).

Em uma análise preliminar dos fonemas da língua Jo'ê, Cabral (1996a) propõe uma série de consoantes nasais subjacentes, com alofones nasais, orais e pós-oralizados. As realizações nasais estão condicionadas à presença de fonema nasal na sílaba tônica do tema (vogal nasal ou consoante nasal final); as variantes pré-nasalizadas ocorrem em posição inicial de temas com acento oral, em variação livre com formas orais, as quais, por sua vez, são também encontradas entre vogais, em temas com acento oral. Contudo, um estudo mais cauteloso da forma fonética dos dados do Jo'ê revela que essa língua possui consoantes oclusivas sonoras subjacentes e não consoantes nasais, e que as variantes orais e nasais dessas consoantes, assim como as variantes nasais e orais dos outros fonemas sonoros (vogais, aproximantes e flepe), decorrem respectivamente da propagação de nasalidade oriunda de acento nasal /̃ / ou de fronteira de palavra (Rodrigues, 1981b) e da propagação de oralidade de acento oral //.

Neste trabalho, demonstraremos que essa nova análise, além de ser mais econômica do que a anterior, fornece explicações mais adequadas para as formas fonéticas nasais e orais do Jo'ê, entre as quais se destaca a de que fronteiras de palavras são fontes de nasalidade nessa língua. Nesse sentido, a teoria da nasalidade intrínseca das fronteiras de palavras, proposta por Rodrigues (1981b, 1986), é a base para que se considere esse papel especial das fronteiras de palavras na fonologia do Jo'ê. O presente trabalho põe em relevo sinais de mudanças históricas ocorridas nessa língua, de utilidade na discussão sobre a natureza e

<sup>6</sup>Rodrigues (1981b) propõe que fronteira de palavra é uma das fontes de nasalização de consoantes orais vozeadas em Maxakalí. De acordo com a análise de Rodrigues, essa língua possui quatro oclusivas vozeadas /b/, /d/, /j/ e /g/ que apresentam variantes opcionalmente pré-nasalizadas [mb], [nd], [ñj], [ŋg] em início de palavra, variantes nasais [m], [n], [ñ], [ŋ] junto de vogais nasais e em final de palavra, e variantes orais [b], [d], [j] e [g] quando entre vogais orais.

direção das mudanças sonoras ocorridas durante o desenvolvimento histórico das línguas da família Tupí-Guaraní.

## 2 DESNASALIZAÇÃO DE CONSOANTES NASAIS EM LÍNGUAS TUPÍ-GUARANÍ

Em seis dos oito subconjuntos de línguas que constituem a família Tupí-Guaraní, segundo a classificação de Rodrigues (1985), verificam-se alofones pós-oralizados de consoantes intrinsecamente nasais. Essa pós-oralização é decorrente da propagação regressiva de oralidade que tem por fonte o acento oral<sup>7</sup>. Grannier Rodrigues (1990) e Rodrigues (1981a) demonstram com respeito respectivamente ao Guaraní Antigo e ao Tupinambá que os acentos nasal e oral, condicionadores de variantes fonéticas de consoantes nasais, vogais e aproximantes, são distintivos, e por isso devem ser tratados como fonemas supra-segmentais. Essa análise pode ser perfeitamente estendida para as outras línguas Tupí-Guaraní que manifestam realizações subfonêmicas pré-oralizadas de consoantes nasais e variantes nasais dos demais fonemas sonoros, como são os casos do Guaraní Paraguayo, Mbyá, Guarayo, Asuriní do Xingu, Parintintín, Juma e Emérrillon. Em todas essas línguas, qualquer consoante nasal em posição inicial de sílaba tônica ou pré-tônica pode, em princípio, pós-oralizar-se com a presença de acento oral:

<sup>7</sup>Línguas como o Guarayo (subconjunto II), Chiriguano (subconjunto I) e Wayampí (subconjunto VIII) diferem das demais línguas da família nas quais o acento tônico recai sobre a sílaba final de temas, por terem mudado a posição acentual para a penúltima sílaba. Dessas três línguas, o Guarayo e o Chiriguano apresentam alofones pós-oralizados de consoantes nasais, como a maioria das línguas da família. O Wayampí (subconjunto VIII) apresenta realizações pós-oralizadas de suas consoantes nasais, apenas em sílabas tônicas (Jensem, 1989, p. 52). O Tapirapé, o Asuriní do Tocantins, o Parakanã, o Suruí, o Tembê, o Guajajára, o Ava-Canoê (subconjunto IV) e o Kamajurá (subconjunto VII) apresentam apenas realizações nasais de consoantes nasais.

<b>uaraní Antigo</b>	1a	ka[mb]í	'macaco'
	b	[mb]erú	'mosca'
	c	ma[nd]i'óy	'mandioca'
	d	[mb]arakajá	'maracajá'
<b>uaraní Paraguayo</b>	2a	[mb]ój	'cobra'
	b	[mb]a'é	'coisa'
	c	ka[mb]ý	'leite'
	d	[mb]urukujá	'maracujá'
<b>Ibyá</b>	3a	[mb]ój	'cobra'
	b	mo[nd]é	'armadilha de caça'
	c	[mb]arakuja	'maracujá'
<b>hiriguano</b>	4a	[mb]ój	'cobra'
	b	ká[mb]y	'leite'
	c	[mb]éru	'mosca'
	d	[mb]arakája	'maracajá'
<b>mérrillon</b>	5a	[mb]ódí	'cobra'
	b	na[mb]í	'orelha'
	c	tama[nd]uá	'tamanduá'
	d	[mb]yrisý	'certa palmeira'
<b>uarayo</b>	6a	[mb]ój	'cobra'
	b	[mó[nd]e	'armadilha de caça'
	c	[mb]á'e	'coisa, comida'
	d	[mb]arakája	'maracajá'
<b>upinambá</b>	7a	[mb]ój	'cobra'
	b	mo[nd]é	'armadilha de caça'
	c	[mb]a'é ~ ma'é	'coisa. animal'
	d	[mb]erú ~ merú	'mosca'
	e	[mb]uruβixáβa ~ muruβixáβa	'chefe'
<b>suriní do Xingu</b>	8a	[mb]ejú	'beiju'
	b	je me[mb]ýra	'meu filho/filha (com relação a mulher)'
<b>arintintín</b>	9a	[mb]ój	'cobra'
	b	ña[nd]ú	'aranha'
	c	[mb]arakajá	'onça pintada'
<b>uma</b>	10a	[mb]a'í	'menininha'
	b	ina[mb]í	'orelha dele'
	c	[mb]ietiwáp	'saleiro'

Note-se, no entanto, que quando o tema possui mais de uma consoante nasal, apenas a primeira delas está sujeita à desnasalização (exemplos 1c, 3b, 5b e c, 6b, 7b, 8b e 10b). O Tupinambá difere das demais línguas por possuir variantes obrigatoriamente pós-oralizadas apenas em posição inicial de sílaba com acento oral (exemplos 7a e b); e por apresentar flutuação de variantes nasais e pós-oralizadas em início de sílabas pré-tônicas (7c, d e e) (Rodrigues, 1958, p. 106-7).

As variantes nasais dessas consoantes ocorrem em final de palavra<sup>8</sup> e em posição inicial de sílaba tônica ou pré-tônica com fonema nasal (consoante nasal ou acento nasal / 7 ). Alguns exemplos contendo essas variantes são:

<b>Guaraní Antigo</b>	11a	o[m]a[n]õ	‘ele morre’
	b	[m]araka[n]ã	‘maracanã’
<b>Guaraní Paraguayo</b>	12a	[m]okōj	‘dois’
	b	[m]itã	‘criança’
<b>Mbyá</b>	13a	[m]okōj	‘dois’
	b	o[m]a[n]õ	‘ele morreu’
<b>Chiriguano</b>	14a	[m]õa	‘remédio’
	b	o[m]ã[n]õ	‘ele morreu’
	c	[m]arakãã	‘marakanã’
<b>Emérillon</b>	15a	[m]ytū	‘mutum’
	b	[m]ojepehã	‘dois’
	c	itxi[ŋ]	‘ele tem brancura’
<b>Guarayo</b>	16a	[m]árã	‘que?’
	b	ai[m]ẽẽ	‘eu o dou’
	c	[m]araká[n]ã	‘maracanã’
<b>Tupinambá</b>	17a	[m]ytū	‘mutum cobra’
	b	[m]araká	‘chocalho’
	c	[m]urukujá	‘maracujá’

<sup>8</sup>Para o Guaraní Paraguayo, o Mbyá e o Chiriguano (subconjunto I) e o Guarayo (subconjunto II), que não apresentam consoantes em final de palavra, o fator relevante para as variantes nasais é a presença de / 7.

<b>Asuriní do Xingu</b>	18a	[m]ája	‘cobra’
	b	[m]erú	‘mosca’
	c	[m]a[n]i'áka	‘mandioca’
	d	e[ma]rakañi	‘cante!’
	e	ipi[n]i[ŋ]	‘ele tem vermelhidão’
<b>Parintintín</b>	19a	[m]ytū	‘mutum’
	b	[m]oytí[ŋ]	‘continhas de vidro’
<b>Juma</b>	20a	[m]ahã	‘que, o qual’
	b	i[n]a[m]ū	‘nambu’
	c	ikã[ŋ]	‘ele tem osso’

### 3 NASALIZAÇÃO DE CONSOANTES OCLUSIVAS SONORAS EM JO'É

#### 3.1 ACENTO ORAL COMO FONTE DE NASALIDADE

Em Jo'é, a distribuição complementar de consoantes nasais, oclusivas sonoras orais e oclusivas parcialmente nasalizadas é como se segue:

a) oclusivas sonoras pré-nasalizadas [mb], [nd] [ŋg] variam livremente com oclusivas sonoras orais [b, d, g] em sílaba inicial de palavra, quando a sílaba tônica tem acento nasal:

[mb] ~ [b]	
21a	[mb]ó'j ~ [b]ó'j      ‘cobra’
b	[mb]ejú ~ [b]ejú      ‘beiju’
c	[mb]asiarí ~ [b]asiarí      ‘massa de mandioca lavada e escorrida’

[nd] ~ [d]	
22a	[nd]adé ~ [d]adé      ‘mais tarde, depois’
b	[nd]ibó ~ [d]ibó      ‘fio de algodão’
c	[nd]iré ~ [d]iré      ‘morcego’

b) entre vogais, nos temas com acento oral, são encontradas apenas as variantes plenamente orais [b, d, g]:

[b]		
23a	a[b]ýt	'defunto'
	b εr ε[b]é'	'meu lábio'
	c mbε[b]ýt ~ bε[b]ýt	'filho/filha em relação a mulher'
[d]		
24a	pi[d]é'	'anzol'
	b nda[d]ú ~ da[d]ú	'aranha'
	c nda[d]ypá ~ da[d]ypá	'jenipapo'
/g/		
25	ig é'	'ingá'

c) nos temas com acento tônico nasal, apenas as variantes nasais [m, n, ŋ] ocorrem:

[m]		
26a	a[m]õ	'outro'
	b o[m]a[n]õ	'ele morreu'
	c εrεty[m]ã	'minha perna'
[n]		
27a	[n]irõj	'três'
	b [n]owẽ	'novamente'
	c ki[n]ε'ã	'cansado'

d) Em final de palavra são encontradas apenas as variantes nasais [m, n, ŋ]:

[m]		
28a	paná[m]	'borboleta'
	b o[h]é[m]	'ele/ela/isto sai/chegou'
[n]		
29a	ipytú[n]	'noite'
	b apí[n]	'nome de gente (raspada)'
	c amá[n]	'chuva'
[ŋ]		
30a	isí[ŋ]	'ele tem brancura'
	b ywasí[ŋ]	'nuvem'
	c pirá[ŋ]	'cor vermelha'

Como pode ser observado nos dados acima, o Jo'é difere das demais línguas Tupí-Guaraní por apresentar variantes plenamente orais. Nas outras línguas, na presença de acento oral, as consoantes nasais são apenas pós-oralizadas, nunca perdendo, portanto, a sua propriedade nasal, uma vez que, na qualidade de fonemas intrinsecamente nasais, elas se distinguem de fonemas com realizações subfonêmicas nasais, como é, por exemplo, o caso das vogais. No Jo'é há, ainda, a particularidade de que um tema pode exibir mais de uma variante oral (22a, b, c; 23c e 24b e c), enquanto que nas outras línguas, em temas com mais de uma consoante nasal à esquerda do acento oral, apenas a primeira delas se manifesta pós-oralizada. Nessas línguas, um fonema consonantal nasal, além de manter propriedades nasais na presença de acento oral, consiste em um elemento bloqueador da propagação de oralidade, o que não ocorre no Jo'é. Essas diferenças en-

contradas no Jo'é, em face das outras línguas Tupí-Guaraní, fundamentam a existência, nessa língua, de consoantes oclusivas sonoras subjacentes que se nasalizam na presença de acento nasal.

### 3.2 FRONTEIRA DE PALAVRA COMO FONTE DE NASALIDADE

A propagação de nasalidade em Jo'é não se restringe a uma única fonte, o fonema supra-segmental nasal. Nessa língua, o silêncio relacionado à fronteira de palavra consiste em uma outra importante fonte de nasalização. Consoantes oclusivas sonoras podem se manifestar pré-nasalizadas em fronteira de palavra, isto é, seguindo silêncio, como ocorre nos dados de 21 e 22 acima, repetidos, em seguida respectivamente como 31, 32:

[mb]		
31a	[mb]ɔ́j ~ [b]ɔ́j	'cobra'
b	[mb]ɛjú ~ [b]ɛjú	'beiju'
c	[mb]asiarí ~ [b]asiarí	'massa de mandioca lavada e escorrida'

[nd]		
32a)	[nd]adé ~ [d]adé	'mais tarde, depois'
b)	[nd]ibó ~ [d]ibó	'fio de algodão'
c)	[nd]iré ~ [d]iré	'morcego'

Em final de palavra, as oclusivas sonoras apresentam variantes plenamente nasais, como nos exemplos 28, 29 e 30 apresentados anteriormente.

A idéia de que fronteiras de palavras comportam o traço [+nasal] é amplamente discutida por Rodrigues (1986). Para o autor, a nasalidade inerente às fronteiras de palavras é a base para

explicar processos de nasalização de vogais e consoantes tanto sincrônicos, encontrados em línguas sul-americanas como Cayapa (Colorado), Iranxe (isolada), Pirahã (Mura), Rikbatsa (Macro-Jê) e Suruí (Mondé), quanto diacrônicos, como os ocorridos em Asuriní do Tocantins, Xetá e Sirionó (Tupí-Guaraní).

Rodrigues (1986) observa que o silêncio é acusticamente nulo e pode ser considerado como acusticamente neutro e que "a postura neutra do aparelho fonador coincide necessariamente, no que diz respeito ao véu palatino, com a postura própria da nasalidade". O autor chama a atenção para o fato de que, na produção de enunciados com sons orais iniciais, o véu palatino é o primeiro a ser acionado, da mesma forma que ao se finalizar a emissão de enunciados com sons orais finais, o véu palatino é automaticamente abaixado.

Contudo, embora a sincronização do levantamento e abaixamento do véu palatino com o início e o fim de enunciados geralmente seja perfeita, há sempre a possibilidade de dessincronizações acidentais, algumas vezes imperceptíveis e outras vezes claramente perceptíveis.

A noção de dessincronização é de importância fundamental para a teoria proposta por Rodrigues, na qual fronteira de palavra é fonte de nasalidade, uma vez que são os desajustes de sincronização no início e fim de enunciados, inicialmente acidentais, que podem tornar-se sistemáticos, dando origem à alofonia condicionada.

Evidências dentro da família Tupí-Guaraní de consoantes sonoras, incluindo oclusivas, que se nasalizaram em final de palavra podem ser encontradas em Asuriní do Tocantins. Como demonstra Rodrigues (1986, p. 156), nessa língua, os reflexos do proto-Tupí-Guaraní \*β, \*r e \*k em final de palavra são respectivamente /m/, /n/ e /ŋ/ (PTG \*o-páβ > o-pám 'acabou-se'; PTG \*o-kér > o-kén 'dorme'; PTG \*o-pák > o-páj 'acorda'. Em Juma, uma das línguas do subconjunto VI, de acordo com os dados de Abrahamsom & Abrahamsom (1984), nasais finais se pré-oralizam em final de palavra, quando precedidas de vogal oral:

33a /ɔkʲn/	[ɔkʲdn]	'chove, choveu'
b /kywám/	[kywábm]	'pente'
c /ɔpyhýŋ/	[ɔpyhýŋŋ]	'agarra, agarrou'

Note-se que as formas pré-oralizadas do Juma derivam dos fonemas do PTG \*r, \*β e \*k em final de palavra, os quais se nasalizaram completamente em Asuriní do Tocantins. Os dados do Juma constituem boa evidência de que PTG \*r, \*β e \*k se nasalizaram parcialmente em final de palavra<sup>9</sup>. Se por um lado o Juma sugere um estágio intermediário para as mudanças ocorridas no Asuriní do Tocantins, por outro lado reforça a teoria de Rodrigues de que fronteira de palavra é fonte de nasalidade<sup>10</sup>.

O Jo'é é, portanto, apenas mais uma das línguas Tupí-Guaraní em que a dessincronização relativa ao abaixamento/levantamento do véu palatino durante a produção de segmentos sonoros em fronteira de palavra gerou a pronúncia opcional de variantes pré-nasalizadas de oclusivas sonoras iniciais e a pronúncia obrigatória de variantes plenamente nasais desses fonemas em posição final de palavra.

Observe-se, ainda, que a nasalização oriunda do silêncio associado a final de palavra é paralela à nasalização que tem como fonte o fonema supra-segmental nasal, pois ambas são regressivas e nasalizam plenamente os segmentos por eles afetados que se encontram à sua esquerda. Por outro lado, a nasalização de consoantes oclusivas sonoras iniciais é apenas parcial e opcional, com baixa frequência na língua.

<sup>9</sup>Em Parintintín, língua do mesmo subgrupo do Juma, PTG \*k se sonorizou em final de palavra. Alguns exemplos são: \*pák -> -pág 'acordar'; \*-pyhýk > pyhýg 'pegar, agarrar'.

<sup>10</sup>A adaptação fonológica das palavras do português feita pelos Jo'é são indicadores adicionais de que fronteira de palavra é uma das fontes de nasalidade das oclusivas sonoras: galo [ngarú] ~ [garú]; Eduardo [nduarú] ~ [duarú]; Isidoro [išidár ʌ]; Rudá [hudá]; moto-serra [mboto sʲɛ] ~ [b ɔto sʲɛ].

## 4 CONCLUSÃO

Como demonstrado neste trabalho, a distribuição complementar de variantes nasais, oclusivas sonoras orais e pré-nasalizadas encontradas na língua Jo'é, difere em vários pontos da distribuição complementar de consoantes nasais e pós-oralizadas encontrada em outras línguas Tupí-Guaraní. Em Jo'é são oclusivas sonoras subjacentes que possuem variantes pré-nasalizadas e plenamente nasais, enquanto que nas demais línguas Tupí-Guaraní, são as consoantes nasais que possuem variantes pós-oralizadas. Pode-se dizer que o que ocorre sincronicamente com as oclusivas sonoras do Jo'é é aproximadamente a imagem inversa do que ocorre com as consoantes nasais de outras línguas Tupí-Guaraní. Nessas línguas, a fonte de oralidade das variantes pós-oralizadas de consoantes nasais é o acento oral, enquanto que em Jo'é as fontes de nasalização de oclusivas sonoras são acento nasal e fronteira de palavra. Por outro lado, tanto em Jo'é como nas outras línguas da família, vogais, aproximantes e flape se nasalizam em ambiente nasal, sendo que no Jo'é a nasalização afeta toda a classe de fonemas sonoros.

Para facilitar a apreciação dos fatos descritos nesse artigo, são apresentados no Apêndice I os fonemas do Jo'é com suas respectivas realizações e, no Apêndice II, um elenco de formas fonológicas e formas fonéticas ilustrativas das variantes orais, nasais e pré-nasalizadas das oclusivas sonoras.

### Apêndice I

/p/ [p̥]	/t/ [t̥]	/k/ [k̥]	/kʷ/ [kʷ]	/ʔ/ [ʔ]
[p̥]	[t̥]	[k̥]		
[p̣]	[ṭ]	[ḳ]		
[p]				
/b/ [ᵐb]	/d/ [nd]	/g/ [ŋg]		
[ᵐ]	[ṇ]	[ŋ̣]		
[m]	[n]	[ŋ]		

[m <sup>j</sup> ]	[n <sup>j</sup> ]	[ŋ <sup>j</sup> ]	
[b <sup>j</sup> ]	[d <sup>j</sup> ]	[g <sup>j</sup> ]	
[b]	[d]	[g]	
	/t/ [tʃ]		
	/s/ [ʃ]	/h/ [ç]	
	[s <sup>j</sup> ]	[h <sup>j</sup> ]	
	[s]	[h]	
	/r/ [r <sup>j</sup> ]		
	[r]		
	[r̄]		
/w/ [β]	/j/ [j]		
[w]	[dz]		
[β]	[dʒ]		
[w̄]	[j̄]		
	[ñ]		
/i/ [i]	/y/ [ə]	/u/ [o]	
[i <sup>h</sup> ]	[y <sup>h</sup> ]	[u <sup>h</sup> ]	
[i]	[y]	[u]	
[ī]	[ē]	[ū]	
	[ȳ]	[ū]	
/ε/ [e]	/o/ [ɔ]		
[ε <sup>h</sup> ]	[ɔ <sup>h</sup> ]		
[ε]	[ɔ]		
[ε̄]	[ō]		
[ē]			
	/a/ [a]		
	[a <sup>h</sup> ]		
	[ʌ]		
	[ʌ̄]		

r/

r̄/

## Apêndice II

- 1) /basiarí/ [mbas<sup>j</sup> iarí] ~ [bas<sup>j</sup> iarí] 'massa de mandioca lavada e escorrida'
- 2) /bo'j/ [m̃bo'j] ~ [bo'j] 'cobra'
- 3) /bebýt/ [mbebýt<sup>ʔ</sup>] ~ [bebýt<sup>ʔ</sup>] 'filho/filha com relação à mulher'
- 4) /býk/ [mbýk<sup>ʔ</sup>] ~ [býk<sup>ʔ</sup>] 'a cor da tintura do jenipapo'
- 5) /badyjú/ [mbadədʒó] ~ [badədʒó] 'algodão'
- 6) /bosehí/ [mbo s<sup>j</sup> ehí] ~ [bos<sup>j</sup> ehí] 'palha usada para varrer'
- 7) /bejú/ [mbedʒú] ~ [bedʒú] 'beiju'
- 8) /badi'ák/ [mbadi'ák<sup>ʔ</sup>] ~ [badi'ák<sup>ʔ</sup>] 'mandioca'
- 9) /boká/ [mboká] ~ [boká] 'partícula afirmativa'
- 10) /birí/ [mbirí] ~ [birí] 'nome próprio'
- 11) /butúk/ [mbutúk<sup>ʔ</sup>] ~ [butúk<sup>ʔ</sup>] 'mutuka'
- 12) /bo'ë/ [mõ'ë] ~ [mõ'ɛ] ~ [mɔ'ɛ] 'coisa'
- 13) /dadé/ [ndadé] ~ [dad é] 'amanhã'
- 14) /bik<sup>w</sup>ýt/ [bik<sup>w</sup>ət<sup>ʔ</sup>] 'nome próprio'
- 15) /dybo' / [ndibo] ~ [dibo] 'fio de algodão'
- 16) /dapi'i/ [ndapi'i] ~ [dapi'i] 'japi'
- 17) /diré/ [ndiré] ~ [diré] 'morcego'
- 18) /εεbe' / [εεbe] 'meu lábio'
- 19) /abyt' / [abyt<sup>ʔ</sup>] 'defunto'
- 20) /kubi'é/ [kubi'é] 'macho'
- 21) /pubahá/ [pubahá] 'certa madeira'
- 22) /εbuhú/ [εbuhú] 'garde!'
- 23) /bebýt/ [mbebýt<sup>ʔ</sup>] 'filho/filha de mulher'
- 24) /dibo' / [ndibo] ~ [dibo] 'fio de algodão'
- 25) /obeú/ [obeú] ~ [obeó] 'ele dá'

26) /isibɔ'ý/	[iʃibɔ'ý]	'entrecasca de certa árvore usada como sabão'
27) /aibé/	[ajbé]	'afiado'
28) /eredywá/	[ɛɾɛdɔwá] ~ [ɛɾɛdywá]	'meu queixo'
29) /adiré/	[adiré] ~ [adir'é]	'depois'
30) /pidé/	[pid'é]	'anzol'
31) /dadypá/	[ndadypá] ~ [dadɔpá]	'jenipapo'
32) /dadú/	[ndadú] ~ [dadú]	'aranha'
33) /ɛɾɛdý/	[ɛɾɛdɔ] ~ [ɛɾɛdý]	'minha saliva'
34) /aedú/	[ajdú] ~ [ajdó]	'eu escuto'
35) /bytū/	[mýtū] ~ [my <sup>h</sup> tū] ~ [mytū]	'mutum'
36) /bukāj/	[mukā] ~ [mūkā]	'partícula enfática'
37) /bibī/	[mīmī]	'bico de seio'
38) /ɛɾɛtymā/	[ɛɾɛtēmā] ~ [ɛɾɛtēmā] ~ [ɛɾɛtýmā] ~ [ɛrētēmā] ~ [ɛrētýmā]	'minha perna'
39) /kurubidī/	[kurumīnī] ~ [kurúmīnī] ~ [kūrúmīnī]	'menino'
40) /tapibā/	[tapīmā] ~ [tapīmā]	'um tipo de panela de barro'
41) /takubā/	[takūmā]	'tucumã'
42) /dabī/	[nāmī]	'espécie de jabuti'
43) /karabū/	[karārāmū] ~ [kārārāmū]	'muito distante no tempo em relação ao momento da fala'
44) /biō/	[mīō]	'comida'
45) /ɔbadō/	[ōmānō]	'ele morreu'
46) /ɛramūj/	[ɛrāmū] ~ [ɛrāmū]	'meu avô'
47) /dirōj/	[nīrōj]	'três'
48) /dadā/	[nānā]	'abacaxi'

49) /dɔwē/	[nōwē]	'novamente'
50) /kide'ā/	[kīnē'ā] ~ [kīnē'ā]	'cansado'
51) /padáb/	[pānām]	'borboleta'
52) /ɔhéb/	[ōhēm] ~ [ɔhēm]	'ele/ela/isto sai/chega'
53) /jéb/	[nēm]	'fedor'
54) /ɛɾɛkúb/	[ɛɾɛkūm] ~ [ɛ <sup>h</sup> ɾɛkūm]	'língua'
55) /iháb/	[ihā] ~ [içā]	'fio dele'
56) /ɾɛtýb/	[ɾɛtým]	'tabaco'
57) /ipytún/	[ipytūn] ~ [i <sup>h</sup> pytūn] ~ [ni <sup>h</sup> pytūn]	'escuridão'
58) /apíd/	[apīn]	'nome de gente (raspada)'
59) /ɾɛhíd/	[ɾɛhīn] ~ [ɾɛhīn]	'um'
60) /tɛdád/	[tēnān]	'somente'
61) /síg/	[s <sup>j</sup> í η] ~ [s í η]	'cor branca'
62) /tasíg/	[tas <sup>j</sup> í η] ~ [tas í η]	'fumaça'
63) /ywasíg/	[ywās <sup>j</sup> í η] ~ [ywās í η]	'nuvem'
64) /ōg/	[ōη]	'este/esta/isto'
65) /ɾirág/	[ɾīrāη]	'cor vermelha'
66) /dabī/	[nāmī]	'orelha'
67) /ɛɾɛbé/	[ɛɾɛbé]	'meu lábio'
68) /igé/	[ig'é]	'ingá'
69) /abýt/	[abýt]	'defunto'
70) /ɾupéb/	[ɾupēm]	'peneira'
71) /birí/	[birí]	'nome próprio'
72) /dabē/	[nāmē]	'partícula de negação'

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMSON, A., ABRAHAMSON J. Os fonemas da língua Juma. In: DOOLEY, R. *Estudos sobre Línguas Tupi do Brasil*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1984. (Série Lingüística, 11)

- BETTS, L. *Dicionário Parintintin-Português, Português-Parintintin*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1981.
- BETTS, L., PEASE, H. Parintintin Phonology. In: BENDOR-SAMUEL, David. *Tupí Studies I*. Oklahoma: Summer Institute of Linguistics, 1971, p. 1-14.
- BOUDIN, M. *Dicionário de Tupi moderno (dialeto tembé-tênêthar do alto rio Gurupi)*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1966.
- CABRAL, Ana Suelly A. C. Notas sobre a fonologia segmental do Jo'é. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*. Belém, n. 4, p. 23-46, out. 1995/mar.1996a.
- \_\_\_\_\_. Algumas evidências lingüísticas de parentesco genético do Jo'é com as línguas Tupí-Guaraní. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*. Belém, n. 4, p. 47-76, out. 1995/mar.1996b.
- DIETRICH, W. *El idioma chiriguano: gramática, textos, vocabulario*. Madri: Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1986.
- DOOLEY, R. A. *Vocabulário do Guaraní*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1982.
- GOLDSMITH, John. Un Overview of Autosegmental Phonology. *Linguistic Analysis*. V. 2, n. 1, p. 23-68, 1976.
- GRANNIER RODRIGUES, Danielle M. *Fonologia do Guaraní-Antigo*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- GREGORES, E., SUÁREZ J. A. *A Description of Colloquial Guaraní*. The Hague: Mouton, 1967.
- HARRISON, C. H., TAYLOR, J. M. Nasalization in Kaiwá. In: BENDOR-SAMUEL, D. *Tupí Studies I*. Oklahoma: Summer Institute of Linguistics, 1971, p. 15-20.
- HART, G. W. *Nasality and the Organization of Autosegmental Phonology*. Bloomington, Indiana: Reproduced by the Indiana University Linguistic Club, 1981.
- HOELLER, A. *Guarayo-Deutsches Wörterbuch*. Hall in Tirol: Dep. de S. Cruz de la Sierra, 1932.
- JENSEN, C. J. *O desenvolvimento histórico da língua Wayampí*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- KIRVOSHEIN de Canese, N. *Gramática de la Lengua Guaraní*. Asunción, Paraguay: Natalia Krivoshein de Canesse, 1983. (Col. Ñemity)
- LEITE, Y. F. *Aspectos da fonologia e da morfofonologia Tapirapé*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1977.

- MAUREL, D. *Éléments de Grammaire Emérillon*. Chantiers Amérindia, Supplément 1 au n. 23 d'Amérindia. Paris: Association d'Ethnolinguistique Amérindienne, 1998.
- MONSERRAT, R. M. F., Irmãzinhas de Jesus. *Língua Asuriní do Xingu*. Belém: Conselho Indigenista Missionário, 1998.
- PAIVA, A. M. *Elementos de fonologia Avá-Canoeiro*. Goiânia, 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Universidade Federal de Goiás.
- RODRIGUES, Aryon D. *Phonologie der Tupinambá-Sprache*. Hamburg, 1958. Dissertation, Universität Hamburg
- \_\_\_\_\_. *Estrutura do Tupinambá*. 1981a. (inédito).
- \_\_\_\_\_. Nasalização e Fronteira de Palavra em Maxakalí, In: Encontro Nacional de Lingüística, 1, 1981, Rio de Janeiro. *Anais do V Encontro Nacional de Lingüística*. Rio de Janeiro, 1981b, p. 305-11.
- \_\_\_\_\_. Relações Internas na família lingüística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 27/28, p. 33-53, 1985.
- \_\_\_\_\_. Silêncio, pausa e nasalização. In: Encontro Nacional de Lingüística, 8, 1986, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 1986, p. 153-9.
- SAELZER, Meinke. Fonologia provisória da língua Kamayurá. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1976, p. 131-70. (*Série Lingüística*, 5)

# EXPRESSÃO DA POSSE EM XIPAYA

*Carmen Lúcia Reis Rodrigues*  
*Universidade Federal do Pará*

- **RESUMO:** *Este artigo descreve os modos pelos quais a relação de posse se realiza em Xipaya. Há basicamente dois tipos de construção possessiva na língua: uma marcada pelo morfema me seguindo o elemento possuído e outra sem esta marca. O que vai determinar o tipo de construção é a classe do nome que aparece como elemento possuído. Os nomes são classificados, de maneira geral, em dependentes e independentes, podendo ainda ser divididos em sub-classes.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Construção Possessiva; Nomes Dependentes; Nomes Independentes.*
- **RESUMÉ:** *Ce travail présente la façon dont se réalise la possession en Xipaya. Il y a surtout deux types de construction possessive dans la langue: une marquée par le morphème me et l'autre sans cette marque. Ce qui détermine le type de construction est la classe du nom qui apparaît en tant qu'élément possédé. De façon générale, les noms sont classés en dépendants et indépendants, et peuvent encore être partagés dans des sous-classes.*
- **MOTS-CLÉS:** *Construction Possessive; Noms Dépendants; Noms Indépendants.*

## 1 INTRODUÇÃO

A língua Xipaya pertence à família Juruna, tronco tupi (Rodrigues, 1986) e faz parte do grupo de línguas pouco conhecidas na literatura ameríndia. O material disponível sobre a língua foi coletado na primeira metade deste século, em 1909 (Snethlage, 1910), e entre 1916 e 1919 (Nimuendaju, 1929); e, mais recentemente, a partir de 1988, quando demos início à pesquisa sobre essa língua.<sup>1</sup>

Abordaremos neste trabalho os tipos de construção possessiva<sup>2</sup> que identificamos em Xipaya. A maneira como é expressa a relação de posse na língua depende do nome que ocorre

<sup>1</sup> O material coletado durante o período de 1988 a 1993 foi objeto de estudo de nossa tese de doutorado (Reis Rodrigues, 1995).

<sup>2</sup> Este assunto já foi explorado em nossa Tese de Doutorado e apresentado no XIII Encontro Nacional da ANPOLL (10-12/06/98), realizado em Campinas.

como termo possuído, que pode ser um nome dependente (inalienável) ou independente (alienável), um nome que pode ter mais de um possuidor ou um único possuidor, ou um nome apresentando uma forma possuída e uma forma não possuída.

## 2 SÉRIE DE PREFIXOS PESSOAIS

Quando temos no lugar do nome, funcionando como elemento possuidor, um prefixo pessoal, este último faz parte da série de prefixos apresentada abaixo:

1ª p. sing.	u-	(prf.1s.)
2ª p. sing.	e-	(prf.2s.)
3ª p. sing.	i-	(prf.3p.)
	du-~ d-	(3refl.)
	d-	ocorre seguido de nomes que iniciam por vogal em sílaba átona
	du-	ocorre nos demais contextos
1ª p. plur.	se-	(prf.1incl.)
	use-	(prf.1excl.)
	uzu-	(1plur.pos.): membros de um mesmo grupo que exclui o interlocutor
2ª p. plur.	ese-	(prf.2pl.)
3ª p. plur.	i-	(prf.3p.)
	du- ~ d-	(3refl.)

## 3 CONSTRUÇÕES POSSESSIVAS

Há dois tipos de construção possessiva realizados de acordo com a classe do nome possuído. Os nomes podem ser divididos em duas grandes classes: alienáveis e inalienáveis.

Os nomes inalienáveis (dependentes) são aqueles usados para as partes do corpo, para uma propriedade característica de um ser animado ou inanimado e para as relações de parentesco.

### Classe 1:

-*ba* 'mão'; -*bydapa* 'pé'; -*mita* 'boca'; -*sa* 'pele, casca'; -*dia* 'ovo'; -*supa* 'folha'; -*seba* 'pena'; -*bya* 'semente, figado'; -*tia* 'líquido, leite'; -*dʒa* 'mãe'; -*tupa* 'pai'.

Os nomes alienáveis (independentes) são usados para os objetos em geral, os elementos da natureza, a fauna, etc.

### Classe 2:

*aka* 'casa'; *kua* 'roça'; *tu'kaya* 'flecha'; *ziapa* 'pajé'; *karia* 'festa, dança'; *apɨ* 'cachorro'; *ʃita* 'peixe'; *asi* 'fogo'; *pɨ'tapa* 'machado'.

### 3.1 A CONSTRUÇÃO POSSESSIVA E OS NOMES INALIE- NÁVEIS

Os nomes inalienáveis na construção possessiva ocorrem sempre precedidos do termo possuidor:

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| u-ba            | ziapa ba        |
| //prf.1s./mão// | //pajé/mão//    |
| 'minha mão'     | 'a mão do pajé' |
- |                       |                           |
|-----------------------|---------------------------|
| e-ma'bya              | 'siɟa ma'bya              |
| //pr.2s./filho(a)//   | //mulher/filho(a)//       |
| 'teu filho/tua filha' | 'o(a) filho(a) da mulher' |
- |                     |
|---------------------|
| taka'rɨ a dia       |
| galinha ovo         |
| 'ovo de/da galinha' |
- |                              |
|------------------------------|
| senapy 'kina 'urahu          |
| //homem/perna/grande//       |
| 'a perna do homem é grande.' |

### 3.2 A CONSTRUÇÃO POSSESSIVA E OS NOMES ALIENÁVEIS

Na relação possessiva, alguns nomes alienáveis ocorrem com o possuidor acompanhado do morfema *me* (Classe 2.1), enquanto que outros podem ocorrer seguindo esta construção ou ainda precedidos do possuidor, sem o morfema *me*, da mesma forma como ocorrem os nomes dependentes (Classe 2.2).

#### Classe 2.1

Nomes que representam seres animados, manifestações culturais, elementos da natureza, e que denominam certos objetos que pertencem a mais de uma pessoa, ou seja, que não têm um possuidor único, como:

*pykapa* 'banco, cadeira'; *hu'kapa* 'arma de fogo'; *ʃa'pewa* 'chapéu'; *kamiʃa* 'camisa'; *ʃi'rara* 'calça-comprida'; *py'tapa* 'machado'; *kuapa* 'pedra, faca'; *parata* 'prato'; *ʃia* 'cuia'; *ka'ria* 'festa, dança'; *ʃita* 'peixe'.

5. use-*me* kuapa  
//prf. 1excl.-gent./faca//  
'nossa pedra/ nossa faca'  
\*use-kuapa
6. ziapa *me* ʃia aza  
//pajé/gent./cuia/cair//  
'a cuia do pajé caiu.'
7. senapy *me* kamiʃa tutu na he  
//homem/gent./camisa/lavar/1s./mod.//  
'eu estou lavando a camisa do homem.'
8. 'wya he u-*me* ʃa'pewa!  
//vir/impér.2p./prf. 1s.-gent./chapéu//  
'vem olhar meu chapéu !'

Observe-se, ainda, que em perguntas do tipo (9a), podemos ter como resposta (9b) ou (9c):

- 9a. ma *me* ty any py'tapa ?  
//quem/gent./m. int./dem. (distal)/machado//  
'de quem é aquele machado?'
- 9b. u-*me* '(é) meu'
- 9c. any py'tapa u-*me* 'aquele machado é meu'  
//dem. (distal)/machado/prf. 1s./gent.//

Considerando a ocorrência de *me* na língua, classificamos este morfema como um nome. Lembramos que, com relação à marca *me* em Xipaya, um fenômeno parecido ocorre na língua Kayapó (família Jê, tronco Macro-Jê), onde a relação genitiva é marcada por um morfema, classificado como nome, quando o núcleo possuído é um nome independente (Borges, 1996).

#### Classe 2.2

Nomes que fazem referência a coisas e objetos que podem ser possuídos por um único indivíduo, como:

*aka* 'casa'; *kua* 'roça'; *tu'kaya* 'flecha'; *pyza* 'canoa'; *tu'kama* 'arco'

#### — Construção com o morfema *me*:

10. e-*me* kua  
//prf.2s.-gent./roça//  
'tua roça'
11. i-*me* aka tutu na he  
//pr.3pos.-gent./casa/lavar/1s./mod.//  
'eu estou lavando a casa dela.'
12. ziapa *me* tu'kama sa'wazi ma'tuʃi de  
//ziapa/ me/tu'kama/sa'wazi/ma-'tuʃi/de//  
//pajé/gent./arco/criança/caus.-queimar, queimado/m. d'obj.//  
'a criança queimou o arco do pajé.' (lit. 'o arco do pajé, a criança queimou-o.')

— Construção sem o morfema *me*:

13. e-kua  
//prf.2s./roça//  
'tua roça'
14. ziapa aka dedi na wy  
//pajé/casa/loc./1s./vir, chegar//  
'eu vim da casa do pajé.' (lit. 'da casa do pajé, eu vim.')
15. i-tu'kama ea'piku  
//u /tu'kama/ e-a'piku//  
//prf.3p./arco/perf.-quebrar//  
'o arco dele está quebrado.'

## Classe 2.3

Há ainda uma terceira subclasse de nomes independentes. São os casos em que um mesmo referente tem duas formas diferentes: uma forma não possuída e uma forma possuída, como por exemplo 'rede' e 'comida':

rede:

forma não-possuída: jãbata  
forma possuída: jãpa

comida:

forma não possuída: e'tuka  
forma possuída : by'tapa

Para os nomes de bichos há também uma forma não possuída, que se refere à classe de onde o animal faz parte (*apy* 'cachorro', *da'ru* 'periquito', etc.), e uma forma possuída usada para os bichos domésticos. Esta forma é composta pelo lexema *ma'kua* 'doméstico' seguido do lexema que designa a classe do bicho. Por exemplo, para 'cachorro' e periquito' temos:

cachorro:

forma não possuída : *apy*  
forma possuída: *makua-apy*  
//doméstico/cachorro//

periquito:

forma não possuída: *da?u*  
forma possuída : *makua-da?u*  
//doméstico/periquito//

## — Construção com as formas não possuídas:

Com as formas não possuídas tem-se a presença de *me* na construção.

16. u-*me jãbata* 'minha rede'  
\*u-jãbata
17. 'mafi ziapa *me e 'tuka* džu'kydi kaa anu  
//adv./pajé/gent./ comida (f. não pos.) /sal/neg./m. mod.//  
'mas, o pajé, a comida do pajé não tem sal'
18. senapy *me apy* jady wĩu anu  
//homem/gent./cachorro/m. tema/malvado/mod.//  
'o cachorro do homem é malvado.'
- Construção com as formas possuídas:
- Em construções com as formas possuídas a marca de genitivo *me* pode aparecer ou não, após o possuidor.
19. se *jãpa* 'daku ty ena anu ?  
//pr.1 incl./rede (f.pos.)/lavar/m. int./2s./m. mod.//  
'Você está lavando a nossa rede ?'
20. jãbata 'daku ty ena anu se *me jãpa* ?  
//rede (f. não pos.)/lavar/m. int./2s./m. mod./prf.1pl./gent./rede (f.pos.)//  
'Você está lavando a rede, a nossa rede ?'

21. senapyi jady j ũ'bazi ʃa he j ũ'bazi (trecho de um texto)  
 //senapy-i/jady/ j ũ'bazi/ʃu-a/ he/ j ũ'bazi//  
 //homem-pl/m. tema/mingau/ comer-irr./ m. mod./mingau//  
 'Os homens comerão mingau, mingau...'  
 pa'kuy j ũ'bazi takurare j ũ'bazi adi by'tapa  
 //pacu/mingau/jacaré/mingau/índio/comida (f. pos.)  
 mingau de pacu, mingau de jacaré: a comida dos índios'
- 22a. sa'wazi makua-apy 'O cachorro da criança'  
 b. sa'wazi me makua-apy

No início deste trabalho, mostramos que o morfema *me* não ocorre na construção possessiva quando a coisa possuída é representada por um nome inalienável. No entanto, é necessário acrescentar que quando o nome inalienável representa uma propriedade inerente de alguém ou de algo, e aparece na construção funcionando como elemento possuído de alguém ou de algo que não é o seu possuidor natural, próprio, ocorre neste caso o morfema *me* seguindo tal possuidor e, ao mesmo tempo, o prefixo de terceira pessoa acompanhando o nome possuído, marcando que o mesmo é um nome inalienável:

23. u-me i-sa  
 //prf.1s.-gent./prf.3p.-pele//  
 'minha pele'
24. e-me i-'seba  
 //prf.2s.-gent./prf. 3p.-pena//  
 'tua pena'

#### 4 CONCLUSÃO

Apresentamos neste trabalho a maneira como podemos expressar a relação de posse em Xipaya, considerando as duas principais classes de nomes na língua. O nome segue imediatamente o possuidor quando é um nome inalienável. Quando se trata de um nome alienável, a construção é sempre marcada pelo

morfema *me* seguindo o possuidor, se o elemento que representa o termo possuído faz parte da *classe 2.1* ou é uma *forma não possuída*, e pode ainda vir marcada pela presença ou ausência de *me* se o mesmo faz parte da *classe 2.2.* ou se é uma *forma possuída*.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Marília F. Aspectos Morfossintáticos das Relações Genitivas na Língua Kayapó. *Revista MOARA dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*. Belém, n. 4, p. 77-82, out. 1995/ mar.1996.
- NIMUENDAJU, Kurt. Wortliste der Sipáí-Sprache. *Anthropos*. Mödling bei Wien, n. 24, p. 821-50; 863-96, 1929.
- REIS RODRIGUES, Carmen L. R. *Etude Morphosyntaxique de la Langue Xipaya*. Paris, 1995. Tese (Doutorado), Universidade Paris VII, 1995.
- RODRIGUES, Aryon D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- SNETHLAGE, Emilia. A travessia entre o Xingu e o Tapajoz. *Boletim Museu Goeldi*. Belém, n. 7, p. 49-99, 1910.

# A PAUSA COMO FENÔMENO ESTRUTURADOR E CONTROLADOR DO TEXTO CONVERSACIONAL

*Célia Brito*

*Universidade Federal do Pará*

- **RESUMO:** *Examina-se neste artigo a pausa não-preenchida em elocuições do NURC. Como parâmetro de análise, adota-se o conceito de Unidade Discursiva proposto por Castilho (1989). Observa-se o funcionamento da pausa não-preenchida tanto no interior quanto no final da Unidade Discursiva, considerando-a como um fenômeno cognitivo e interacional.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Pausa; Unidade Discursiva; Turno-conversacional.*
- **ABSTRACT:** *We examined in this article the pause no-filled out in elocutions of NURC. As analysis parameter, we adopted the concept of Discursive Unit proposed by Castilho (1989). We observed the performance of the pause no-filled out in the interior and in the end of the Discursive Unit, considering it as a cognitive phenomenon and interacional.*
- **KEY WORDS:** *Pause; Discursive Uni; Turn-talking.*

## 1 A CONVERSAÇÃO

A conversação constrói-se pela atuação de interlocutores, isto é, por meio de contribuições mútuas do produtor e do alocutário, que tecem seu discurso no momento em que expressam suas falas. Realizando-se face a face, a conversação determina que produtor e alocutário estabeleçam entre si um jogo de tensão comunicativa e, assim, necessariamente, lancem mão de estratégias controladoras do discurso, como forma, por exemplo, de manterem ou de assaltarem o turno, de permitirem ou não a passagem do turno, de conduzirem os tópicos. Dentre essas estratégias, verificam-se superposições de falas, pausas preenchidas ou não, uso de operadores coesivos e/ou conversacionais, como repetições, paráfrases, paralelismos, correções, elipses, por exemplo.

Em conseqüência da natureza interativa que caracteriza o texto conversacional, as elocuições, muitas vezes, apresentam-se de forma fragmentada, pois os locutores, ao interagirem dialogicamente, podem contar com o contexto situacional, valendo-se, além de elementos lingüísticos (verbais e suprasegmentais), de elementos não-lingüísticos, para expressarem seus propósitos comunicacionais. O texto conversacional, não obstante, em grande parte, se apresentar por meio de unidades construcionais dependentes de uma circunstancialidade pragmática, pode ser concebido como um produto estruturado que possibilita ser analisado, bastando para isso que se considere a maneira própria pela qual esse tipo de composição apresenta sua tessitura e estabelece sua coerência.

Nesse tipo de produção textual, observamos que, dentre outras estratégias conversacionais, a **pausa** é um fenômeno que ocorre com muita incidência. Dessa forma, achamos ser procedente fazer um trabalho com o objetivo de verificar como se dá a ocorrência desse fenômeno, quando **não-preenchido** (ver a respeito, a seguir), tendo em vista sua funcionalidade na estruturação e no estabelecimento do diálogo. Pausa **não-preenchida** é a que se realiza por meio de silêncio; ao passo que a pausa **preenchida** é a que se realiza por meio de várias formas, como pela reduplicação de artigos, de conjunções, de sons não lexicalizados: ah, ah, ah::, eh:: (Marcuschi, 1986, p. 27).

O *corpus* aqui estudado refere-se a interlocuções estabelecidas nas trezentas primeiras linhas do inquérito de nº 62 do Projeto NURC, publicado em Castilho & Preti (1987). Esse inquérito corresponde a um diálogo realizado entre dois informantes (D2), cuja duração foi de 87 minutos, gravado em 5 de 8 de 1972. Os interlocutores são dois homens solteiros pertencentes à primeira faixa etária (ambos têm 26 anos de idade), paulistanos e filhos de paulistanos; um é vendedor (Locutor 1 - L<sub>1</sub>) e o outro é estatístico (Locutor 2 - L<sub>2</sub>). O tema tratado por L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub> diz respeito à interferência das situações climáticas da cidade de São Paulo no dia-a-dia de trabalho de cada um, bem como às peculiaridades da profissão de vendedor e da de estatístico.

As pausas **não-preenchidas** (daqui por diante referiremos o termo pausa sem a especificação de **não-preenchida**) encontradas no *corpus* foram separadas, em primeiro lugar, em dois grupos, considerando-se: a) as que delimitam unidades discursivas (ver sobre Unidade Discursiva a seguir) e b) as que se realizam no interior dessas unidades. As pausas referentes ao segundo tipo, por sua vez, foram separadas em subgrupos, considerando-se os diferentes "locais" em que se realizaram na estrutura da Unidade Discursiva.

## 2 UNIDADE DISCURSIVA

A unidade de análise de um texto conversacional tem sido vista por vários lingüistas, de acordo com critérios, como o fonológico, o sintático, o semântico, o textual e o interacional.

Chafe (1985, p. 106) usa a expressão "unidade de idéia" para definir a unidade de análise conversacional. Diz que uma "unidade de idéia" prototípica tem as seguintes características: apresenta um contorno entonacional e finaliza com uma pausa clausal; é precedida e seguida por uma hesitação; é constituída de um verbo seguido de sintagmas nominais ou preposicionais, bem como de advérbios; compreende aproximadamente sete palavras; e é produzida em um tempo aproximado de dois segundos.

Marcuschi (1986), seguindo Rath (1979, p. 96-7), adota a expressão "unidade comunicativa" (UC) para nomear a unidade conversacional correspondente à "frase". Os critérios usados por Marcuschi (1986) para definir essa unidade são apenas o sintático e o semântico, como bem demonstram suas palavras a seguir: "é a expressão de um conteúdo que pode dar-se, mas não necessariamente, numa unidade sintática tipo frase."

Castilho (1989, p. 253) chama à unidade conversacional de "unidade discursiva" (UD, daqui em diante), a qual define da seguinte forma:

A unidade discursiva é um segmento do texto caracterizado semanticamente por preservar a propriedade de

coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processamento informativo de um subtema, e formalmente por se compor de um núcleo e de duas margens, sendo facultativa a figuração destas.

As considerações de Chafe (1985), Marcuschi (1986) e Castilho (1989), quanto aos critérios usados para definir a unidade de análise conversacional, equivalem-se em certos pontos e diferem-se em outros. Dentre as diferenças que apresentam, chamou-nos atenção uma característica importante da unidade conversacional que a definição de Castilho (1989) aponta e a de Chafe (1985) e a de Marcuschi (1986) não referem. Trata-se da propriedade de coerência temática que aquela unidade, ou subtema, guarda com uma unidade temática maior.

Na análise das pausas das unidades conversacionais estudadas nesta pesquisa, adotamos a definição de UD dada por Castilho (1989), pelo fato de essa definição, além de tecer considerações das características formais, tecer também considerações das características temáticas que aquelas unidades conversacionais apresentam. Segue um exemplo de UD dado por Castilho (1989, p. 262) que se delimita à direita por uma pausa e apresenta pausas em seu interior: "Olha ... eu ... como você sabe ... u:ma pessoa um Diretor lá da Folha ... certa feita me chamou e me incumbiu de escrever sobre a televisão ..."

(Inquérito SP D2 333)"

Esse segmento caracteriza-se como uma UD por corresponder a uma unidade temática secundária (o convite feito pelo Diretor da Folha ao interlocutor da elocução acima) de uma unidade temática maior (o tema geral de toda a parte da conversa de que os interlocutores estão tratando a qual possibilitou aquela unidade temática secundária ser referida).

### 3 PAUSAS

As pausas constituem um tipo de marcador conversacional que muito contribui para organizar e manter o diálogo. São elementos lingüísticos de natureza supra-segmental, e não de caráter verbal, que apresentam as seguintes características:

- manifestam-se em locais determinados na estrutura da UD;
- ocorrem seguindo uma UD ou se realizam no interior desta;
- pospõem-se a uma entonação descendente ou ascendente;
- podem ou não coincidir com o final da unidade temática.

De uma forma como de outra, as pausas constituem Lugares Relevantes de Transição (LRT<sub>g</sub>); bem como, no caso específico das que se realizam no interior da UD, funcionam como elementos de **sustentação do turno**, servindo de suporte para o locutor introduzir e manter sua fala. Em ambos os tipos de ocorrência, realizando-se no final do turno ou no interior da UD, as pausas funcionam como elementos cognitivos que,

- do ponto de vista da perspectiva do falante, indicam planejamento verbal;
- do ponto de vista da perspectiva do ouvinte, podem facilitar a compreensão;
- e, em relação a ambos os interlocutores, podem promover maior ou menor interação.

Não dizemos de forma categórica que as pausas, do ponto de vista do ouvinte, facilitam a compreensão e, do ponto de vista de ambos os interlocutores, podem promover maior interação, por considerarmos que, em certas falas, esse recurso lingüístico, quando realizado em excesso, fragmenta significativamente a elocução e, assim, pode prejudicar a comunicação.

#### 4 CLASSIFICAÇÃO DAS PAUSAS

Para classificar os diferentes tipos de pausa, referimos aqui, em primeiro lugar, a classificação que Rath (1979, p. 96-7, citada em Marcuschi, 1986, p. 63-4) propõe, bem como as inconsistências que essa classificação apresenta.

– Classificação de Rath

1) *pausas sintáticas*

a) *de ligação*: vêm por vezes no lugar de um conector qualquer, como 'e', 'então', 'mas', funcionam para construção interna da unidade, sem iniciar propriamente uma nova;

b) *de separação*: servem para delimitar ou separar unidades comunicativas, vêm logo após um sinal de fechamento de unidade ou baixamento do tom de voz;

2) *pausas não-sintáticas*

a) *de hesitação*: podem ser idiossincráticas, preenchidas ou não, ou estar servindo para o planejamento verbal e têm uma motivação sobretudo cognitiva;

b) *de ênfase*: têm valor de sinalizadores do pensamento. Muitas vezes aparecem entre o artigo e o nome ou no interior de um sintagma."

Rath (1979) reconhece que essa classificação é inconsistente, pois muitas vezes os diferentes tipos de pausa se superpõem. Nesse sentido Marcuschi (1986) concorda com Rath (1979). As pausas *de hesitação* podem muito bem, por exemplo, ser consideradas como *de separação* e também como *de ligação*.

#### 5 ESQUEMA DE ESTUDO QUE PROPOMOS

Dada a complexidade que o uso da pausa envolve, consideramos ser difícil propor uma classificação que abarque suas diversas realizações. Assim, expomos aqui apenas um esquema de como talvez possamos estudar esse fenômeno. Nossa sugestão é fruto de observações feitas do funcionamento da pausa como elemento estruturador e mantenedor do diálogo, no *corpus* estudado. Com base nas ocorrências das pausas analisadas (ver item a seguir), verificamos que, para entendermos com maior clareza o funcionamento da pausa na estruturação e estabelecimento do diálogo, é preciso reconhecer que esse fenômeno

– é um recurso lingüístico de natureza **cognitiva** e **interacional**, que deve ser visto do ponto de vista do falante, bem como do ponto de vista do ouvinte;

– funciona como marcador que se realiza no interior de uma UD bem como seguindo-a; e

– nem sempre finaliza o turno.

Quanto às pausas realizadas no interior das unidades discursivas, achamos que, segundo a função conversacional que desempenham, permitem:

– ao locutor demandar mais tempo para organizar o pensamento, e podem, muitas vezes, ser motivadas por fatores que figuram na estrutura da UD, como, dentre outros: repetição, paráfrase, pergunta, autocorreção, topicalização, ressalva, ausência de conector, quebra de estrutura;

– ao ouvinte entendê-las como pistas de LRT, levando-o a assaltar ou não o turno.

Quanto às pausas realizadas seguindo unidades discursivas, concebemos que possam ser consideradas conforme Rath as classifica — como pausas sintáticas de separação —, porquanto se pospõem a uma entonação descendente ou ascendente que determinam a conclusão de um tópico. Mas, além disso, denotam, do ponto de vista da recepção, passagem **requerida** ou **consentida** de turno, que poderá assim ser, ou não, entendida pelo alocutário.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Nas 300 primeiras linhas do inquérito 62, contamos 263 ocorrências de pausa, dentre as quais consideramos que 137 se realizaram no interior das unidades discursivas e 126, seguindo-as.

Tabela 1

Pausas realizadas no recorte do texto analisado

Interior da UD	Seguindo UD	Total
137	126	263

### 6.1 PAUSAS SEGUINDO UD

As pausas que seguem UD podem coincidir com o final do turno ou não. Dentre as pausas que se pospõem a uma UD, 25 coincidiram com final de turno e 101, não. O conceito de turno que adotamos para nosso estudo corresponde a um dos conceitos propostos pelo modelo Sacks, Schegloff & Jefferson – SSJ (1974): “é o direito de cada um dos interlocutores tomar a palavra (*turn-allocation* ou distribuição de turno)”.

Turno, nesse sentido, refere-se a uma técnica de organização geral da conversação (Galembeck et al., 1990, p. 61).

#### 6.1.1 Pausa seguindo UD não coincidindo com final de turno

A pausa, nesse tipo de ocorrência, funciona separando considerações relacionadas a um tema em um mesmo turno.

- (1) L<sub>1</sub> a gente fica até mais alegre você não acha? então foram acabando com as reservas e o clima foi tendo assim essa instabilidade... e realmente não há um controle

(p. 63, 74-6)

A pausa que L<sub>1</sub> realiza depois do termo "instabilidade" finaliza uma UD: "então foram acabando com as reservas e o

clima foi tendo essa instabilidade", mas não encerra o turno. Essa unidade refere-se ao fato de o clima de São Paulo ter sofrido alteração em decorrência de o progresso acabar com as reservas vegetais. Logo depois da pausa que segue o termo “instabilidade”, que não finaliza o turno, L<sub>1</sub> inicia outra UD, que se refere à falta de controle que há para impedir que a natureza seja devastada.

#### 6.1.2 Pausa seguindo UD coincidindo com final de turno

A pausa, nesse tipo de ocorrência, determina, por parte do falante, passagem de turno **requerida** ou **consentida** e permite ao ouvinte entender que pode apossar-se do turno.

a) Pausa seguindo UD determinando passagem **requerida** de turno:

- (2) L<sub>2</sub> melhor bate papo melhor né? dá mais ânimo né?

L<sub>1</sub> fica mais alegre ... mais feliz né? (...)

(p. 62, 48)

Ao referir-se à importância de fazer um bom tempo para que se possa produzir mais no trabalho, L<sub>2</sub> o faz pedindo anuência de L<sub>1</sub>. Para tanto, usa o marcador **né?** seguido de pausa, entregando, assim, explicitamente o turno a este. Por sua vez, L<sub>1</sub>, apossa-se do turno e formula sua fala, usando o mesmo artifício para devolver o turno a L<sub>2</sub>.

b) Pausa seguindo UD determinando passagem **consentida** de turno:

- (3) L<sub>2</sub> precisa ... um dia um dia de chuva você entra num cinema distrai um pouquinho...

L<sub>1</sub> não isso realmente não existe não há problema nenhum se o indivíduo que estiver bastante chateado qualquer coisa assim (...)

(p. 67, 280 - 82)

Depois do sintagma "um pouquinho", L<sub>2</sub> faz uma pausa seguida de uma entonação descendente, entregando, implicitamente, o turno a L<sub>1</sub>.

Tabela 2  
Pausas realizadas seguindo UD

Falantes	Não final de turno		Final de turno				Total
	L <sub>1</sub>	L <sub>2</sub>	Passagem requerida		Passagem consentida		
			L <sub>1</sub>	L <sub>2</sub>	L <sub>1</sub>	L <sub>2</sub>	
	42	59	3	1	14	7	126

A tabela acima revela que

– L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub> usaram um número quase equivalente de pausas, quando essas foram realizadas seguindo UD que não finalizam o turno, servindo, assim, para assinalar a passagem seqüenciada de tópicos relativos a uma mesma unidade temática;

– L<sub>1</sub> realizou mais pausas que L<sub>2</sub>, quando essas se apresentaram seguindo unidades discursivas que coincidiram com final de turno. Assim, L<sub>1</sub> realizou mais passagens **requerida** e **consentida** de turno, expressando, conseqüentemente uma preocupação maior que L<sub>2</sub> com a regra natural da conversação (possibilitar alternância de turno), bem como com o processo interativo dessa.

## 6.2 PAUSAS NO INTERIOR DA UD

### 6.2.1 Da perspectiva do locutor

Esse tipo de ocorrência de pausa poderá servir

a) para o locutor ter tempo de organizar seu pensamento, podendo, simultaneamente a isso, expressar hesitação, preocupação com a compreensão do ouvinte, ou expressar sua maneira peculiar (do locutor) de falar, que se faz de modo lento;

b) para solicitar anuência e atenção do ouvinte; ou ainda  
c) de elemento argumentativo.

Consideramos que essas diferentes funções da pausa sejam de natureza semântico-pragmática e que essas pausas sejam expressas de forma localizada em determinados pontos da estrutura da UD.

As ocorrências localizadas da pausa observadas foram:

- antecedendo: repetição (12 ocorrências), paráfrase (6 ocorrências), pergunta (8 ocorrências), autocorreção (4 ocorrências), ressalva (2 ocorrências), o conector e (9 ocorrências);
- segundo segmento topicalizado (2 ocorrências);
- segundo estrutura anacolútica (5 ocorrências);
- entre componentes de sintagmas (exceto quando se trata de V + SADV) (40 ocorrências);
- no lugar de um possível conector (5 ocorrências);
- no lugar de um possível sinal de pontuação (38 ocorrências).

Essas diferentes formas localizadas de a pausa se apresentar na estrutura sintática da UD podem desempenhar mais de uma função ao mesmo tempo. Por exemplo, uma pausa que seja usada no lugar de um conector pode muito bem expressar a) hesitação, b) preocupação que o falante demonstra de tornar sua emissão mais lenta para possibilitar melhor compreensão por parte do ouvinte, c) ou o modo peculiar de o falante se expressar.

Segue uma ocorrência de cada tipo de pausa, segundo sua localização na estrutura sintática da UD.

– Antecedendo repetição

(4) L<sub>1</sub> (...) diz que lá é bastante agradável sabe? ... e o clima inclusive é muito mais regular que aqui ...

muito mais regular que aqui ... a gente às vezes tem vontade né? de fugir um pouco desse clima né? que que você acha colega?...

(p. 64, 134-8)

A pausa talvez seja usada antes do segmento "muito mais regular que aqui", quando é referido pela segunda vez, para dar mais tempo a L<sub>1</sub> organizar seu pensamento ou, então, para expressar hesitação por parte do locutor ou, até mesmo, para dar mais força argumentativa a esse segmento.

– Antecedendo paráfrase

(5) L<sub>1</sub> (...) aliás eu diria que tra/ atrapalha até bastante ... é preferível:: muito mais você trabalha com:: um sol bonito:: ... um tempo mais agradável mais ameno ... e na sua como é que:: tá?

(p. 61, 15-8)

Nessa ocorrência, consideramos que o segmento "um tempo agradável mais ameno" constitui uma paráfrase do segmento "um sol bonito". Julgamos que a pausa realizada entre os segmentos referidos justifica-se, não só para separar o segmento parafrástico do segmento que o antecede, como também para realçar o propósito desse recurso lingüístico.

– Antecedendo pergunta

Nas elocuições analisadas, observamos que sempre que o locutor dirige-se ao ouvinte, endereçando-lhe uma pergunta, antecede essa de pausa. Nas ocorrências acima, as perguntas antecidas de pausa foram: "... você não acha?", em (6); "... né?", em (7); "... (entende?)", em (8); e "... certo?", em (9).

(6) L<sub>1</sub> a gente fica até mais alegre ... você não acha?

(p. 62, 30-1)

(7) L<sub>2</sub> dizem ... né? (é o) progresso mal controlado

(p.63, 72-3)

(8) L<sub>2</sub> nós estamos ali no:: ... naquele arroz unido venceremos ((risos)) ... um dia ele sai da colher outro dia

não sai .... ((risos)) é fogo ... (entende?) ((risos)) (se bem que ainda é:: bom ...)

(p. 66, 227-30)

(9) L<sub>1</sub> (...) então o tempo para mim é:: ...imprescindível que ele seja bom ... certo?

(p. 62, 44-5)

As pausas, antecedendo perguntas feitas pelos operadores de sustentação ou finais de UD: **né?**, **entende?** e **certo?** chamaram nossa atenção, tendo em vista, em elocuições em que esses operadores mais vezes apareceram, não haver pausa antecedendo-os. Vejamos ocorrências de elocuições em que os operadores de sustentação não se apresentam antecidos de pausa.

(10) L<sub>2</sub> para mim:: não há problema entende?

(p. 61, 19)

(11) L<sub>2</sub> o dia que faz as quatro estações do mesmo dia:: ... é horrível né?

(p.62, 32-3)

(12) L<sub>1</sub> (...) pede para que o indivíduo não perca tempo nesses horários certo?

(p. 66, 235-36)

As elocuições (6), (7), (8) e (9) bem como (10), (11) e (12) nos levam a pensar que, quando o locutor usa marcadores de sustentação não antecidos de pausa, suscita do alocutário uma anuência quanto àquilo que está falando e quando os usa, antecido de pausa, além dessa anuência, o locutor quer, também, que o alocutário lhe dê (mais) atenção.

– Antecedendo autocorreção

Foram quatro as ocorrências de autocorreção que o recorte de texto analisado apresentou e, sempre que isso aconteceu, os locutores realizaram pausa entre o elemento incorreto e o auto-

corrigido. Na ocorrência (13), a seguir, o locutor corrige-se substituindo a forma **no** por **aquele**: "no:: ... naquele arroz unido". A pausa entre esses elementos possibilita ao locutor ter mais tempo para estruturar seu pensamento.

- (13) L<sub>2</sub> nós entramos ali no:: ... naquele arroz unido venderemos ((risos)) ... um dia ele sai da colher outro dia não sai (...)  
(p. 66, 227-8)

– Antecedendo ressalva

Em duas unidades discursivas apenas, observamos o uso de pausa, antecedendo segmento que corresponde à ressalva. Concebemos que a pausa funciona nesse tipo de contexto como um elemento argumentativo que enfatiza a idéia ressalvada.

- (14) L<sub>1</sub> (...) eh ora levando eles na nossa filial e:: mostrando o equipamento *in loco* ... isso até o horário de vim para a escola (certo?) quando chega a noite ...  
(p. 64, 111-4)

– Antecedendo o conector e

Observamos 9 ocorrências da pausa antecedendo o conector **e**. A pausa, nesse tipo de contexto, deve, além de servir de suporte para o locutor estruturar seu pensamento, promover força argumentativa à elocução.

- (15) L<sub>1</sub> (...) uma pessoa me contou a respeito de de clima ... e realmente pelo fato de de haver assim perto do da linha do Equador  
(p. 64, 121-3)

– Seguindo segmento topicalizado

A pausa seguindo segmento topicalizado foi realizada em 3 unidades discursivas. Em (16), observamos esse recurso lingüístico em relação ao segmento "a água do mar", sujeito do verbo **ficar**, que foi deslocado para o topo da UD. A pausa, nesse tipo de ocorrência, colabora para realçar o segmento topicalizado, desempenhando, assim, também papel argumentativo.

- (16) L<sub>1</sub> (...) a água do mar ... diz que fica PREta  
(p. 64, 132)

– Seguindo estrutura anacolútica

Observamos 5 ocorrências em que o locutor usou a pausa seguindo estrutura interrompida, "falso começo", para obter, talvez, um tempo para reformular seu pensamento. No exemplo (17), o locutor dá início a uma oração: "que evidentemente é", mas não a conclui; faz a seguir uma pausa e, logo depois, inicia outra oração.

- (17) L<sub>1</sub> (...) principalmente:: no caso da minha que o clima:: influencia bastante que evidentemente é ... eu faço um serviço de RUa (...) e um mau tempo (...) atrapalha  
(p. 61, 8-12)

– Entre componentes de sintagmas (exceto quando se trata de V + SADV)

Observamos ao todo 40 pausas entre sujeito e predicado; verbo e complemento; artigo e substantivo; verbo auxiliar e verbo principal, de uma locução; conector subordinativo e oração subordinada. Respectivamente, segue uma ocorrência de cada caso:

- (18) L<sub>2</sub> (...) carioca:: ... não quer saber de gravata  
(p. 62-5, 154-5)
- (19) L<sub>2</sub> (...) eles TÊM:: ... o clima deles a:: natureza ajuda mais  
(p. 64, 150-1)
- (20) L<sub>1</sub> (...) fica muito branca em virtude da ... claridade da lua né?  
(p. 64, 133-4)
- (21) L<sub>2</sub> (...) se a gente tivesse condição de sempre estar:: ... procurando um clima melhor  
(p. 64, 139-40)
- (22) L<sub>2</sub> um indivíduo que trabalha na rua ... andando ... se locomovendo que:: ... soa muito mais do que a gente  
(p. 65, 167-8)

Nessas unidades discursivas, as pausas parecem demonstrar que o locutor precisa de tempo para estruturar suas idéias e/ou funcionam como elemento argumentativo.

– No lugar de um possível conector

Em (23), observamos que a pausa foi usada no lugar de um conector; trata-se ou da preposição **em** ou da preposição **a**.

(23) L<sub>2</sub> (...) não podendo voltar ... hora do almoço  
(p. 65, 161-3)

A pausa entre os segmentos “não podendo voltar” e “hora do almoço” despista a falta de relacionamento sintagmático que a preposição **em/a** realizaria.

– No lugar de um possível sinal de pontuação

Nesse tipo de contexto, consideramos apenas as pausas para as quais não encontramos justificativa em algum dos fatores anteriormente mencionados. Decidimos por esse procedimento, haja vista, em alguns dos tipos de contextos já referidos, encontramos motivos para dizer que a pausa também ocorreu para substituir um possível sinal de pontuação. Como exemplo, citamos: ressalva, autocorreção, pergunta, paráfrase.

Foram 38 as ocorrências de pausa no lugar de um possível sinal de pontuação. Nos contextos a seguir, damos exemplos de ocorrências em que a pausa pode fazer ou faz a vez, na escrita, respectivamente, de uma vírgula, de dois pontos e de ponto.

(24) L<sub>1</sub> (...) quando é mais ou menos nove e meia ... já  
estou na rua né?  
(p. 62, 103-4)

(25) L<sub>2</sub> (...) fala isso aquilo ... "frente fria (constatou)" não  
sei o que e deu (...)  
(p. 63, 94-6)

(26) L<sub>1</sub> (...) sabe que pobre levanta cedo né? ((risos)) dez  
para as seis seis horas eu estou ouvindo o notici-  
ário da Tupi ... eles dão  
(p. 63, 84-6)

## 6.2.2 Da perspectiva do ouvinte

As pausas realizadas no interior das unidades discursivas, depois de uma entonação descendente ou ascendente poderão causar no ouvinte a impressão de que o turno foi encerrado. Possibilitam, dessa forma, a troca de turno por meio de **assalto com deixa**.

(27) L<sub>1</sub> (...) ele tem que ser ... bem utilizado para você faturar  
suas vendas ... uma vez que você utiliza ...  
[  
L<sub>2</sub> mas existe um limite em que você deva  
um mínimo le/levar neste tal de faturamento?  
(p. 67, 264-8)

Dizemos que, nessa ocorrência, há **assalto ao turno com deixa** por parte de L<sub>2</sub>, pela superposição de sua voz, que se dá a partir da pausa de hesitação emitida por L<sub>1</sub>. Entendendo essa pausa como um LRT, L<sub>2</sub> inicia seu turno e a ele dá prosseguimento até concluí-lo, o que leva L<sub>1</sub> a desistir de concluir sua fala. Do ponto de vista da perspectiva do falante, não houve passagem de turno consentida intencionalmente, mas, do ponto de vista da recepção, assim essa pausa foi entendida.

Consideramos que as pausas que ocorreram no final de turno que não coincidiram com final de UD se realizaram também no interior de UD, tendo em vista que o tópico não foi concluído, mas poderia sê-lo.

Verificamos no *corpus* três ocorrências desse tipo de pausa, em relação tanto à fala de L<sub>1</sub>, quanto à de L<sub>2</sub>.

(28) L<sub>2</sub> (...) em pleno inverno nós estamos às vezes no Rio de  
Janeiro você ouve aí anteontem eu estava lendo trinta e  
dois graus ... que beleza ... (eu) não vejo ...  
L<sub>1</sub> e o clima inclusive influencia na própria:: imigração  
desse ( ) nessa época de de de julho né? ...  
[

L<sub>2</sub>      você não vê o ... o:: povo sai de São Paulo todo mundo diz que o povo carioca é mais alegre mais aberto que o pau/ do que o paulista ...  
(p. 64, 141-56)

Em seu primeiro turno, L<sub>2</sub> não conclui a UD, mas, por ter realizado uma pausa de hesitação depois da emissão da forma verbal "vejo", permite a L<sub>1</sub> apossar-se do turno, por meio de **assalto com deixa**. Somente depois que L<sub>1</sub> permite passagem de turno **requerida** a L<sub>2</sub> é que esse retoma seu turno, anteriormente abandonado, para concluí-lo.

Quanto ao que diz respeito à realização do **assalto com deixa**, a diferença que verificamos entre as ocorrências (27) e (28) é que o **assalto com deixa** em (27) se deu com **sobreposição de vozes** e em (28), não.

Achamos conveniente comentar a ocorrência (29), a seguir, embora sirva para demonstrar o mesmo tipo de assalto comentado acima, provocado pela ocorrência de pausa no interior da UD, pelo fato de expressar uma tensão interlocutiva entre L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub>, que se manifesta pela tomada mútua de turno, provocada por pausas de hesitação, sem que nenhum dos locutores abandonem o turno.

(29) L<sub>2</sub> não deixa de ser um privilégio né? ... nós ali dentro ficamos ali fechados você é obrigado a cumprir ... as oito horas determinadas e ...

L<sub>1</sub> você vê que você ganha ...

[

L<sub>2</sub> você ( ) fica fechado mas você fica ali ... você já pensou aquele Tédio que negócio CHAto ...

L<sub>1</sub> você vê que você ganha é em é em função da sua produção ... nós estamos mudando um pouco para ... profissão

(p. 68, 288-96)

Em sua primeira fala, L<sub>2</sub> faz uma pausa depois do conectivo e, não concluindo, portanto, a UD. Por sua vez, L<sub>1</sub>, aproveitando-se dessa pausa, dá início a sua fala, mas também não a conclui, tendo em vista que L<sub>2</sub> assalta-lhe o turno. Esse dá continuidade à UD de sua fala que não fora concluída anteriormente, em sua primeira incursão, aproveitando a pausa de hesitação que L<sub>1</sub> realiza depois do termo "ganha". Somente a seguir, quando L<sub>2</sub> faz outra pausa de hesitação, agora seguindo o termo "CHAto", é que L<sub>1</sub> retoma seu turno anteriormente não concebido e o conclui.

Segundo podemos notar na tabela abaixo, L<sub>1</sub> realizou mais pausas no interior da UD que L<sub>2</sub>, expressando, dessa forma, mais lentidão na organização de seu pensamento e/ou mais intenções argumentativas em suas elocuições.

Tabela 3  
Pausas realizadas no interior da UD

Locais de ocorrência da pausa	Falantes		Total
	L <sub>1</sub>	L <sub>2</sub>	
Antecedendo: repetição	8	4	12
paráfrase	6	0	6
pergunta	4	4	8
autocorreção	2	2	4
ressalva	2	0	2
o conector e	7	2	9
<b>Seguindo segmento topicalizado</b>	2	0	2
Seguindo estrutura anacolútica	3	2	5
Entre componentes de sintagmas (exceto quando se trata de V+Sadv)	21	19	40
No lugar de um possível conector	1	4	5
No lugar de um possível sinal de pontuação	20	18	38
Turno em andamento	3	3	6
	79	58	137

## 7 CONCLUSÃO

Neste trabalho, procuramos estudar a pausa como fenômeno não-preenchido. A unidade de análise conversacional que nos auxiliou nesse sentido foi a UD concebida por Castilho (1989), que é definida segundo a propriedade de coerência temática que mantém com a unidade temática maior de um texto conversacional. Para efeito de análise do *corpus*, consideramos as pausas como um fenômeno cognitivo e interacional, de natureza lingüística supra-segmental, que se realiza no interior da UD, bem como seguindo-a.

Observamos que as pausas, quanto ao primeiro tipo de ocorrência, a) se realizam de forma localizada, permitindo serem determinadas sintática e semanticamente, em consonância com o "local" em que se encontram na estrutura da UD; b) desempenham funções semântico-pragmáticas de ordem diversa; c) e possibilitam passagem de turno com deixa.

Quanto ao segundo tipo de ocorrência, verificamos que as pausas desempenham funções relacionadas com a dinâmica da troca de turno, já que possibilitam tanto a passagem de turno com deixa (se seguem UD e não coincidem com final de turno) quanto requerida ou consentida (quando seguem UD e finalizam o turno).

O trabalho verificou que o falante usa a pausa não só para estruturar o diálogo como também para expressar suas intenções conversacionais. Comprovou, portanto, que a pausa é um recurso imprescindível na conversação, haja vista o papel funcional que desempenha nas interlocuções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTILHO, A. T. de, PRETI (Orgs.). *A linguagem falada na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987, v. 2.
- \_\_\_\_\_. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: CASTILHO, A. T. de (Org). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

- CHAFE, W. L. *Integration and involvement inspeaking, writing, and oral literature*. Berkeley: University of California, 1985.
- GALEMBECK, P. de T. et al. O turno conversacional. In: PRETI, Dino e URBANO, Hudinilson (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990, p. 59-98.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- RATH, R. *Kommunikationspraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1979.
- SACKS, H., E. E. SCHEGLOFF, G. JEFFERSON. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. Baltimore, v. 50, p. 696-735, 1974.

# AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO/ APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

*Myriam Crestian Cunha*  
*Universidade Federal do Pará*

- **RESUMO:** *Apresenta-se a problemática da avaliação como objeto de estudo legítimo para o campo do ensino/aprendizagem de línguas, mostrando que a atividade avaliativa em língua materna fundamenta-se em concepções relativas ao funcionamento e à aprendizagem da língua. Dá-se especial atenção ao conceito de avaliação formativa como facilitador da aprendizagem; de fato, na medida em que esta modalidade coloca a ênfase nas atividades de cunho metalingüístico (no sentido psicológico da palavra) e na apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos, favorece o desenvolvimento das capacidades auto-avaliativas necessárias a um bom desempenho nas produções escritas e orais em língua materna. Propõe-se, enfim, a articulação desta concepção de avaliação com uma concepção pragmática de linguagem e uma concepção cognitivista da aprendizagem no âmbito de uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Ensino/Aprendizagem; Língua Materna; Avaliação.*
- **RESUMÉ:** *La problématique de l'évaluation est présentée ici comme un objet d'étude légitime pour le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues puisque l'activité évaluative en langue maternelle est fondée sur des conceptions concernant le fonctionnement et l'apprentissage de la langue. Le concept d'évaluation formative mérite une attention particulière en tant que facilitateur de l'apprentissage; en effet, dans la mesure où cette modalité accorde la priorité à des activités d'ordre métalinguistique (au sens psychologique du terme) et à l'appropriation par l'élève des critères d'évaluation, elle favorise le développement des capacités auto-évaluatives nécessaires au succès des productions écrites et orales en langue maternelle. On propose enfin l'articulation de cette conception d'évaluation avec une conception pragmatique de langage et une conception cognitiviste d'apprentissage dans le cadre d'une approche interactionnelle d'enseignement/apprentissage.*
- **MOTS CLÉS:** *Enseignement/Apprentissage; Langue Maternelle; Évaluation.*

## 1 INTRODUÇÃO

Em jornadas e encontros pedagógicos onde o assunto "avaliação" é abordado, observa-se um crescente interesse por parte dos professores de português, principalmente entre aqueles

que dedicam mais tempo à produção textual e se dão conta da insuficiência das práticas avaliativas habituais. Todavia, esse interesse traduz-se essencialmente por uma demanda de instrumentos de avaliação. A preocupação imediata é antes de tudo prática: *O que avaliar num texto de aluno? Como escapar da subjetividade? Como ser justo na notação?...*

Ora, a avaliação não se reduz a questões meramente técnicas, embora os adeptos do tecnicismo norte-americano (anos 60-70) e os docimólogos<sup>1</sup> tenham amplamente veiculado esta concepção. Com efeito, o modo como se concebe a avaliação no ensino/aprendizagem da língua materna (daqui em diante: ens/aprd da LM) é eminentemente solidário das concepções de língua, de ensino e de aprendizagem da língua que subjazem à prática pedagógica vigente. Não é possível, portanto, dissociar as escolhas feitas em termos de ferramentas de avaliação das escolhas teóricas realizadas em relação às diferentes áreas do conhecimento envolvidas no ens/aprd da LM. Interrogar-se sobre a avaliação é, antes de mais nada, examinar o quadro teórico e metodológico no qual tais práticas se inscrevem. Assim sendo, a avaliação pode ser considerada como uma janela privilegiada para o campo concernido. É nesta perspectiva que será encaminhada a presente reflexão, na qual se propõe fazer um balanço a respeito da avaliação no ens/aprd do português-LM<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> A docimologia, ciência fundada em 1922 pelo psicólogo francês Henri Piéron para o estudo sistemático dos exames, focalizou essencialmente a objetividade e fidedignidade dos instrumentos de medida. Na busca de uma maior validade para as notações, deixou-se de lado qualquer consideração a respeito das práticas de ensino/aprendizagem nas quais as práticas avaliativas examinadas estavam inseridas.

<sup>2</sup> Vale ressaltar que, ao se posicionar no âmbito do campo do ens/aprd da LM, esta reflexão se distingue das abordagens tradicionalmente realizadas por pedagogos.

## 2 TRATAMENTO DIDÁTICO PARA A AVALIAÇÃO NO ENS/APRD DE LÍNGUAS

No Brasil, a quase totalidade da bibliografia a respeito do tema "avaliação" é publicada por estudiosos das ciências da educação, inclusive obras que versam sobre a avaliação em LM. Respeita-se a tradição segundo a qual o assunto "avaliação" pertence ao escopo das ciências da educação. Ultrapassar as limitações dessa tradição implica uma reflexão sobre o modo como os próprios estudiosos do ens/aprd de LM encaram a sua área.

### 2.1 DA LINGÜÍSTICA APLICADA À DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Este ponto remete a uma importante discussão epistemológica empreendida na Europa e no Canadá, nos anos 70, a respeito da especificidade e cientificidade do campo do ens/aprd das línguas<sup>3</sup>. Ali, o desencanto com a tutela da lingüística levou à progressiva substituição da denominação "lingüística aplicada" pelo termo "didática"<sup>4</sup>, embora o sintagma "didática das línguas" pudesse ser confundido com a didática das disciplinas estudada em pedagogia.

No Brasil, onde perdura a denominação "lingüística aplicada", já se criticou bastante a concepção "aplicacionista" que

<sup>3</sup> Ver a este respeito, por ex., *Langue Française*, "Vers une didactique du français?". Paris, Larousse, n. 82, mai 1989 — LEHMANN, Denis (org.). *La didactique des langues en face à face*. Paris: Hatier-Crédif, 1988 — *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 79, 1990.

<sup>4</sup> Coste (1989, p. 20) propõe conceituar a didática como: "um conjunto de discursos que dizem respeito (direta ou indiretamente) ao ensino das línguas (por que, o que, como ensinar, para quem, em vista do quê) e produzidos, em suportes geralmente específicos (revistas dirigidas para os professores de línguas, por exemplo), por produtores que, na maioria das vezes, são eles próprios profissionalmente particularizados (professores, formadores de professores, pesquisadores)."

via na lingüística a tábua de salvação do ensino da LM e preconizava, por conseguinte, o recurso a descrições lingüísticas na sala de aula. No entanto, a idéia de que aquilo que não pertence à lingüística não tem legitimidade nem "direito de estada" no campo continua prevalecendo.

Essa dependência implícita em relação à lingüística, e com ela à idéia de que, tratando-se de ens/aprd de língua, os problemas de língua são necessariamente mais importantes do que quaisquer outros, tem duas conseqüências prejudiciais: por um lado, ela impede que se tome consciência da especificidade do campo em questão; por outro, ela se opõe à conseguinte redefinição de seu espaço de atuação e ao estabelecimento de relações coordenadas com as disciplinas "conexas" (Besse, 1989, p. 32), "circunvizinhas" (Galisson, 1989, p. 107) ou "contributórias" (Ropé, 1990), dentre as quais se inclui a didática geral, disciplina das ciências da educação que estuda a avaliação.

Essa redefinição não consiste numa mera ampliação do campo que passaria então a integrar questionamentos dantes considerados estranhos a ele, e sim de uma verdadeira re-elaboração. Ao conceituar a didática, Halté (1992, p. 20), apoiado no esquema triangular de Chevallard (1984, p. 12) (cf. fig. 1), insiste no seu aspecto sistêmico e no seu caráter de "disciplina de articulação das problemáticas". O sistema didático assim representado articula três pólos: o dos saberes, o dos alunos e o do professor. Cada um desses pólos "constitui-se nas relações que estabelece com os outros" (Halté, 1992, p. 19).

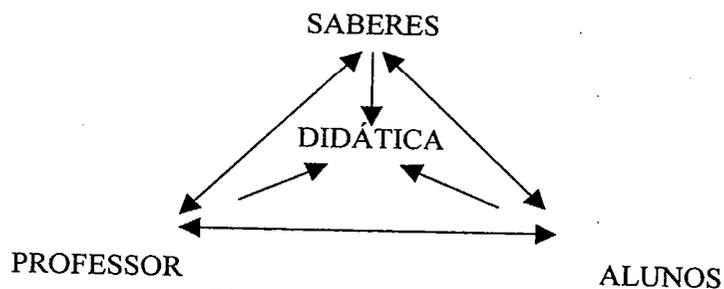


Figura 1. O sistema didático

Embora possa ser criticada sob vários aspectos<sup>5</sup>, esta representação tem a vantagem de evidenciar a inter-relação das problemáticas na qual se constitui a didática: a problemática da *elaboração* envolve a relação entre o pólo dos saberes e o pólo do professor, mediada pelo pólo dos alunos, a problemática da *apropriação* didática constrói-se na inter-relação dos pólos alunos e saberes, mediada pelo professor e a problemática da *intervenção* didática remete às relações entre alunos e professor, mediadas pelo pólo dos saberes.

## 2.2 A AVALIAÇÃO: OBJETO DE ESTUDO PARA A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Essas considerações permitem entender melhor o ponto de vista aqui defendido segundo o qual as questões relativas à avaliação no ens/aprd da LM (e não a avaliação em geral) constituem um objeto de estudo legítimo para os especialistas em *didática das línguas*<sup>6</sup>. O discurso sobre avaliação, tal como é produzido pelas ciências da educação, é inevitavelmente genérico, normativo e não operacional, já que o instrumental técnico proposto é elaborado independentemente de uma análise das problemáticas específicas do ens/aprd da LM.

Esta é, aliás, a conclusão à qual chegam especialistas em educação como Bain<sup>7</sup> ao se interrogarem sobre as condições de realização de uma avaliação a serviço da aprendizagem. Bain,

<sup>5</sup> Ver Cunha (1998, p. 231-32). Observa-se, por exemplo, que o termo *saberes* utilizado por Chevallard não é satisfatório, pois em línguas nem só de conhecimentos declarativos vive o aprendiz. Se falar uma língua é essencialmente fazer, agir com esta língua, então, desenvolver suas capacidades comunicativas significa desenvolver conhecimentos procedimentais, *savoir-faire* que não poderão ser construídos unicamente na base de saberes sobre a língua. Esta representação também omite o contexto social e institucional da ação didática.

<sup>6</sup> Daqui em diante, a expressão «didática das línguas» substituirá, neste trabalho, o termo «lingüística aplicada».

<sup>7</sup> Bain, Daniel. L'évaluation formative fait fausse route. *Actes de la Rencontre Internationale "Evaluer l'évaluation"*. Dijon: INRAP, 1986, p. 167-72.

preocupado com a inocuidade de qualquer tentativa de instrumentalização não devidamente articulada com a teoria subjacente, defende a "necessária integração da avaliação na didática".

### 3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: UMA DUPLA REDUÇÃO

Antes de refletir sobre as modalidades desta integração, é necessário examinar o conceito de avaliação, apontando para a dupla redução que ele vem sofrendo nas práticas avaliativas predominantes no sistema educacional brasileiro. A primeira concerne ao modo de encarar o próprio avaliar, modo este que acaba por circunscrever as práticas numa "problemática da apreensão objetiva" em detrimento de uma "problemática da regulação"<sup>8</sup>. A segunda, desdobramento da primeira, ocorre em relação às funções que a avaliação desempenha no sistema educacional de um modo geral e no ens/aprd da LM em particular.

#### 3.1 UMA REDUÇÃO NA CONCEPÇÃO DO AVALIAR

Num primeiro nível, caracterizado pela informalidade e pelo empirismo, a avaliação aparece como uma "competência" ou uma "instância"<sup>9</sup> universalmente compartilhada pela raça humana, inseparável da ação (cf. Malglaive, 1984). Nas práticas de linguagem, reencontra-se esta noção de onipresença de atividades avaliativas: por exemplo, no já clássico modelo do processo redacional de Hayes & Flower (1980), as diferentes operações constitutivas do processo são monitoradas por uma instância de controle que permite a regulação da atividade de produção. Tanto na observação empírica quanto no modelo psicolingüístico acima referido, o processo avaliativo apresenta-se como um processo dinâmico, visando à regulação.

<sup>8</sup> Essas denominações são de Charles Hadji (1992).

<sup>9</sup> Barbé (1990, p. 121) fala na existência de uma "competência avaliativa" no ser humano, enquanto Amigues (apud Nunziati, 1990, p. 51) refere-se a uma "instância avaliativa".

No entanto, observa-se, no sistema educacional brasileiro, que as práticas avaliativas são geralmente sinônimo de verificação estática do "aproveitamento" ou "rendimento"<sup>10</sup> escolar: procura-se determinar "uma configuração dos resultados intermediários ou finais" (Luckesi, 1995, p. 100). Embora, como mostra Hadji (1992, p. 9), os pesquisadores em pedagogia tenham passado, nas últimas décadas "de uma concepção estática deste ato, no âmbito de uma problemática da apreensão objetiva, dominada pelo paradigma da medida, para uma concepção dinâmica, no âmbito de uma problemática da regulação", as práticas, no dia-a-dia da sala de aula denunciam a preeminência de uma concepção truncada, redutora, na qual o ato avaliativo ainda permanece separado do ato educativo.

Sem entrar no detalhe das pesquisas docimológicas e da tecnologia da mensuração, pode-se dizer que esses estudos têm se preocupado essencialmente com a cientificidade de procedimentos que permitissem encontrar "notas verdadeiras", do mesmo modo que existem medidas exatas. O avaliar foi então assimilado a um medir<sup>11</sup>. A lógica da medida levou à busca de instrumentos seguros, cujos requisitos básicos fossem a objetividade e a fidedignidade<sup>12</sup>. Ora, como nota Hadji (1992, p. 99), a fidelidade de uma medida não garante sua objetividade: "Poder-se-á medir, numerosas vezes, um tamanho com um metro 'falso', a medida será sempre a mesma. Nem por isso deixará de ser falsa". Este autor então conclui que o problema essencial é o da validade da operação de avaliação.

<sup>10</sup> Ambos os termos, aliás, manifestam uma nítida focalização no "produto" final da atividade.

<sup>11</sup> Medir significa estabelecer uma correspondência entre objetos ou variáveis e determinados sistemas de unidades, invariáveis, que se aplicam a eles. Como medir, então, uma produção de linguagem, escrita ou oral, cuja característica principal é a complexidade? A lógica da medida levou então à rejeição para fora do campo da avaliação de tudo aquilo que não fosse mensurável, isto é, de todo o aspecto qualitativo.

<sup>12</sup> A fidedignidade, ou fidelidade, refere-se à estabilidade dos resultados da avaliação. O instrumento de avaliação é fidedigno quando, qualquer que seja o examinador ou o momento do exame, os resultados obtidos são idênticos.

Na prática, os avaliadores têm se comportado como se bastasse haver congruência entre os conteúdos do teste e seus objetivos para que o instrumento de avaliação fosse válido. No entanto, ao esquecer-se da necessária correspondência entre os conteúdos e objetivos do teste e os conteúdos e objetivos da aprendizagem, eles têm realizado avaliações não pertinentes, que nada podem dizer a respeito da consecução dos objetivos da aprendizagem. É o que transparece no depoimento de muitos professores, como Beltran (1989, p. 56), que relata as dificuldades encontradas por um aluno para se expressar oralmente e por escrito de forma adequada, embora obtivesse notas máximas nas provas de gramática. Havia provavelmente uma correspondência entre a intenção daquele professor (verificar os conhecimentos gramaticais dos alunos) e o conteúdo das provas através das quais o aluno demonstrava possuir conhecimentos de análise sintática, mas a nota dez do resultado nada podia informar a respeito dos objetivos de aprendizagem, isto é, de sua competência para desempenhar atividades de linguagem mais complexas como as produções escritas ou orais. A informação coletada nas provas de gramática não era aquela de que professor e aluno precisavam.

Na mesma problemática da apreensão objetiva, o avaliar também foi definido como sendo a determinação da correspondência entre a performance e os objetivos<sup>13</sup>. Um dos desdobramentos desta concepção foi a ênfase colocada na operacionalização dos objetivos. Esta exigência, imbuída de espírito behaviorista, foi teorizada principalmente por Mager (1986). Para ele, um objetivo útil deveria especificar o tipo de desempenho esperado do aluno ao final da aprendizagem (um comportamento observável), as condições nas quais deveria ocorrer este desempenho e os critérios de aceitabilidade do desempenho. Por

<sup>13</sup> Cf. a definição clássica proposta por Tyler: "o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e do ensino". TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974. (original publicado em 1949).

exemplo, "ser capaz de sublinhar (comportamento observável) pelo menos 25 verbos em 30 (critério de aceitabilidade) numa série de frases (condição do desempenho)". Ora, em língua, os objetivos de aprendizagem envolvem competências complexas, dificilmente expressas em termos operacionais. Eles são então abandonados nas gavetas (com o nome de objetivos gerais) em favor dos objetivos de ensino que nada mais são, na maioria das vezes, que o conteúdo programático da disciplina. O professor vai então "passar" este conteúdo que o aluno deverá "reter", retenção essa que a avaliação terá por missão verificar. Concretiza-se assim uma assimilação abusiva entre objetivos e conteúdos de aprendizagem e objetivos e conteúdos de ensino.

Tomemos o exemplo de um objetivo de aprendizagem complexo como o da leitura. Determinar os objetivos de ensino implica responder à pergunta: o que devo ensinar a meus alunos para que aprendam a ler? De fato, não se *ensina a ler* no sentido estrito da expressão, mas se propõe ao aprendiz atividades que deverão permitir-lhe acessar ao sentido colhendo uma informação visual, recorrendo a conhecimentos prévios, fazendo inferências para construir uma coerência, etc. As respostas, é claro, são função das concepções do ato de ler que se convocam e do modo como se concebe o funcionamento cognitivo da criança nesta situação de aprendizagem. No exemplo escolhido, a resposta dada, em função da concepção clássica ascendente do processo de leitura<sup>14</sup>, alia-se à exigência tecnicista de definição de objetivos operacionais numa perspectiva de medida. Os objetivos de aprendizagem acabam confundidos com objetivos de ensino do tipo "identificar os grafemas, reconhecer as famílias silábicas (família do ma/me/mi/mo/mu, etc.)". Avalia-se, então, a consecução dos objetivos de ensino, como se houvesse superposição entre estes e os objetivos de aprendizagem, e os resultados obtidos são considerados válidos para os objetivos de aprendizagem, sem que, na

<sup>14</sup> Esta concepção vê, *grossa modo*, o mecanismo essencial da leitura na identificação de cada letra, na aplicação das regras da combinatória e na subsequente oralização.

realidade, se tenha coletado uma informação pertinente neste sentido.

A substituição do paradigma da medida pelo da pertinência impõe uma concepção de avaliação em termos de *validade*. A busca da coerência ocupa o lugar da busca ilusória da objetividade e procura-se, então, colher uma informação útil para a ação. Na problemática da regulação, a ênfase recai tanto na análise dos produtos quanto dos processos, com vistas a um melhor gerenciamento da aprendizagem. É nesta perspectiva dinâmica que se inscreve a avaliação formativa, apresentada na 4ª seção deste trabalho.

### 3.2 UMA REDUÇÃO NAS FUNÇÕES

A avaliação da aprendizagem, enquanto atividade formal, estruturada em função de uma demanda social explícita, pode assumir formas e funções diversas relacionadas com diferentes variáveis, como mostra o quadro 1, adaptado de Maccario (1988, p. 84). Este tipo de quadro apresenta, segundo Hadji (1989), o inconveniente de equiparar questões que não se situam num mesmo plano. De fato, não é possível responder adequadamente a perguntas metodológicas como "o que avaliar? quando avaliar? como avaliar? quem deve avaliar?" sem, em primeiro lugar, ter respondido às questões primordiais que permitem definir o sentido da ação, isto é, "para quem avaliar? para quê? em vista do quê?". O quadro permite, no entanto, ter uma visão de conjunto e observar claramente os dois tipos de usos reservados à avaliação da aprendizagem: por um lado, a *avaliação com destino social*, cujos resultados saem da sala de aula sob forma de notas, conceitos, médias, certificados e diplomas e são utilizados pela administração escolar, pelos pais, por empregadores, etc. Por outro, a *avaliação com destino pedagógico*, cujos resultados (não necessariamente expressos sob forma de notas ou conceitos) vão permanecer no âmbito da sala de aula para serem utilizados exclusivamente pelos parceiros da relação pedagógica: o professor, os alunos, grupos de alunos.

Quadro 1  
Variáveis da avaliação. Adaptado de Maccario (1988, p. 84)

USUÁRIOS (Para quem?)	AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO SOCIAL (Administração escolar, pais, sociedade...)			AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO PEDAGÓGICA (Professor, aluno, grupos de alunos...)		
	OBJETIVOS (Em vista do quê?)	orientar a ação	validar a ação	validar certificar	conceber a ação	regular a ação
FUNÇÕES (Para quê?)	prognosticar chances de sucesso	estabelecer balanços intermediários	estabelecer um balanço final	analisar a situação	melhorar as condições de ens/aprd.	identificar efeitos da formação
OBJETO (O quê?)	aptidões, capacidades potenciais	competências, conhecimentos adquiridos (produto)		perfil inicial	processos de produção, interações de aluno/situação de aprendizagem	transformações ocorridas
MODALIDADES (Como?)	AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA	AVALIAÇÃO SOMATIVA (interna ou externa)		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO SOMATIVA (interna)
MOMENTO (Quando?)	antes	durante	depois	antes	durante	depois

Observa-se que o sistema educacional brasileiro está polarizado praticamente em uma única modalidade: a avaliação somativa (cf. área sombreada no quadro 1)<sup>15</sup>. Sua hipertrofia é tal que não só ela ocupa com quase exclusividade o espaço das práticas avaliativas<sup>16</sup>, como também acabou se transformando no verdadeiro fim do processo de ens/aprd. Como o mostra Luckesi (1995), a prática educativa escolar, no Brasil, é direcionada por uma “pedagogia do exame”. Este desequilíbrio em favor do uso social da avaliação reforça os mecanismos de seletividade e de controle do sistema, contribuindo para condenar a democratização do ensino a não passar de uma utopia. Limitar as práticas avaliativas a sua modalidade somativa significa renunciar a um indispensável instrumento de aprendizagem, “virtude primeira” da avaliação, segundo Porcher (1990, p. 28), “da qual ela foi escandalosamente desviada”.

#### 4 A PROBLEMÁTICA DA REGULAÇÃO

Na problemática da regulação<sup>17</sup>, a avaliação passa a ser integrada de fato à ação pedagógica: trata-se de dispor de uma informação significativa que permitirá o ajustamento da ação em função dos objetivos visados. O que importa não são apenas os resultados, e sim também e principalmente os processos sobre os quais se pretende influir, tendo-se a aprendizagem em vista. É nesta perspectiva que se situa a avaliação formativa.

<sup>15</sup> Num sistema seriado, a orientação é assegurada pelos resultados da avaliação somativa, o que limita o uso da avaliação prognóstica a algumas situações específicas. A avaliação diagnóstica é geralmente praticada de modo informal por alguns professores, principalmente em início de ano letivo.

<sup>16</sup> Confunde-se freqüentemente a avaliação somativa parcelada com avaliação formativa: em vez de passar uma prova ao final do bimestre, o professor pede diferentes tarefas no decorrer daquele período. A nota atribuída a cada uma entrará no cálculo da média.

<sup>17</sup> Para Maccario (1985, p. 146), “entende-se por regulação, no sentido amplo, toda intervenção que tem por objetivo realizar ajustamentos para se aproximar de um funcionamento ótimo”.

#### 4.1 CONCEPÇÃO DO AVALIAR

A conceituação de Hadji (1989, p. 25) permite entender de que modo se constrói uma avaliação, cuja característica principal é a busca da validade. Para ele, a avaliação é

o ato pelo qual se formula um julgamento de valor que incide sobre um objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) através do confronto entre duas séries de dados colocados em relação: — dados que pertencem à categoria do fato e concernem ao objeto real a ser avaliado; — dados que pertencem à categoria do ideal e concernem às expectativas, às intenções ou aos projetos que se aplicam àquele mesmo objeto.

O ato de avaliar apresenta-se assim como um processo interpretativo, uma operação de leitura na qual as significações (e os julgamentos delas decorrentes) são construídas. Esta construção se dá através, por um lado, das informações selecionadas como pertinentes no objeto a ser avaliado e, por outro, de um conjunto de normas e critérios, elaborado a partir de um quadro de referência determinado. Hadji chama de *referente* a este conjunto de normas e critérios, que vão orientar a leitura do objeto avaliado, e de *referido* ao conjunto das informações retidas através desta leitura. De fato, não se trata de analisá-lo em todos os seus aspectos<sup>18</sup>, e sim de identificar nele traços significativos, indicadores da presença dos elementos procurados, para que se possa efetuar o julgamento de valor.

*Referente e referido* não preexistem ao ato avaliativo, e sim são constituídos por ele. O referente é elaborado a partir de um conjunto de expectativas criadas a respeito do objeto da avaliação. Neste conjunto estão incluídos, por um lado, o tipo de

<sup>18</sup> Numa produção escrita, por exemplo, em determinado momento da aprendizagem a leitura efetuada pelo avaliador poderá levar sobre os aspectos pragmáticos unicamente; enquanto outros, como a ortografia ou a pontuação, por exemplo, serão provisoriamente ignorados.

decisão pedagógica e/ou social que a avaliação vai permitir tomar, e, por outro, o "modelo de funcionamento" do objeto avaliado que for escolhido, explícita ou implicitamente. Vê-se novamente aqui o quanto seria estéril discutir critérios de avaliação fora da didática da LM.

O esquema proposto por Hadji (cf. fig. 2 na página seguinte) representa a dupla articulação que fundamenta a operação de avaliação: de um lado, a articulação *referido/realidade* e *referente/expectativas*, representada por setas horizontais, e, por outro, a articulação *referente/referido*, representada por uma seta vertical. Este esquema, mais uma vez, sublinha a necessidade na qual o avaliador se encontra de explicitar as concepções subjacentes que sustentam a operação de avaliação. E, mais uma vez, pode-se constatar o quanto a atividade avaliativa está longe de se assimilar à mera aplicação de um instrumental técnico.

#### 4.2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA

O desenvolvimento das pesquisas numa perspectiva da regulação tem levado a uma evolução no conceito de avaliação formativa, desde a sua criação por Scriven em 1967. Utilizado, inicialmente, numa perspectiva neo-behaviorista, ele tem sido associado à "pedagogia por objetivos" e a uma concepção fragmentária dos conteúdos de aprendizagem pela qual os objetivos de ensino eram transformados em objetivos operacionais. Esta "feição clássica" da avaliação formativa aparece na descrição dada por Lussier (1992, p. 18), na qual a regulação apresenta-se nitidamente como tarefa do professor: ele é quem avalia, verifica e aplica os "corretivos". Este termo é particularmente revelador da concepção linear de aprendizagem na qual se apóia esta visão da avaliação formativa: trata-se de avançar etapa por etapa sem deixar subsistir o erro e reforçando os acertos.

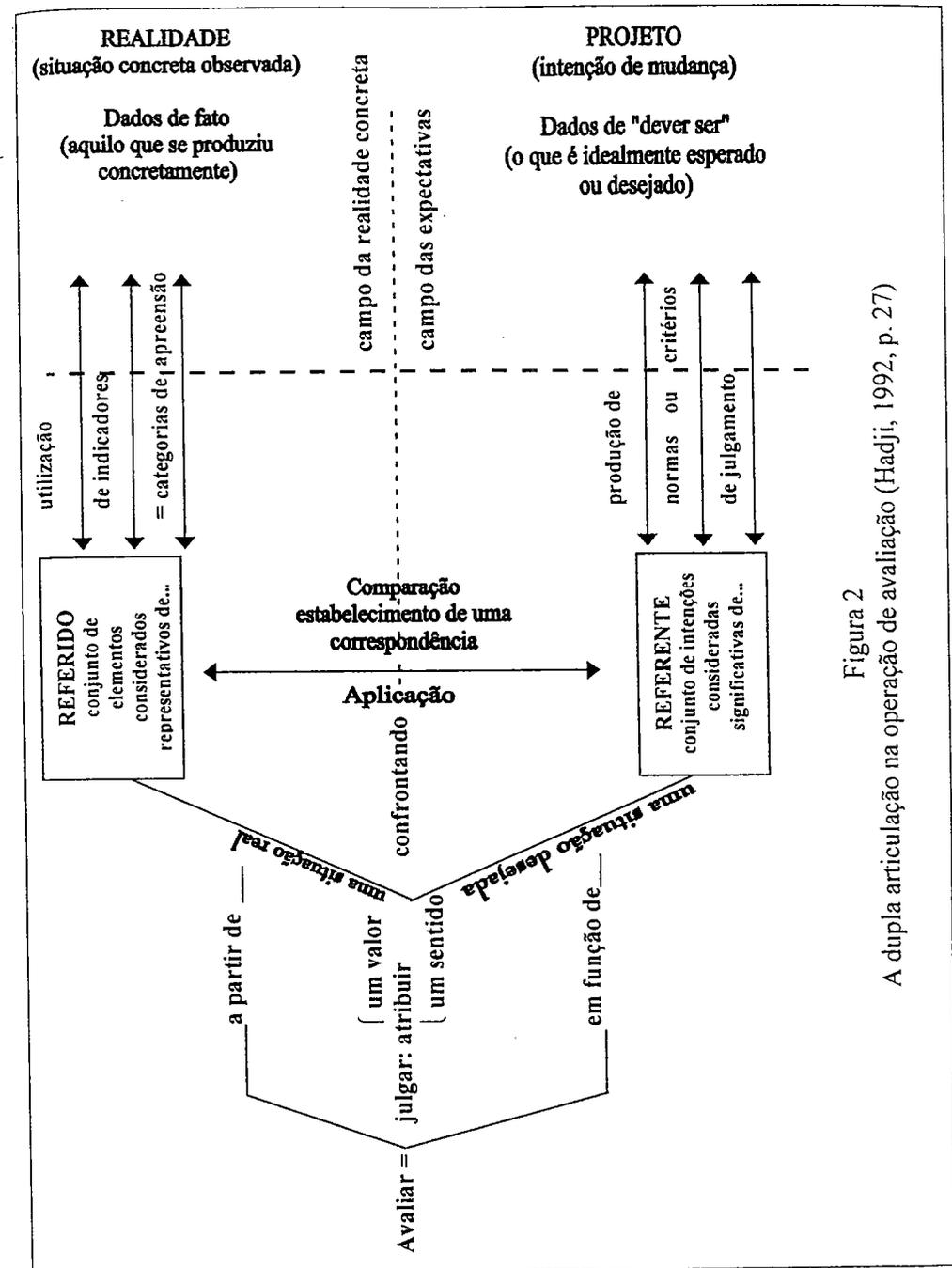


Figura 2  
A dupla articulação na operação de avaliação (Hadji, 1992, p. 27)

O erro é visto como uma disfunção a ser evitada a todo custo e a ser corrigida imediatamente, sob pena de fracasso<sup>19</sup>.

A crítica ao behaviorismo, assim como o desenvolvimento de pesquisas numa perspectiva cognitivista, levaram as práticas de avaliação formativa a adquirirem novos contornos. Em particular na França, uma pesquisa-ação (realizada entre 1974 e 1977, num colégio de 2º grau de Marseille, por um grupo de professores dirigidos por Nunziati<sup>20</sup> em associação com pesquisadores da Universidade de Provence) deu origem ao conceito de *avaliação formadora*. O termo foi sugerido pelo educador canadense Scalon, em 1982, para marcar a diferença entre as práticas tradicionais, acima descritas, e aquelas oriundas dessa pesquisa.

Embora ambas estejam voltadas para a facilitação da aprendizagem, o que caracteriza mais particularmente as práticas formadoras é que nelas se considera que uma regulação eficiente não pode ser realizada sem a participação efetiva do próprio aprendiz, sem o desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação. Nesta concepção cognitivista de aprendizagem, enfatiza-se a participação do sujeito na construção dos conhecimentos declarativos e procedimentais. Em termos de avaliação, isto implica que os alunos se apropriem dos critérios dos professores e dominem as ferramentas de antecipação e de planejamento da ação<sup>21</sup>. A auto-avaliação<sup>22</sup> "correta" torna-se então uma competência primordial a ser construída" (Nunziati, 1990, p. 48).

Sublinha-se o termo "correta", já que, como já se mencionou em 3.1, comportamentos auto-avaliativos estão inseridos

<sup>19</sup> Ver, a respeito do status do erro, o artigo de Reuter (1984): Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, 44, déc. 1984, 117-26.

<sup>20</sup> Cf. Nunziati (1990).

<sup>21</sup> Toda ação complexa é composta de cinco fases não consecutivas: a representação dos objetivos e do produto esperado, a antecipação dos resultados das diferentes escolhas, o planejamento dos procedimentos possíveis, a execução em si e o controle ou avaliação, que acompanham cada uma das outras fases (cf. Nunziati, 1990).

<sup>22</sup> A auto-avaliação não deve ser confundida com a autonotação.

em qualquer atividade humana. Embora nem sempre o aprendiz tenha consciência disto, as representações<sup>23</sup> que ele elaborou guiam sua ação; as atividades auto-avaliativas do sujeito realizam-se também em função dessas representações. Na pesquisa que deu origem ao conceito de avaliação formadora, procurou-se desenvolver as capacidades auto-avaliativas dos alunos. Pediu-se-lhes que analisassem produtos escolares prontos (dissertações, resumos...), de modo a depreenderem neles os critérios a partir dos quais o produto final da atividade poderia ser avaliado. O valor instrumental dos critérios manifesta-se neste procedimento que permite o reconhecimento das exigências constitutivas da tarefa. Porém, não se trata em absoluto de apresentar aos alunos listas de critérios previamente estabelecidos pelo professor. Há poucas chances para que uma ficha, realizada de antemão pelo professor de LM, contendo, por exemplo, a lista das características de um texto argumentativo, permita a almejada apropriação dos critérios pelos alunos e sua subsequente "aplicação" na realização de um escrito predominantemente argumentativo. Aliás, se as atividades de ensino transmissivas fossem suficientes, o fracasso escolar não teria atingido o patamar que ocupa. Pode-se postular, então, que para haver apropriação dos critérios é preciso que se realize um trabalho no nível das representações. Ora, ao favorecer atividades de cunho metacognitivo<sup>24</sup>, as práticas de avaliação formativa parecem permitir um certo acesso às representações que guiam as atividades de linguagem. A reflexão que

<sup>23</sup> Para Denhière & Baudet (1992), numa concepção cognitivista, as representações mentais são o produto da transformação, pelos sujeitos, da informação proveniente do mundo e da memória. A atividade interna dos sujeitos, que envolve as representações, não pode ser observada diretamente, e sim inferida através dos seus efeitos nos comportamentos.

<sup>24</sup> Gombert (1990, p. 17), após lembrar a famosa fórmula de Flavell, para quem a metacognição é *cognition about cognition*, frisa que há um consenso, nas obras especializadas, para considerar que "a metacognição engloba os conhecimentos introspectivos sobre os estados cognitivos e suas operações, e as capacidades do indivíduo para controlar e planejar seus próprios processos de pensamento e os produtos destes".

se desenvolve aqui diz respeito à LM, portanto, falar-se-á apenas na atividade metalingüística (no sentido psicológico da palavra e não lingüístico). Para Gombert (1992, p. 108), este termo

remete [...] à sub-área da metacognição que concerne à linguagem e à sua utilização. Esta subárea compreende: a) as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; b) as atividades de controle consciente e de planejamento intencional, pelo sujeito, de seus próprios procedimentos de tratamento lingüístico (em compreensão como em produção).

Se aprender uma língua implica, dentre outras coisas, construir representações a respeito do funcionamento desta língua, e se as próprias atividades metalingüísticas produzem representações sobre a estruturação ocorrida através da atividade lingüística<sup>25</sup>, pode-se pensar que estimular atividades de cunho metalingüístico facilita o acesso a essas primeiras representações e permite, assim, sua reestruturação e a conseqüente modificação daquelas que não são adequadas. Os comportamentos de linguagem hão de ser influenciados por essas mudanças no nível das representações, já que essas últimas constituem a base para o processamento cognitivo. Para Gombert (1990, p. 252) a utilidade de uma gestão consciente é evidente:

Parece-nos particularmente difícil ignorar as possibilidades de modulação abertas no decorrer de uma atividade pelo controle consciente das diferentes etapas da resolução de um problema, e as possibilidades de escolhas deliberadas oferecidas pela reflexão, durante a resolução e antes dela.

Ora, o tratamento da linguagem, em compreensão e em produção, nas situações reais de interação, assimila-se à resolução de problemas. Para Dabène (1992, p. 16), o trabalho de reflexão

<sup>25</sup> Espéret (1990) fala, como Karmiloff-Smith, em *re-representação*.

metalingüística é indiscutivelmente formador quando se elege por objetivos de aprendizagem em LM

levar o aluno a refletir sobre fenômenos a respeito dos quais ele possui um relativo conhecimento intuitivo, fazer funcionar e tornar mais precisos seus julgamentos de aceitabilidade, levando em conta, notadamente, a avaliação social do meio, ampliar suas competências expressivas a partir daquelas que já domina.

Como se vê, ao priorizar a construção de capacidades auto-avaliativas, a avaliação formadora — ou formativa<sup>26</sup> — está, na realidade, favorecendo o desenvolvimento metalingüístico. A utilização repetida e eficiente de processos metalingüísticos, que são cognitivamente onerosos, permite que se chegue a sua automatização. Em línguas, isto libera a atenção do aluno para outros aspectos do processo de compreensão ou de produção. Em atividades de produção textual, por exemplo, na ausência desta automatização<sup>27</sup>, a atenção do redator fica detida com operações de textualização de baixo nível, impedindo assim um maior planejamento da atividade de escritura e o distanciamento, em relação ao produto de sua atividade, para a sempre necessária revisão deste produto. Afinal, a avaliação, nesta concepção, passa a realmente ser facilitadora da aprendizagem.

<sup>26</sup> É preciso observar que, atualmente, autores como os que integram, na França, o grupo EVA do INRP (grupo de pesquisa do *Institut National de Recherches Pédagogiques*, encarregado das práticas de avaliação das produções escritas dos alunos. Cf. ROMIAN *et al.* 1989) utilizam o conceito de avaliação *formativa* com as feições da avaliação *formadora*. O termo "formativa" utilizado no título deste trabalho deve ser entendido na concepção crítica que a avaliação formadora delineou.

<sup>27</sup> Ver, a este respeito, Dahlet (1994) e Garcia-Debanc (1985).

## 5 PRÁTICAS AVALIATIVAS E OPÇÕES DE ENS/APRD. EM LM

"Explicitar seus critérios é (...) explicitar seu modelo didático de referência", afirma Nunziati (1990, p. 49). Na medida em que há critérios, ainda que não explicitados, existem escolhas teóricas que guiam não só as práticas avaliativas, mas também as escolhas feitas em termos de ens/aprd. Como transpareceu em todo o decorrer desta reflexão, as práticas avaliativas tradicionais, no sistema educacional brasileiro, integram-se, em LM, a uma determinada abordagem<sup>28</sup> de ens/aprd., que será descrita rapidamente a seguir.

### 5.1 PRÁTICAS AVALIATIVAS NUMA ABORDAGEM NORMATIVO-DESCRIPTIVA

Utilizando-se o triângulo didático de Chevallard (cf. 2.1), é possível esboçar uma descrição da abordagem de ens/aprd. da LM que predomina na paisagem educativa brasileira, aqui denominada de "normativo-descritiva". No que diz respeito ao pólo dos saberes, a tônica é descritiva, apoiada muito mais nas descrições da gramática normativa do que nas descrições propriamente lingüísticas. Vê-se a língua como um sistema homogêneo e imutável. Estudar a língua implica estudar as estruturas da língua, em nível frástico exclusivamente, sem se interessar pelo modo como os falantes fazem uso deste sistema nem pelo funcionamento dos objetos lingüísticos na sociedade. A primazia dada à norma gramatical redundante na desvalorização dos falantes e na adoção do código escrito como modelo: a fala é

<sup>28</sup> Por "abordagem" entende-se um conjunto de princípios e pressupostos teóricos inter-relacionados, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, que justificam, no ens/aprd de línguas, determinadas opções metodológicas, sem se constituir, no entanto, num método (isto é, num conjunto fechado e estritamente definido de procedimentos).

vista apenas como uma reprodução imperfeita da escrita. Também predomina uma concepção idealista da comunicação, vista como uma troca harmoniosa de informações entre um emissor e um receptor, cujas atividades são essencialmente mecânicas. O que importa, afinal, é a análise do código em seus diferentes níveis constitutivos e o manejo da ferramenta, para isto indispensável: a metalíngua. Os aspectos estudados pela lingüística pragmática e interacional, isto é, aspectos discursivos, pragmáticos, para- e extra-verbais, situacionais, etc. são ignorados. Os "objetos de ensino" elaborados nesta base são saberes, conhecimentos declarativos e não procedimentais que geralmente correspondem aos sumários de compêndios gramaticais, acrescidos de alguns tipos de textos (narrações, bilhetes, descrições...). Na realidade, são atividades de produção sem destinatário, desprovidas, portanto, de finalidade interativa. Tarefas como aquelas tradicionalmente propostas nas escolas têm geralmente por consequência uma descaracterização da atividade de escritura enquanto tal: isolam a atividade de produção de qualquer contexto em que possa ter outra funcionalidade além da de satisfazer às exigências do professor. Nessas condições, ignora-se um aspecto essencial evidenciado por teorias de análise textual, isto é, o outro, esse "parâmetro constitutivo da gênese e da gestão de um escrito" (Dahlet, 1994, p. 260). De fato, como mostra Eco (1983, p. 39), "o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo". Amputar esse aspecto nas atividades de produção é desvirtuar tanto a atividade de escritura quanto seu produto e condenar antecipadamente qualquer tentativa de avaliação formativa.

No pólo do aluno, já se mencionou o predomínio de uma concepção behaviorista da aprendizagem que dá ao aluno um papel passivo de receptáculo dos conhecimentos ensinados. Já que os objetivos de aprendizagem são eliminados em favor dos objetivos de ensino, todo o esforço recai na transmissão linear e cumulativa dos conhecimentos que correspondem aos conteúdos de ensino. O erro é visto como uma disfunção e sua eliminação

exige que se avance passo a passo, parcelando os conteúdos, cuja "retenção" deverá ser verificada objetivamente.

Quanto ao pólo do professor, as opções que acabam de ser descritas permitem verificar que o que importa é o ensino. Valoriza-se o ensino transmissivo, numa progressão prevista pelo programa e que é a mesma para todos.

Todas essas opções espelham-se nas práticas avaliativas caracterizadas pela dupla redução apontada acima (cf 3.1 e 3.2). São práticas essencialmente somativas: usam-se provas geralmente bimestrais onde são "cobrados" os conteúdos ensinados, trabalhos "valendo ponto"<sup>29</sup> a serem somados nas médias, etc. São práticas de verificação e controle de conhecimentos sobre a língua e de conhecimentos da metalíngua tradicional: a análise dos conteúdos das provas mostra que se privilegiam esses conhecimentos em detrimento das atividades de linguagem nas quais os conhecimentos podem se investir. Validade pedagógica e validade social da avaliação são anuladas em tais práticas. A validade pedagógica inexistente, pois este tipo de prática não permite o desenvolvimento de atividades de regulação em relação aos objetivos de aprendizagem, já que são os objetivos de ensino que estão sendo avaliados. Em relação à aprendizagem, age-se na base de uma hipótese que a realidade invalida constantemente, a saber: a de que os conhecimentos gramaticais, os saberes declarativos, garantem os *savoir faire* dos alunos, o sucesso nas performances em língua. A validade social de tais práticas também é muito discutível na medida em que os resultados obtidos não refletem as verdadeiras competências dos alunos como usuários da variante padrão de sua língua. O sucesso nas provas de português não garante em nada a capacidade de os aprovados interagirem eficientemente por meio da linguagem.

<sup>29</sup> Sem falar nas funções "persuasivas" exercidas pelos "pontos a mais"/"pontos a menos" que sancionam muito mais aspectos de ordem disciplinar em relação ao comportamento do aluno em sala do que as aprendizagens.

## 5.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS NUMA ABORDAGEM INTERACIONAL<sup>30</sup>

Fica claro, então, que mudar as práticas avaliativas não é possível sem mudanças em todo o dispositivo pedagógico e passa por uma reflexão sobre as escolhas teóricas que embasam as práticas de ensino. A crítica às concepções descritas no parágrafo anterior é, em muitos aspectos, semelhante à crítica elaborada nos anos 80 pelos defensores da abordagem comunicativa, em línguas estrangeiras, em relação aos métodos tradicionais ou estruturais. Sem entrar no detalhe da gênese da problemática comunicativa em línguas estrangeiras<sup>31</sup>, propõe-se aqui retomar algumas características básicas do que se poderia chamar de *abordagem interacional*, mostrando que elas se articulam com as propostas da avaliação formativa.

Com a influência da pragmática lingüística, da sociolingüística, da análise do discurso, enfim das disciplinas que se interessam pelo discurso em situação e pelos fenômenos de enunciação, ampliou-se significativamente a concepção de linguagem: considera-se a língua em sua heterogeneidade constitutiva (fenômeno da variação lingüística) e analisa-se a comunicação verbal em sua complexidade (processos inferenciais e argumentativos, fenômenos enunciativos e discursivos...). A concepção de língua que embasa esta abordagem é, então, eminentemente funcional: ela é vista como um instrumento de interação social, uma ferramenta para agir sobre o outro e sobre o mundo. Os textos (no sentido amplo) produzidos, nesta concepção, não são apenas seqüências de enunciados obedecendo a regras morfosintáticas e semânticas, mas possuem organização interfrástica, textual e obedecem a regras discursivas. Aprender a usar adequadamente uma língua, inclusive em variantes ainda não dominadas, significa, nesta concepção, aprender *savoir-faire* complexos, dificilmente atomizáveis.

<sup>30</sup> Para uma descrição detalhada da abordagem interacional, ver Cunha (1998).

<sup>31</sup> Ver a este respeito Boyer et al. 1990.

No campo do ens/aprd da LM, desenvolver a competência comunicativa do falante significa ter em vista o domínio das mais diversas atividades de linguagem, inclusive aquelas imprescindíveis para o exercício dos direitos democráticos. A escola deve, de fato, estar voltada para a vida e não fechada sobre ela mesma, preparando os alunos para interagir o mais eficientemente possível enquanto atores sociais que são. Nesta perspectiva, usar adequadamente a língua não é apenas, nem principalmente, produzir frases gramaticalmente corretas, e sim elaborar um discurso pertinente, que não só corresponda aos objetivos comunicativos do falante, como também mobilize estratégias adaptadas à situação de comunicação. Para isto, é imprescindível que as atividades propostas em sala não sejam meros exercícios escolares, e sim, na medida do possível, interações reais, providas de finalidade (ler, escrever, entender ou falar *para fazer algo...*). É preciso, portanto, inserir as atividades escolares de produção em projetos, nos quais seja garantida a funcionalidade da atividade. A motivação em escrever/ ler/ falar/ ouvir *para...*<sup>32</sup> é, sem dúvida, consideravelmente superior à de produzir algo apenas para ser avaliado.

Outra característica da abordagem é que, nela, considera-se que o aprendiz tem um papel ativo de sujeito da aprendizagem. Conforme defende a psicologia cognitivista, ele é quem organiza e estrutura sua competência como falante, no decorrer de sua experiência. Viu-se que a avaliação formativa representa um recurso privilegiado para facilitar este processo, ao propiciar o desenvolvimento das capacidades metalingüísticas. Em suma, usar as propostas da avaliação formativa nessa abordagem, para a análise dos eventos comunicativos nos quais se pretende tornar os alunos proficientes, significa:

– propor atividades de linguagem com finalidade comunicativa, que serão necessariamente atividades complexas:

<sup>32</sup> A lista dos possíveis complementos é extensa, mas pode ser resumida da seguinte maneira: para ser lido/ouvido e, através do texto produzido, agir sobre o outro com propósitos definidos.

elas tornam possível a análise de aspectos pragmáticos, enunciativos, discursivos, etc., que são eliminados nas tarefas escolares tradicionais. Nas aulas de LM, a própria vida escolar multiplica as oportunidades de se realizar atividades de linguagem autênticas que permitem uma análise como aquela proposta na avaliação formativa e proporcionam a possibilidade de se realizar aprendizagens de um modo certamente mais motivador;

– encarar a atividade proposta como uma situação-problema que motiva a busca de soluções para sobrepor os obstáculos que se apresentam e a construção de novos conhecimentos declarativos e procedimentais. Isto implica a observação de outras situações semelhantes para ver como os obstáculos foram vencidos. Por exemplo, se a situação-problema é a produção de um relato de passeio da turma a ser publicado num jornal local, poder-se-á analisar produções semelhantes para examinar as soluções que apresentam (quem pode narrar o evento, com que objetivo, para que público, apresentando que aspectos do evento...);

– privilegiar o desenvolvimento das capacidades auto-avaliativas conscientes, e, portanto, uma maior autonomia do aprendiz. Para tal, é preciso guiar o reconhecimento dos critérios que permitirão dizer se a produção de tal ou tal grupo apresenta as características esperadas, considerando-se as observações realizadas previamente (é mais fácil ser um leitor crítico da produção alheia do que de sua própria produção e a co-avaliação desempenha um papel importante no desenvolvimento da auto-avaliação);

– interessar-se pelas características dos produtos esperados (de determinados tipos de eventos escritos ou de fala), mas também pelos procedimentos que levam à realização dos produtos: que operações são necessárias para escrever um relatório de visita extraclasse destinado aos pais, para intervir num debate...? Que procedimentos podem facilitar a realização da tarefa?

— reservar, entre essas atividades de observação, momentos de estruturação dos saberes envolvidos, em que serão adquiridos ou aprofundados conhecimentos necessários. Estes apresentam-se, portanto, como ferramentas necessárias à realização da tarefa e não mais como o fim do ensino, como era o caso com a gramática normativa e descritiva. Este último ponto preocupa sempre os professores que hesitam em tirar a gramática do pedestal que ela ocupa. O fato de priorizar as atividades com finalidade comunicativa não quer dizer que não se precisa mais da gramática. Mas ela é chamada a assumir novas feições ao desempenhar o papel que deveria ter sido sempre o dela, isto é, o de ferramenta.

## 5 CONCLUSÃO

A articulação de uma abordagem interacional de ens/aprd de LM com as propostas da avaliação formativa, tal como foi conceituada aqui, abre pistas que parecem extremamente produtivas para o ens/aprd da LM. Algumas propostas concretas já foram formuladas<sup>33</sup>, em particular no que diz respeito à formação de professores. Com base nelas, algumas conclusões podem ser tiradas.

A avaliação, ao se tornar prioritariamente auto-avaliação, passa, em última análise, a fazer parte realmente integrante do processo de ens/aprd e transforma-se numa verdadeira estratégia didática. No que diz respeito à *problemática da apropriação*, articulam-se concepções cognitivistas da aprendizagem a uma concepção funcional da língua. Privilegia-se uma prática de regulação, na qual se procura entender os procedimentos do aluno e ajudá-lo a adquirir os meios de sua autonomia. No que concerne à *problemática da intervenção*, torna-se possível definir um novo contrato didático no qual os

<sup>33</sup> Ver Cunha (1998).

critérios de avaliação não permanecem propriedade privada do professor; a reflexão deste sobre os objetivos e conteúdos de ensino assim como sobre objetivos e conteúdos de aprendizagem torna-se imprescindível. Enfim, em vista dessas novas exigências, coloca-se a *problemática da elaboração* numa perspectiva pragmática de utilização da linguagem que obriga à definição de "objetos de ensino" que sejam antes de mais nada objetos sociais. Visa-se à aprendizagem de competências socialmente reutilizáveis e não simplesmente escolares. Afinal, em matéria de LM, a avaliação social se dá sobre o desempenho dos falantes na vida real, não sobre os conhecimentos acadêmicos a respeito da língua. Integram-se, através das perspectivas que a avaliação formativa abre, as problemáticas da elaboração, apropriação e intervenção, o que permite definir as grandes linhas de uma didática da LM autônoma e específica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBÉ, Ginette. Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former. *Etudes de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 80, p. 119-31, oct./dec. 1990.
- BELTRAN, José Luiz. *O ensino de Português: intenção e realidade*. São Paulo: Moraes, 1989.
- BESSE, Henri. De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/ apprentissage des langues. *Langue Française*. Paris, n. 82, p. 28-43, mai 1989.
- BOYER, Henri et al. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1984.
- COSTE, Daniel. Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et didactique de français langue étrangère depuis 1950: constants et variations. *Langue Française*. Paris, n. 82, p. 20-27, mai 1989.

- CUNHA, Myriam Crestian. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement/ apprentissage du portugais langue maternelle: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Toulouse, 1998, thèse (Doctorat) Université Toulouse-Le Mirail.
- DABENE, Louise. Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, n. 6, p. 13-21, 1992. Nouvelle série.
- DAHLET, Patrick. Discours sur l'écriture et la maîtrise de la rédaction. In: COLEMANN, J., CRAWSHAW, R. (ed.). *Discourse Variety in Contemporary French*. London: AFLS-CILT, 1994.
- DENHIÈRE, Guy, BAUDET, Serge. *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris: PUF, 1992.
- ECO, Humberto. *Leitura do texto literário. Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Presença, 1983.
- ESPERET, Eric. Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs. *Le Français dans le Monde*, n. spécial, p. 8-15, fev-mar 1990.
- GALISSON, Robert. Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). *Langue Française*. Paris, n. 82, p. 95-115, mai 1989.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Repères*. Paris, n. 66, p. 23-49, mai 1985.
- GOMBERT, Jean-Emile. *Le développement méta-linguistique*. Paris: PUF, 1990.
- \_\_\_\_\_. Activité de lecture et activités associées, in M. Fayol et al., *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF, 1992.
- HADJI, Charles. *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils*. Paris: ESF, 1989.
- \_\_\_\_\_. L'apprentissage assisté par l'évaluation (A.A.E.): mythe ou réalité? *Cahiers Pédagogiques*. Paris, n. spécial, p. 44-47, mai 1991.
- \_\_\_\_\_. *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF, 1992.
- HALTÈ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris: PUF, 1991.

- HAYES, John R., FLOWER, Linda. "Identifying the Organization of Writing Processes" e "The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints". In: GREGG, Lee W., STEINBERG, Erwin R. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUSSIER, Denise. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette, 1992.
- MACCARIO, Bernard. *Ce que valent nos enfants: l'école à l'heure de l'évaluation*. Toulouse: Milan, 1988.
- MAGER, R. *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*. Paris: Bordas, 1986.
- MALGLAIVE, Gérard. Fonctions et domaines de signification de l'évaluation pédagogique des résultats de la formation. *Pratiques*. Metz, p. 101-16, déc. 1984.
- NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*. Paris, n. 280, p. 47-84, 1990.
- PORCHER, Louis. L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 80, p. 70-76, oct-déc. 1990.
- ROMIAN et al. *Didactique du Français et Recherche-action*. Paris: INRP, 1989. (Col. Rapports de recherches, 2)
- ROPÉ, Françoise. *Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle*. Paris: Editions Universitaires, 1990.

# O PORTUGUÊS DO POSTO INDÍGENA GUAPORÉ: BREVE HISTÓRIA DO CONTATO LINGÜÍSTICO

*Alzerinda de Oliveira Braga  
Ana Cláudia Pinto Bastos  
Universidade Federal do Pará*

- **RESUMO:** *Este artigo apresenta alguns dos fenômenos lingüísticos que caracterizam o português falado no P. I. Guaporé e, através de um confronto com dados históricos, fazemos uma reflexão sobre a gênese desta variedade de fala, mostrando como esta variedade está sendo rapidamente assimilada por um português padrão regional, distanciando-se da sua origem de português de contato.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Português; Contato Lingüístico; Continuo Lingüístico.*
- **ABSTRACT:** *In this work we present the dialect of the portuguese spoken in the Guaporé Indigenous Post and based on historical facts we make a reflection about its origin showing how fast this dialect is changing and losing its initial characteristics of a language of contact.*
- **KEY WORDS:** *Portuguese; Linguistic Contact; Linguistic Continuous.*

## 1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o produto lingüístico resultante das situações de contato entre línguas é determinado pela história sociolingüística dos falantes (Thomason & Kaufman, 1988, p. 35), pretendemos mostrar neste trabalho um pouco da história do contato entre os povos que hoje habitam o Posto Indígena (P. I.) Guaporé e outros representantes da sociedade brasileira, falantes de português, que chegaram na região do médio Guaporé. O nosso objetivo é compreender por que o português falado naquela comunidade apresenta características como as que mostraremos neste trabalho.

De um modo geral, o estudo do português falado em área indígena não tem sido objeto de estudo freqüente dos lingüistas. Temos conhecimento de apenas dois trabalhos: o estudo do português de contato do Parque Indígena do Xingu (Emmerich:

1992) e o estudo feito sobre o português Kamayurá (Silva: 1988). Por esta razão é que iniciamos um projeto de pesquisa chamado O Português do P. I. Guaporé, que objetivava a análise e descrição deste português. O presente artigo é um dos resultados deste estudo. Os dados utilizados fazem parte de um Banco de Dados, constituído por narrativas orais e entrevistas pessoais, que foi organizado pelas autoras deste artigo e mais duas bolsistas de Iniciação Científica, Jaqueline Brandão da Silva e Cleise Cristina Dantas de Sousa, com o objetivo de documentar e registrar a variedade de português falado no P. I. Guaporé.

## 1 O P. I. GUAPORÉ

O P. I. Guaporé, situado à margem direita do rio de mesmo nome no Estado de Rondônia, abriga hoje uma grande parte da população indígena da região. Atualmente nove etnias compõem essa comunidade, a saber: Makorap, Jabuti, Canoé, Wayoró (Ajuru), Tupari, Arikapô, Aruá, Massaká e Cujubim, que juntos formam uma população de aproximadamente 300 pessoas (Braga, 1992, p. 14). Três desses grupos são os majoritários em termos populacionais: Makorap, Jabuti e Canoé; e cinco preservam ainda suas línguas nativas: Ajuru, Tupari, Aruá, Jabuti e Makorap. A língua arikapô possui apenas dois falantes, não sendo mais usada, portanto, para fins comunicativos. A língua Canoé não é mais falada, pois há apenas um homem que ainda lembra a língua do seu povo. Os Massaká e Cujubim perderam a língua tradicional e falam somente português. Todas essas línguas estão em processo de extinção não sendo mais aprendidas como primeira língua pelas crianças. O lugar de primeira língua foi ocupado pela língua portuguesa. Embora as crianças e grande parte dos jovens não falem mais a língua de seus pais e avós, muitos deles a compreendem. Dentre estas línguas as mais faladas são Makorap, com aproximadamente quarenta falantes, e Jabuti, com aproximadamente vinte falantes. As outras línguas têm menos de dez falantes cada (Braga, 1992, p. 15). O português é a língua utiliza-

da para a comunicação diária.

Do ponto de vista da classificação lingüística, Ajuru, Aruá, Makorap e Tupari são classificadas como Tupi (Rodrigues, 1986, p. 46); Jabuti, Arikapô, Canoé e Massaká são línguas isoladas (Rodrigues, 1986, p. 98); e sobre os Cujubim não temos nenhuma informação.

## 2 A HISTÓRIA DO CONTATO

Os primeiros contatos entre a população indígena que hoje habita o P. I. Guaporé e a sociedade envolvente deram-se no início do século XVII<sup>1</sup> e decorrem das expedições pioneiras, da fundação de missões jesuíticas e da militarização das fronteiras espanhola e portuguesa, em virtude da importância estratégica da região do Guaporé, que originou uma política de ocupação e defesa interessada na manutenção dos indígenas em seus territórios e na cooptação dessas populações em caso de guerra. Neste período, as relações de contato eram contraditórias: a mão-de-obra indígena era amplamente utilizada na navegação, mas isso não impedia que os colonos, moradores não-índios fixos na fronteira, caçassem índios à bala (Meireles, 1991, p. 224).

Até o início do século XX, houve um profundo silêncio histórico sobre os grupos que hoje habitam o P. I. Guaporé; grupos como os Makorap, Wayoró, Jabuti e outros permanecem "desconhecidos" durante todo este período. Segundo Meireles (1991, p. 225), isso ocorreu porque os grupos Tupi dos afluentes da margem direita mantiveram-se afastados das margens do Guaporé e somente se aproximaram desse rio após a desagregação de suas aldeias tradicionais.

Quando esses grupos "desconhecidos" surgem na literatura sobre o Guaporé, eles já se encontram incorporados à força

<sup>1</sup> Nesta época os grupos indígenas do P. I. Guaporé juniam-se com outros grupos, envolvidos no contato (Mekens, Puruborá, Kuruaná, Abitana-Huanyam, Urunamakan e Kujuna) moravam em seus territórios tradicionais distribuídos pelos afluentes do rio Guaporé. (cf. Meireles, 1981, p. 230)

de trabalho dos seringais. Entre 1910 e 1920, por exemplo, foram fundados os seringais do Colorado e do Rio Branco, que absorveram mão-de-obra Makorap, Wayoró, Jabuti, Arikapu e Aruá. Um dos seringais mais importantes foi sem dúvida o São Luís que cooptou vários grupos indígenas como (além dos já citados) os Tupari que mantiveram seu primeiro contato com os “brancos” em 1927.

Esse contato de falantes de línguas diversas resultou a princípio em uma situação de impasse lingüístico. Duas eram as necessidades básicas: os grupos de trabalhadores (até então todos indígenas) precisavam se comunicar entre si e com os administradores dos “barracões” (falantes de português e/ou espanhol). Para a comunicação intertribal foi adotada a língua Makorap, talvez por este grupo ser majoritário e ter sido influente e temido no passado. Na comunicação administrador-seringueiro, os dados apontam para o domínio do português; entretanto, num primeiro momento, nem todos os indígenas precisavam aprender esse idioma uma vez que os administradores (pelo menos no seringal São Luís) preferiam lidar com os representantes deles; assim, segundo Caspar (1957, p. 161), o cacique passou a exercer funções diferentes das que desempenhava na maloca agora era entendido como uma “espécie de capataz”. Após a Segunda Guerra Mundial entretanto, com a contratação de seringueiros estranhos falantes de português e que em São Luís superaram o número dos índios do “barracão”, os nativos passam a ter maior contato com a língua portuguesa e necessidade real de aprendê-la para se comunicar com os novos companheiros de trabalho. Assim, esboça-se a concorrência entre essa língua e a Makorap na delimitação de suas fronteiras de uso.

Uma das conseqüências mais graves do contato foram as terríveis epidemias que quase dizimaram as populações nativas. Um interessante trabalho sobre o estado de saúde dos Makorap, Wayoró, Jabuti, Arikapu e Tupari realizado por Scolnik (1955) detecta inúmeras enfermidades (dentre elas: inchaços de baços, fígados e ventres; gengivites; cáries; perdas de dentes; bócio; cefaléia; dor de barriga), muitas das quais provocadas por hábitos

recém-adquiridos como o consumo de diversos tipos de conservas, bem como o consumo de sal, açúcar e álcool; entretanto, os resultados desta pesquisa realizada em 1948 não mencionam os estragos deixados pelas epidemias. Ainda em 1920, uma epidemia de sarampo quase extermina os Aruá após contatos desses com os caucheiros. Entre 1927 e 1934 foi de defluxo (catarro) a epidemia que invadiu os “barracões”, centro da exploração da borracha; no último ano desse período, novamente as epidemias de sarampo fazem vítimas, desta vez entre os Jabuti, que, desesperados, abandonam definitivamente suas aldeias e, na tentativa de sobreviver, concentram-se nos “barracões”. Nos anos de 1953 e 1954, os índios do “barracão” São Luís são atingidos novamente pelo defluxo e pelo sarampo.

Mas não foi apenas para escapar de doenças que os grupos indígenas foram gradativamente abandonando suas aldeias pelos “barracões”. Desde 1934, segundo o único representante do grupo Mequen que residiu no P. I. Guaporé até a morte de sua esposa Makorap, esses índios teriam abandonado suas aldeias para se tornarem caucheiros. Em 1950, o seringalista João Rivedo convence os Makorap a se mudarem definitivamente para o seringal São Luís. Entre 1953 e 1954, outros grupos são induzidos ao abandono de suas malocas; nesse período todos os seringais já haviam sido comprados por um único dono a quem se atribui a responsabilidade direta pela dispersão dos índios pelos seringais e pelo agravamento da situação precária em que viviam.

A situação nos seringais sempre foi calamitosa. Dados de 1934 do seringal São Luís revelam que a pinga era utilizada largamente em substituição da chicha, havia castigos físicos e as índias eram usadas como prostitutas. Como já foi visto a assimilação do álcool e de outros costumes do colonizador pelos indígenas trouxe sérios problemas de saúde aos grupos indígenas. Quanto à prática de castigos físicos, o saldo foi negativo; em 1937, revoltados, os Makorap matam o administrador de São Luís, que os tratava com extrema violência. Também a utilização das índias como prostitutas tendeu a se agravar, uma vez que, com a alta mortalidade indígena e o aumento do preço da borra-

cha após a Segunda Guerra Mundial, foram contratados muitos seringueiros não-indígenas que tomavam índias como concubinas ou amantes ocasionais, pagando com sabonetes, perfumes, tecidos e outros. Embora no Rio Branco o número destes estrangeiros nunca tenha superado a centena, era superior ao de indígenas no “barracão” de São Luís, gerando inevitavelmente um choque para a comunidade ali estabelecida (Caspar, 1957. p. 149-50).

Outras também foram as interferências do mundo e dos interesses do colonizador sobre os indígenas. Duas das mais perturbadoras foram: primeiro a retirada de indivíduos Makorap, Aruá e Jabuti, em 1933, de São Luís e de aldeias próximas, que foram levados contra a vontade por um funcionário do Serviço de Proteção aos Índios a uma colônia de trabalhadores próxima a Guajará-Mirim; depois a alta mortalidade ocorrida na transferência, feita pelo governador do Território do Guaporé em 1940, de índios do Ji-Paraná para suprir carências de mão-de-obra no Guaporé. Outras interferências que pretendiam ser importantes absolutamente não foram sentidas, como a criação da 9ª Inspetoria Regional do Serviço de Proteção aos Índios, em 1946, que não interveio na situação dos seringais, e a existência do P. I. Ricardo Franco, cuja população (61 pessoas em 1961; 43, em 1962 e 30, em 1963) só ia diminuindo.

A interferência decisiva deu-se em 1970, quando foi iniciada a transferência de índios dos seringais para o P. I. Guaporé, antigo P. I. Ricardo Franco. Isso se deu após ter sido denunciada por intermédio de relatórios a situação de semi-escravidão em que viviam estes indígenas. Em 1973, os Makorap são levados ao P. I. Guaporé; três anos depois a área é demarcada. Finalmente, em 1985, os Tupari expulsam os últimos seringueiros, marcando o início de uma nova fase na vida destas comunidades.

Como acabamos de ver, o contato dos falantes de línguas indígenas diversas entre si e com a sociedade nacional resultou em um impasse lingüístico que se solucionou com a adoção da língua Makorap para servir de meio de comunicação entre os vários grupos, ou seja, como a língua de contato, enquanto o português ficava restrito às relações administrador-seringueiro. A prin-

cípio, quando o número de Makorap era superior ao de indígenas falantes de outras línguas e de falantes de português, aquela língua pôde se impor; mas com as epidemias e a redução drástica da população indígena, o português foi ganhando espaço. Posteriormente, após o término da Segunda Guerra Mundial, a ida de trabalhadores falantes de português para os seringais com a finalidade de suprir carências de mão-de-obra deu novo impulso à utilização deste. Neste período deve ter iniciado o processo de mudança de código por que vêm passando os grupos indígenas em questão. O português adquirido pelos indígenas nos seringais, entretanto, não foi o português culto padrão, mas o português dos humildes e analfabetos, presumivelmente, já cheio de marcas lingüísticas influenciadas por esses fatores extralingüísticos; uma prova desta afirmativa pode ser encontrada a partir do exame dos dados lingüísticos colhidos por Silva (1995, p.12) em que, conforme ela mesma afirma, “constatou-se que alguns fenômenos que ocorrem naquela variedade de fala já são encontrados em outras variedades (...)”. São estes fenômenos que veremos a seguir.

### 3 CARACTERÍSTICAS DO PORTUGUÊS FALADO NO P. I. GUAPORÉ

Para a classificação e apresentação dos fenômenos lingüísticos que caracterizam o português do P. I. Guaporé, separamos os fenômenos em dois grupos: os que são encontrados em outros dialetos do português e os que são exclusivos da fala da comunidade indígena em questão.

#### 3.1 FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS DO PORTUGUÊS DO P. I. GUAPORÉ ENCONTRADOS TAMBÉM EM OUTROS DIALETOS

### 3.1.1 Fonologia

#### Monotongação

ei → e

primeira → *primera*

peixi → *pexi*

bananeira → *bananera*

ou → o

pegou → *pegô*

outru → *otru*

roucu → *roku*

ouvi → *ovi*

roubandu → *robandu*

ai → a

baixa → *baxa*

debaixo → *debaxo*

#### Troca da fricativa palatal /ʃ/ pela glotal /h/

- mesmo → *mermu*

- mais → *mar*

#### Queda da fricativa glotal /h/ no final de sílaba

- caçador → *caçadó*

- mulher → *mulhé*

- irmão → *imãü*

- entrar → *entrá*

- espingarda → *ispingada*

#### Elevação da vogal /o/ para /u/

- embora → *umbura*

- torou → *turu*

- procurar → *prucurá*

- bota → *buta*

#### Epêntese da nasal /ɲ/

- viemos → *vinhemu*

- vieram → *vinheru*

#### Queda da nasal palatal /ɲ/

- pouquinho do → *poquũ<sup>2</sup>*

- tinha → *tia*

- cozinhar, cozinham → *coziá, coziaru*

### 3.1.2 Morfossintaxe

*Não-obrigatoriedade da concordância nominal de número quando o plural é expresso lexicalmente pelo determinante no SN*

- o chefe recolheu todas as caboclas → *o chefe recolheu caboca tudinho*

- eles dois não foram batizados → *ele doi num foi batizado*

*Não-redundância da concordância nominal de número quando o plural é expresso gramaticalmente pelo determinante no SN*

- os professores → *os professô*

- esses índios Tupari, Makorap, Ajuru... → *esses índio Tupari, Makorap, Ajuru...*

- os homens acordaram → *os home acordaro*

*Não-redundância da concordância verbal quando o plural é expresso lexicalmente e/ou gramaticalmente pelo determinante do SN sujeito*

- os dois são biribás → *os doi é biribá*

<sup>2</sup> O trema que aparece sobre as vogais *i* e *u* é para marcar a nasalidade.

*Uso de verbo na 3.a pessoa do singular com sujeito de 1.a e de 2.a pessoa*

- eu môo → *eu mói*
- eu joga bola → *eu joga bola*
- eu faz (faço) colar → *eu fai colá*
- quando ela terminar tu mijas que tu vais sair → *quando ela terminá tu mija que tu vai saí*
- vocês queimam a roça de vocês → *vocês queima a roça de vocês*
- nós tomamos chicha → *nós toma chicha*

*Troca da vogal temática /a/ por /e/ para marcar o passado*

- nós matamos → *noi matemu*
- quando nós nos ajuntamos → *quando noi se ajuntemu*
- até que nós nos largamos → *até noi se largemu*
- nós deixamos → *noi dexemu*

Dentre os fenômenos acima apresentados merecem destaque a não-redundância de concordância nominal de número e o uso de verbo na 3.a pessoa do singular com sujeito de 1.a e de 2.a pessoas, pois a presença destes fenômenos lingüísticos, como a marcação do número apenas no determinante, encontrados também em outras variedades do português (c.f. Braga, 1977; Nina, 1980; Scherre, 1978), confirma a hipótese de que o português com o qual os povos indígenas do Guaporé entraram em contato já possuía essas marcas que tanto podem ser características do português falado em nossa região como tendências gerais do português falado no Brasil. No português do Brasil, de um modo geral, há uma tendência à simplificação flexional, por ser redundante a flexão dos nomes e dos verbos. O falante elimina essa redundância, retendo a marca do plural apenas no termo determinante.

3.2 FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS PARTICULARES DO PORTUGUÊS DO P. I. GUAPORÉ:

3.2.1 Fonologia

*Troca do /l/ pelo /r/*

- esperando a hora de ele chegar → *isperando ora deri chegá*
- não podia colocar → *num podia corocá*

*Queda da fricativa palatal /ʃ/*

- um, dois, três → *um doi trei*
- mas assim mesmo eu saio → *mai assim mermo eu sai*
- o rapaz me convidou → *o rapai me convidô*
- nós brincamos → *noi brinca*

3.2.2 Morfossintaxe

*Omissão do artigo definido*

- abre a boca → *abre boca*
- a mãe dela dava conselho para ela → *mãe dela dava conselho pra ela*
- mataram a família dele → *mataro família dele*

*Não-concordância de gênero*

- mamãe estava buchuda → *mamãe tava buchudo*
- Ester está gorda e quando está gorda, já está cheia de novo → *Isté tá gordo e quando tá gordo, já tá cheio de novo*
- mulher ficava deitada → *mulhé ficava deitado*
- a professora → *o professora*

*Inversão de ordem não-observáveis no português ordinário*

- quantos filhos a Arlinda tem → quanto Arlinda tem filho
- o nome indígena dele é → nome dele indígena é

*Ausência de conectivos subordinativos*

- até que nós nos largamos → até nós largamos
- tá cheio de gente lá → tá cheio gente lá
- ele falou com a mãe dele → ele falou mãe dele
- onde será que eu vou guardar a farinha → onde será vou guardá farinha

Os fenômenos acima apresentados parecem ser particulares ao português falado na comunidade indígena em estudo. De um modo geral, esses fenômenos apresentam-se enquanto produtos lingüísticos mesclados.

Parece-nos que fenômenos fonológicos como a troca do /l/ pelo /r/ e a queda da fricativa palatal /ʃ/ se dão por influência das línguas nativas envolvidas no contato. Conforme os dados de que dispomos, os falantes que trocam o /l/ pelo /r/ e não realizam a fricativa palatal /ʃ/ são não-escolarizados que pertencem predominantemente às etnias Makorap e Jabuti; segundo a descrição feita por Pires (1992, p. 19) da língua Jabuti e a descrição feita por Braga (1992, p. 50) da língua Makorap, as consoantes /l/ e /ʃ/ não fazem parte do quadro consonântico destes idiomas. Assim sendo, a consoante lateral do português foi substituída pelo tepe alveolar comum nestas línguas. A queda da fricativa álveo-palatal na posição de coda é, a nosso ver, um processo de simplificação de sílaba também influenciado pelas características fonológicas das línguas nativas na medida em que constatamos que a língua jabuti não possui sílaba do tipo CVC ou VC (Pires, 1992, p. 41), ou seja, não permite consoantes na coda silábica, e a língua Makorap, embora possua sílaba dos tipos acima referidos, não admite esse tipo de segmento travando sílaba (Braga, 1992, p. 35). Além de não haver esse segmento na língua, os sons fricati-

vos existentes não ocupam a referida posição. Vale ressaltar ainda que os falantes que apresentam esses fenômenos são majoritariamente os velhos, testemunhas da época em que se deu o processo de aprendizagem e de formação dessa variedade de português.

Com relação aos fenômenos morfossintáticos, podemos levantar a mesma hipótese, apesar de não conhecermos todas as línguas do P. I. Guaporé. Mas, fenômenos como a ausência de distinção de gênero e a ausência de artigo definido são características encontradas na língua Makorap. O predomínio da parataxe pode advir da dificuldade que os falantes tiveram no início para lidar com as preposições e os conectivos do português, visto que em Makorap, por exemplo, não existem preposições e sim posposições e as partículas que corresponderiam funcionalmente às conjunções no português também são pospositivas. O último fenômeno a ser tratado é a inversão de ordem. Associamos esse fenômeno ao substrato lingüístico, sabendo previamente que a ordem dos sintagmas na maioria das línguas nativas que compõem o quadro de multilingüismo no P. I. Guaporé é diferente da ordem da língua portuguesa.

#### 4 O CONTÍNUO LINGÜÍSTICO

As características do português do P. I. Guaporé acima demonstradas não se apresentam de forma homogênea na comunidade de fala; fatores extralingüísticos contribuem para essa heterogeneidade, que, no entanto, pode ser sistematizada em estágios de fluência que configuram um contínuo lingüístico. Para compreender e explicar esse contínuo lingüístico procuramos estabelecer, à luz das origens históricas do português do P.I. Guaporé e com os subsídios da Teoria Sociolingüística, os fatores extralingüístico que estariam em sua base. Os fatores pré-estabelecidos e posteriormente confirmados foram: sexo, idade, tipo de bilingüismo, escolaridade e grau de interação com pessoas de fora da comunidade (ver quadro abaixo).

Quadro de fatores extralingüísticos

1 – Sexo	Masculino Feminino
2 – Idade	Jovem Adulto Idoso
3 – Tipo de bilingüismo	Monolíngüe em português Bilíngüe
4 – Escolaridade	Escolarizados Não-escolarizados
5 – Grau de interação com pessoas de fora da comunidade	Mais intensa Menos intensa

Basicamente podem-se distinguir a partir dos dados disponíveis três estágios de fluência na comunidade indígena do P. I. Guaporé, que assim se caracterizam:

1º Estágio: *Ampla ocorrência de todos os fenômenos lingüísticos já enumerados.*

- Predominância de falantes que utilizam o português como língua de contato: bilíngües (língua-mãe indígena e português de contato) e multilíngües (língua-mãe indígena; Makorap, língua usada nas cerimônias; e português de contato).

- Predominância dos falantes adultos de idade mais avançada.
- Presença de crianças geralmente monolíngües em português.
- Predominância de não-escolarizados.
- Predominância de falantes com parcial ou esporádica interação com pessoas de fora da comunidade.

2º Estágio: - Média ocorrência dos fenômenos lingüísticos enumerados.

- Presença de falantes bilíngües em português e uma

língua indígena aprendidas paralelamente na infância e de falantes monolíngües em português.

- Predominância de falantes adultos.
- Presença de analfabetos e pessoas com pouca escolaridade (1º grau menor).
- Predominância de falantes com média interação com pessoas de fora da comunidade.

3º Estágio: - Menor ocorrência dos fenômenos lingüísticos enumerados.

- Predominância de falantes que têm o português como língua-mãe.
- Presença de bilíngües e monolíngües.
- Predominância de jovens e adultos.
- Predominância de falantes com o 1º grau maior incompleto.
- Predominância de falantes com freqüente interação com pessoas de fora da comunidade.

Observando a caracterização dos estágios acima, pode-se perceber que os fatores extralingüísticos mais importantes na formação do contínuo lingüístico são, em primeiro lugar, o grau de interação com pessoas de fora da comunidade e, em segundo lugar, a escolaridade. O sexo é um fator secundário que se encontra interligado ao grau de interação: os homens mais freqüentemente que as mulheres saíam do posto e mantinham maior contato com estranhos no início, fato que atualmente tende a se equilibrar. A idade é um fator secundário que se relaciona à escolaridade, pois, dentre os falantes dessa comunidade, são os jovens que freqüentam a escola.

O primeiro estágio, cuja característica básica é a ampla ocorrência de todos os fenômenos lingüísticos enumerados, possui uma curiosidade: a presença das crianças, que, tendo pouco contato com estranhos e possuindo pequena escolaridade, acabam por falar um português tão marcado quanto o dos pais e avós. Nesse estágio o português apresenta características simplificadoras

as mais intensas. No segundo estágio, já há ocorrência de um falar mais próximo do português regional que incorpora algumas regras variáveis como a de número. No 3.º estágio dá-se o ápice do contínuo. Vale ressaltar que as crianças assim que passam para a adolescência entram na escola, passam a manter contato com estranhos, tendem a perder gradativamente as marcas próprias do português referido no primeiro estágio.

## 5 CONCLUSÃO

Ao historiar a origem do português do P. I. Guaporé e analisar os fenômenos lingüísticos que nele se encontram, acabamos por reforçar a premissa de que o produto lingüístico resultante das situações de contato entre línguas é determinado pela história sociolingüística dos falantes. A aprendizagem de um português já carregado de características consideradas não-padrão bem como a influência das línguas nativas, fizeram com que se formasse um português com as características que vimos neste trabalho. Características essas que estão hoje presentes principalmente na fala dos velhos da comunidade, testemunhas e agentes daquele processo. À medida que se intensificou o contato dos povos indígenas do Guaporé com a língua portuguesa, originou-se um contínuo lingüístico que se encontra dividido em estágios de fluência, que nada mais são do que estágios de aprendizagem do português. Através deste estudo sobre a história do contato, podemos concluir que a comunidade indígena do Guaporé vem passando por um processo de mudança de código que se acelerou nos últimos anos. A cada ano que passa as línguas nativas são menos faladas e o português se aproxima mais do padrão regional; perdendo as características que o identificavam como língua de contato.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, Alzerinda de Oliveira. *A fonologia segmental e aspectos morfofonológicos da língua Makorap-tupi*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística) UNICAMP.
- BRAGA, Maria Luiza. *A concordância de número no sintagma nominal no Triângulo Mineiro*. Rio de Janeiro, 1977. (Mestrado em Lingüística) Departamento de Letras, PUC.
- CASPAR, Franz. A aculturação da tribo Tupari. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 145-71, 1957.
- EMERICH, Charlotte. O português de contato no parque indígena do Xingu, Mato Grosso, Brasil Central. *Estudos*. Rio de Janeiro, n. 13, p. 57-90, 1992.
- MEIRELES, Denise Maldi. O complexo cultural do Marico: sociedades indígenas dos rios Branco, Colorado e Mequens, afluentes do médio Guaporé. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi — Antropologia*. Belém, v. 7, n. 2, p. 209-69, 1991.
- NINA, Terezinha de Jesus Carvalho. *Concordância Nominal/Verbal do analfabeto da micro região bragantina*. Rio Grande do Sul, 1980. Dissertação (Mestrado) PUC.
- PIRES, Nádia Nascimento. *Estudo da Gramática da língua Jeoromitxi (Jabuti) — Aspectos sintáticos das cláusulas matrizes*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado) UNICAMP.
- RODRIGUES, Aryon D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- SCHERRE, Maria Marta. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Lingüística-PUC, Departamento de Letras, 1978.
- SCOLNIK, Rosa. Observaciones sobre el estado sanitario de algunas tribus del Brasil Central. *América Indígena*. México, v. 15, n. 2, p. 89-96, 1955.
- SILVA, Jaqueline B. *O português do P. I. Guaporé*. Belém, 1995. Trabalho de Conclusão de Curso — UFPA.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos et al. *Sete estudos sobre o português kamaiurá*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1988.
- THOMASON, Sarah Grey, KAUFMAN, Terrence. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley/ Los Angeles/London: University of California Press, 1988.

# A PROGRESSÃO TEXTUAL EM REDAÇÕES DE ALUNOS DA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fátima Cristina Pessoa **Rocha**  
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** *A preocupação deste trabalho gira em torno das atividades de produção/compreensão de textos escritos desenvolvidas na escola. Analisando textos produzidos por alunos de 5ª série do ensino fundamental<sup>1</sup>, procuro compreender, por meio dos mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da progressão textual, a inadequação destes textos produzidos no espaço escolar que frustra o trabalho de docentes e discentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da língua materna.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Linguística Textual; Progressão Textual; Ensino/ Aprendizagem de Língua Materna.*
- **ABSTRACT:** *The main concern of this paper is to present a discussion about some activities related to the production/comprehension of written texts developed by students from the last level of basic school. It will be shown, by means of some textual mechanisms responsible for the establishment of textual progression, that the resulting texts are inadequate, disappointing students and teachers.*
- **KEY WORDS:** *Textual Linguistics; Textual Progression; First Language Acquisition.*

## 1 INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos de professores de língua portuguesa reclamações a respeito da qualidade dos textos que são produzidos por seus alunos. Essas reclamações se dão em todos os níveis de escolaridade, isto é, do ensino fundamental ao ensino superior.

Todo este descontentamento não teria razão de ser se parássemos para pensar que o aluno, desde sua entrada na escola, estuda sua língua materna. Logo, seria de esperar que ele, à me-

---

<sup>1</sup> Os três textos apresentados neste trabalho fazem parte de um corpus de trinta redações recolhidas nas seguintes escolas: Núcleo Pedagógico Integrado, Escola Berço de Belém e Escola Estadual de Primeiro Grau Dr. Agostinho Monteiro.

didática que avançasse em grau de escolaridade, apresentasse um domínio da linguagem cada vez mais eficiente.

Não é verdade que a causa deste quadro insatisfatório esteja somente no desinteresse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa, como alguns professores insistem em acreditar. Há também que se refletir sobre a ineficiência de uma abordagem unicamente metalingüística no ensino da língua para o desenvolvimento da capacidade de utilizá-la com habilidade nas mais variadas situações de comunicação.

Ao chegar à escola, os alunos, em geral, dominam os mecanismos da língua falada que lhes permitem estruturar textos em situações comunicativas do seu cotidiano. O papel da escola é, então, desenvolver neles novas possibilidades de expressão, ampliando o seu domínio da língua. Faz parte dessas novas possibilidades de expressão o domínio da linguagem escrita.

As atividades, em sala de aula, direcionadas ao trabalho com a escrita alternam-se ora em atividades de interpretação, ora em atividades de produção de textos, porém essas atividades são realizadas de forma isolada e superficial, o que não proporciona resultados satisfatórios.

São atividades isoladas porque não há um trabalho contínuo de *produção/compreensão* de textos que vise a promover o aperfeiçoamento do aluno em lidar com a escrita; cada texto é trabalhado com um fim em si mesmo, sem relação com outros textos com os quais poderia ser confrontado. São atividades superficiais porque quase sempre são observados problemas que se encontram na superfície dos textos, relativos à grafia das palavras, à pontuação, à concordância e não se trabalham os mecanismos básicos responsáveis pela estruturação do(s) sentido(s) dos textos. Acrescente-se ainda o artificialismo destas atividades, já que para o aluno a situação de produzir textos em sala de aula não corresponde a uma situação real de interação, pois nem sempre estão claramente definidos os elementos que compõem este contexto, elementos que contribuem para o estabelecimento do(s) sentido(s).

Desse modo, a tarefa repetitiva de *produzir/compreender textos* em sala de aula é, para o aluno, enfadonha e não consegue atingir o objetivo a que se propõe: desenvolver a habilidade de produzir e compreender textos escritos.

O resultado deste tipo de prática em sala de aula é a produção de textos com um padrão comum de organização, nos quais se percebe a adoção de uma formação discursiva comum que reflete a mesma formação ideológica, em geral sem uma consciência crítica da realidade.

## 2 A PRODUÇÃO DO TEXTO NO ESPAÇO ESCOLAR

Partindo da análise de narrativas produzidas por alunos da 5ª série do ensino fundamental, já que é a partir deste nível de escolaridade, na disciplina específica de redação, que o aluno inicia mais sistematicamente a produzir textos escritos em sala de aula, elegi os mecanismos responsáveis pela progressão textual, através do encadeamento dos enunciados, como ponto de partida para compreender a inadequação destes textos.

De acordo com Fiorin (1994), os textos narrativos singularizam-se pelos seguintes princípios:

- são textos figurativos, ou seja, são compostos basicamente por termos concretos que constituem a realidade instaurada pelo discurso;
- focalizam as transformações progressivas que ocorrem com os personagens através do tempo;
- a relação existente entre os fatos narrados é de anterioridade e posterioridade, cada fato pressupõe o que o antecede, sendo, portanto, impossível a alteração desta relação sem que cause prejuízo à compreensão do texto;
- os tempos verbais predominantes são aqueles que indicam progressão como o perfectivo, entre outros.

Pelas características acima podemos afirmar que a progressão textual é a marca definidora do texto narrativo, evidenci-

ando os processos transitórios que ocupam posição central nesta forma de organização discursiva.

Observando a composição dos textos, percebe-se que, de um modo geral, as características do discurso narrativo estão presentes. Somente em alguns casos as marcas dos textos correspondem a outras formas de organização discursiva, como a descrição e a dissertação. Porém, ao produzirem seus textos escritos, os alunos utilizam mecanismos característicos do discurso falado para estabelecer a progressão textual, o que permite afirmações do tipo “os alunos escrevem como se estivessem falando”.

Halliday & Hasan (1981), ao se reportarem aos valores de modo da situação social que determinam os significados veiculados pela linguagem, distinguem os conceitos de canal e meio da linguagem. O canal, que pode ser fônico ou gráfico, se refere à modalidade através da qual o receptor entra em contato com o texto. O meio, que pode ser falado ou escrito, se refere ao padrão formal dos enunciados que compõem o texto. O canal fônico propicia a produção de textos falados, enquanto o canal gráfico propicia a produção de textos escritos.

Porém nem sempre se dá essa co-ocorrência entre canal e meio da linguagem. É essa incongruência entre esses valores que caracteriza os textos narrativos analisados neste trabalho.

As marcas que evidenciam esse fato lingüístico são, entre outras, a presença de operadores que se repetem no decorrer das narrativas para estabelecer a continuidade do discurso. Esses operadores funcionam como os marcadores conversacionais indispensáveis na construção do discurso falado, inclusive alguns dos conectores encontrados são próprios dessa forma de discurso, como o conector *aí*.

Perroni (1992) denomina esses conectores de operadores específicos do discurso narrativo, os quais são utilizados nas narrativas orais compostas pelas crianças, juntamente com as fórmulas de abertura, “era uma vez...”, e encerramento, “...e foram felizes para sempre.”, das histórias tradicionais, como a sustentar a superestrutura do discurso narrativo, como no exemplo abaixo:

No Dia em que chorei na escola

*Aconteceu Numa Segunda-Feira*

*Eu vim pra escola feliz da vida quando chegou o horário da primeira aula eu assisti a segunda a terceira aula quando chegou a hora do Recreio eu fui para o recreio quando eu voltei do Recreio eu me sentei na cadeira mas não olhei o que tinha na cadeira ai as menina da sala começaram a Rir ai eu falei o que aconteceu pra você começarem a Rir ai vei uma menina e falou no meu ouvido levanta ai, eu falei por que, Ela respondeu eu quero ver o que tem na cadeira.*

*Quando eu levantei eu não consegui me alevantar da cadeira por que tinham pregado um Ploc na cadeira. Ai eu me alevantei da cadeira, e perguntei quem prego esse Ploc na minha cadeira*

*Ai elas acusaram a bibi.*

*A bibi disse que não foi ela.*

*Mas no final da aula ela se acusou e disse que foi ela quem pregou o Ploc é ela disse que não ia mais fazer isso nunca mais.*

*Ela pediu discupa pra mim.*

*Eu vim para escola alegre e voltei triste.*

A progressão do texto acima é sempre marcada pelo conector *aí*, responsável por encadear os enunciados do discurso. Além disso, outras marcas evidenciam que a construção deste texto se dá através de mecanismos específicos do discurso oral, como as repetições dos termos **recreio**, **cadeira**, neste caso desnecessárias para a progressão do texto escrito, há, ainda, a ausência dos sinais de pontuação para indicar a fala dos personagens, os quais são substituídos pela entonação quando se faz a leitura do texto.

Em outros textos se percebe que, apesar de não aparecer o conector *aí*, próprio do discurso oral, outros elementos ocupam seu espaço, desempenhando sua mesma função.

A árvore da juventude e os três meninos

*Era um certo dia, na floresta encantada. Havia três meninos passando pela floresta e então encontraram uma árvore.*

*Os meninos estavam com muita sede, e derrepente olharam para árvore e estava caindo água, e eles tomaram bastante, e derrepente escutaram uma voz dizendo! Vocês tomaram a água da juventude, cada vez que tomarem vão ficar mais pequenos.*

— *Então os pequeninos meninos disseram.*

— *Pocha nos tomamos a água da juventude e agora o que vamos fazer.*

*Então os meninos encontraram uma cabana e aviam uns bandidos e os meninos entraram, e os bandidos pegaram os meninos e prenderam.*

— *Aí os meninos falaram?*

*Por favor nos queremos fazer xixí.*

*E os bandidos saltaram os meninos e eles comessaram a perde água de dentro deles. E a voz da árvore comessou a dizer, cada vez que forem perdendo água vocês voltaram ao normal e os meninos voltaram ao normal e ficaram felizes.*

Neste texto o conector *e* ocupa a função que cabe ao *aí* no discurso falado, é o responsável pelo encadeamento dos enunciados do discurso, sendo empregado com uma frequência desnecessária em ambientes em que outros mecanismos poderiam ser utilizados, como a pontuação adequada. Ainda neste texto, já se fazem presentes as marcas que indicam o emprego do discurso direto, embora sem haver ainda o domínio sobre este mecanismo discursivo.

Passemos a um terceiro texto em que evidenciamos os mesmos fatos lingüísticos:

Uma noiti muito legal

*Eu estava na frenti de casa jogando volei.*

*Derepente logo no fim da noite o meu irmão apareceu com o carro dele, veio mé pegar para a gente ir da uma volta.*

*So que eu fui convidar o meu irmão quando nos estávamos pasiando no carro nos entramos na cidade nova IV.*

*Nos escutamou musica de pagode alvivo. E nos paramos par tomar uma cerveja no reza forte.*

*Quando nos sainos do carro eu e o outro irmão do meio nos avistamos um menina menina muito linda uma tremenda gatinha.*

*E eu fis uma aposta conele quem consegia ganhar ela mais rapio.*

*So que dair comesou a chover e nos corremos para dentro do reza forte.*

*Quando de repente ela aparese e se senta com a colega dela um pouco de distancia da nossa meza.*

*Eu mandei o meu irmão ir conhesela so que ele não teve coragem e eu chamei e conheci o nome dela e Taiane e apresentei para o meu irmão so que ele não concegiu ela so que daí eu comecei a conversar com ela e ela pediu o meu telefone e eu de quando eu acabei de escrever ela me deu um beijo na boca e air nos estamos namorando até Hoje a manhã vai fazer um ano. Fim*

Neste caso, o operador do discurso narrativo responsável pela progressão do texto é o conector **só que**, que marca o encaideamento dos enunciados. Ainda aqui podemos assinalar o uso do mecanismo de coesão referencial que é ainda confuso para estabelecer relações de sentido em um texto escrito:

*“Derepente logo no fim da noite o meu irmão apareceu com o carro dele, veio mé pegar para a gente ir da uma volta.*

*So que eu fui convidar o meu irmão quando nos estávamos pasiando no carro nos entramos na cidade nova IV.*

*Nos escutamou musica de pagode alvivo. E nos paramos par tomar uma cerveja no reza forte.*

*Quando nos sainos do carro eu e o outro irmão do meio nos avistamos um menina menina muito linda uma tremenda gatinha.*

### 3 CONCLUSÃO

Em todas as narrativas analisadas, os problemas relativos à superficialidade dos textos evidenciam, já em um primeiro momento, a inabilidade do aluno com a modalidade escrita da linguagem, que exige o domínio da variedade padrão. Porém os problemas que prejudicam a produção de textos coerentes e coesos situam-se além deste nível inicial de contato com o texto.

Logo, se o objetivo das aulas de redação é desenvolver nos alunos a habilidade de se expressar adequadamente através da linguagem escrita, é preciso trabalhar com eles os mecanismos de organização textual próprios dessa modalidade.

O passo inicial para uma reformulação necessária ao ensino de língua materna será desprender-se da ênfase em um conhecimento teórico em que os elementos da língua são vistos fragmentados e buscar o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos, levando-os a utilizar a linguagem de maneira adequada aos interlocutores, à situação e ao momento da interação, à modalidade de linguagem escolhida, elementos, entre outros, que determinam a eficácia ou ineficiência do processo comunicativo.

Essa reformulação só será efetivamente realizada quando professores de língua materna passarem a refletir acerca de questões conceituais que servem de alicerce para o trabalho de ensino/aprendizagem de línguas, como as concepções de linguagem, as concepções de textos, os objetivos do ensino de línguas que norteiam o trabalho em sala de aula.

Através do trabalho de *produção/compreensão* de textos escritos, o aluno perceberá o valor argumentativo dos conectores na organização da superfície textual, os efeitos de sentido que essas marcas produzem nos textos e o ambiente lingüístico propício ao seu emprego, além de reconhecer a variedade de conectores de que a língua dispõe para expressar o pensamento e estabelecer a coerência do texto. Perceberá, também, que o emprego adequado dos conectores, dos mecanismos de coesão referencial e

dos tempos verbais irá conferir unidade de forma e sentido ao texto, ou seja, coesão e coerência textuais.

Para tanto, o trabalho de compreensão textual deve levar os alunos a uma análise dos elementos do texto que lhe conferem unidade, reconhecendo a produtividade desses elementos para a produção escrita, assim como o trabalho de produção textual deve ser um trabalho contínuo de experimentação lingüística, em que os alunos irão produzir e reproduzir textos, avaliando a adequação das escolhas lingüísticas que fizeram em relação à modalidade escrita e à situação comunicativa.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIORIN, José Luiz. Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação. In: \_\_\_\_\_. *Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE, 1994 (Série Diário de Classe; n. 3).
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, Rugaia. *Language, context and text: a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1981 (Language and Learning, 3).
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

# INTERNET: UN OUTIL POUR L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

*Abdelhak Razky*  
*Universidade Federal do Pará*

- **RESUMO:** *Discute-se neste artigo a importância das novas redes de comunicação. Internet é um dos meios que hoje podem ser usados como ferramenta de auxílio à aprendizagem e ao ensino de línguas. Vários são os recursos de hipermídia oferecidos - para alunos e professores - que favorecem a disseminação e a troca de informações sem a preocupação com o fator tempo/espaço.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Internet; Estratégias de Comunicação; Aprendizagem e Ensino de Língua.*
- **ABSTRACT:** *This article tries to bring into discussion the importance of new technologies. Today, Internet is one of the means that can be used to help in the learning and the teaching of languages. The myriad of hypermedia resources offered — to students and teachers — facilitate the dissemination of information and exchange of ideas beyond factors like time and space.*
- **KEY WORDS:** *Internet; Communication's Strategies; Language Learning and Teaching.*

"Sans outils, qui sait  
où nous en serions  
aujourd'hui"

*Thomas Carlyle*

## 1 INTRODUCTION

Aujourd'hui plus qu'hier on est en mesure de parler d'outils technologiques d'aide à l'enseignement, à l'apprentissage et à la recherche. Le développement de l'informatique fascine et inquiète. Il fascine tous ceux et celles qui s'approprient les médias de communication et qui considèrent désormais le multimédia comme l'outil par excellence de tout apprentissage multiforme. Il inquiète par contre une catégorie d'hommes et de femmes qui voient une partie de leur savoir pédagogique et leurs concrétisations conceptuelles continuellement pris en charge par

des machines logiques. Certains hésitent encore devant le multimédia pour diverses raisons — citons juste le fait que le rapport des jeunes aux livres et aux manuels court un danger surtout chez ceux qui sont nés au milieu d'un monde informatisé où le virtuel prend de plus en plus d'ampleur et où les éditeurs s'investissent de plus en plus dans le multimédia. Il semble qu'aujourd'hui comme hier on a toujours plus ou moins peur de l'image et de son impact immédiat sur l'apprenant même si cette dernière peut à la fois associer le texte et le son.

Fort heureusement, le milieu de l'éducation au Brésil s'ouvre progressivement aux nouvelles technologies informatiques et qu'un nombre toujours plus élevé de professeurs commencent à adapter certaines de leurs pratiques pédagogiques au matériel disponible. Néanmoins, le fait que les budgets alloués aux équipements en informatique soient maigres, ajouté au manque de formation en informatique des enseignants qui sortent des universités de Lettres, constituent une entrave au développement des techniques d'apprentissage assisté par ordinateur.

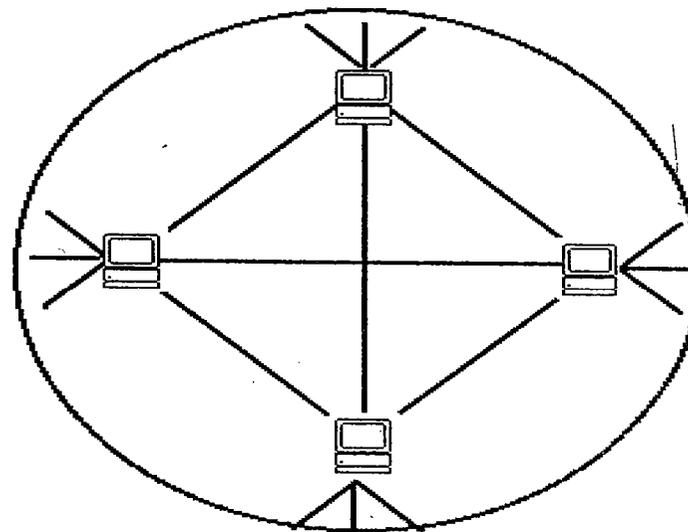
Or, depuis quelques temps maintenant on entend beaucoup parler du réseau Internet ou de ce que certains appellent les autoroutes de l'information, terme qui nous paraît réduire l'importance de ce réseau complexe. Au Brésil, les politiques ont donné le feu vert au développement du réseau Internet bien après le succès qu'il a connu en Amérique du Nord. Dès lors, ayant pris conscience de l'enjeu commercial existant, moyennes et grandes entreprises de communication se sont engagées sur un marché de concurrence à des niveaux différents.

Le rapport de l'homme à la communication et à l'information est donc à redéfinir en fonction des nouvelles technologies. D'où l'intérêt que nous portons à ce nouveau média que nous sommes amenés à envisager en tant qu'outil d'apprentissage complémentaire aux autres techniques, que celles-ci soient traditionnelles ou modernes. Avec, néanmoins, un avantage palpable se résumant dans l'interaction dynamique entre un utilisateur et une machine à travers de multiples réseaux qui

couvrent le savoir humain dans toute sa diversité et dans un cadre qui dépasse le multimédia pour s'inscrire dans ce qu'on pourrait appeler l'hypermédia et l'hyperespace de communication. A l'heure où nous écrivons ces lignes, les serveurs de communication se multiplient ainsi que le nombre des utilisateurs et le nombre des pages Internet universitaires et/ou individuelles.

## 2 BREF HISTORIQUE DE L'INTERNET

Internet, à la base, est né de la peur d'une guerre nucléaire susceptible de détruire les liaisons de communication du Pentagone. En effet l'armée américaine, dès 1969, décida de mettre en place une structure d'échange d'information à travers l'informatique, d'où le développement de la transmission numérique. Pour éviter toute rupture de liaison ou toute conséquence d'un choc électromagnétique du feu nucléaire, les experts du Pentagone conclurent à l'implantation d'une structure maillée sous forme de "toile d'araignée". Ce système complexe permet la transmission d'informations entre deux gros pôles par plusieurs voies:



Internet est donc un réseau de serveurs communiquant à travers des lignes téléphoniques ou des liaisons spéciales utilisant un protocole<sup>1</sup> qui permet l'échange de données (texte, image, son, séquences vidéo, etc.) sur le réseau. Les spécialistes considèrent Internet comme un "système nerveux" mondial. Il permet à un individu possédant un équipement informatique moyen (un modem<sup>2</sup> ou une liaison spécialisée et un ordinateur) de transmettre en quelques secondes des informations ou des données à n'importe quel autre individu ayant un équipement similaire. Cela s'avère très utile par exemple dans une optique d'enseignement à distance et également pour faciliter la communication entre deux classes de langue se trouvant aussi bien dans des lieux proches que sur deux continents éloignés.

## 2.2 INTERNET, EXTENSION DE LA REVOLUTION INFORMATIQUE

Pierre Levy (1987) considère l'informatique comme une technologie intellectuelle comparable à l'invention de l'écriture. L'écriture, comme le souligne aussi l'ethnologue Jack Goody, a permis la naissance d'un certain type de rationalité: "la disposition de signes sous forme de tableaux, la vision synoptique, engendre une nouvelle exigence de logique et de symétrie. Mis à plat, détaché du flux éphémère de la parole, le discours est objectivé. L'esprit critique peut désormais s'exercer" (Goody, 1979).

La révolution introduite par l'ordinateur est comparable à celle de l'écriture. C'est par l'intermédiaire de ses interfaces (écrans, claviers, programmes, machines à calculer), qui ne sont pas seulement des objets, que l'utilisateur agit et reçoit en retour le résultat de ses requêtes. Ces procédés contribuent "à déterminer

<sup>1</sup> Par exemple TCP/IP est un ensemble de protocoles facilitant la circulation et l'échange des données sur le réseau.

<sup>2</sup> Modem (Modulateur, démodulateur): Appareil servant à la transmission de données numériques (informatique) en signaux analogiques (téléphone).

le mode de perception et d'intellection par quoi nous connaissons les objets. Ils fournissent des modèles théoriques à nos tentatives pour concevoir la réalité" (Goody, 1979, p. 10).

Le réseau Internet, une extension basée sur le développement informatique, est dans cette perspective une technologie intellectuelle. Son impact est comparable à celui de l'invention de l'imprimerie.

Grâce au développement de l'informatique et récemment du réseau Internet, une nouvelle manière de penser et d'organiser l'information est en train de se dessiner, modifiant le rapport de l'homme à la communication: nouveau mode de lecture, de documentation, de consommation et de recherche.

## 3 LES DIMENSIONS PEDAGOGIQUES D'INTERNET

Ce média à part entière ne peut échapper à l'attention du pédagogue et du chercheur quel que soit leur domaine.

Nous proposons présenter quelques exemples, qui ne sont pas les seuls d'ailleurs, concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues dans l'hyperespace d'Internet:

### 3.1 LA LITTERATURE ET LA LINGUISTIQUE DANS UN ENVIRONNEMENT DYNAMIQUE

Gérer autrement le temps et l'espace dans un environnement multimédia c'est l'un des atouts majeurs d'Internet aujourd'hui.

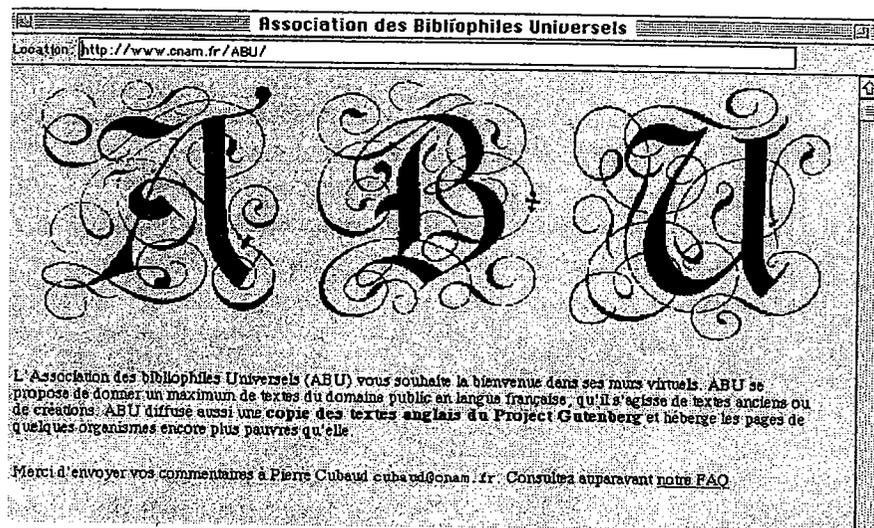
#### 3.1.1 Livres électroniques

C'est l'un des nombreux services visant à diffuser gratuitement sur le réseau des bases de textes, des archives et des livres électroniques. Le projet Gutenberg a pour objectif de mettre

à la disposition de la communauté des internautes un nombre considérable de textes significatifs concernant la culture anglo-saxonne.

En France, l'association des bibliophiles universels<sup>3</sup> (l'ABU) œuvre dans le même esprit à diffuser sur le Net les œuvres de la littérature française du domaine public.

Ce type de service permet à l'enseignant ou à l'apprenant, en fonction de ses objectifs, de consulter en ligne les textes et les œuvres de son choix et de télécharger les bases de texte qui peuvent faire l'objet d'études ou d'analyses linguistiques ou littéraires.



<sup>3</sup> Le site de l'ABU: <http://www.cnam.fr/ABU/>

- Archives de textes comme bases d'analyse

ABU Bibliothèque	
6.	<b>"Chanson de Roland"</b>  Manuscrit d'Oxford ? date ? Encodé par Pr. Brian Woledge, University College London, 1967. Transmis à ABU par F. Crompton-Roberts (F.Crompton-Roberts@qmw.ac.uk)
7.	<b>Molière "Dom Juan"</b>  Edition ? date ? Origine : Oxford Text Archive (ftp://ota.ox.ac.uk).
8.	<b>Boris Vian "Eccité de la pin-up girl"</b>  La Rue, numéro 11, 20 septembre - 4 octobre 1946. Encodé et transmis à ABU par Pierre Cubaud (cubaud@cnam.cnam.fr)
9.	<b>Racine "Athalie"</b>  Edition ? date ? Origine : Oxford Text Archive (ftp://ota.ox.ac.uk). Recodé par Pierre Cubaud (cubaud@cnam.cnam.fr)
10.	<b>Blaise Pascal "La machine d'arithmétique"</b>  1645. Encodé et transmis à ABU par Pierre Cubaud (cubaud@cnam.cnam.fr)
11.	<b>Jules Verne "Les forceurs de blocus"</b>  Hetzel, Paris. ? Encodé et transmis à ABU par Nicolas Granet (ngranet@iri.fr)

Si les efforts des pédagogues et des pouvoirs publics peuvent se conjuguer autour d'un projet pédagogique multi-médiatique, les ouvrages électroniques, les essais et les critiques littéraires, les résumés ou comptes rendus de conférences, les articles littéraires, scientifiques ou techniques etc..., fleuriront sur les pages de consultation en ligne du Web<sup>4</sup>. D'où le grand avantage du partage des informations par des millions de gens, à condition que les autorités administratives ouvrent les voies des nouvelles technologies du savoir au sein des établissements scolaires pour éviter que ne se développe dans la société un apprentissage à deux vitesses.

<sup>4</sup> World Wide Web qui est "la toile d'araignée mondiale" reliant, par des liens hypertextuels, les pages d'information de différents serveurs répandus dans le monde.

## 3.2 INTERNET ET LES ATELIERS DE LANGUES EN LIGNE

### 3.2.1 La communication interculturelle en temps réel

Grâce au système de la téléconférence avec envoi en temps réel d'images et de sons, il est désormais aisé à un laboratoire de langue au Brésil de se connecter à un autre laboratoire de langue à l'étranger pour permettre à des élèves apprenant une langue étrangère de communiquer directement et en temps réel avec d'autres élèves qui ont pour langue maternelle la langue cible de ces apprenants. Les bienfaits de ce type d'interaction et de ses corollaires sur le développement des compétences communicatives et interculturelles sont indéniables. La possibilité aussi, par la suite, d'avoir des amis étrangers sur le Net par l'intermédiaire du courrier électronique renforce l'idée d'atteindre la dimension du "village global". D'autant plus qu'aujourd'hui le contexte Latino-américain, dans sa vision globalisante, impose à tout un chacun désireux de dépasser son espace culturel pour intégrer d'autres espaces culturels, d'adopter ce genre de média en tant qu'outil de communication et d'échange linguistique.

L'adoption de cette nouvelle technologie représente, pour les enseignants de langue, un atout majeur en vue de l'amélioration des techniques et des méthodes d'enseignement et d'interaction dans les ateliers de langue.

### 3.2.2 Les dictionnaires bilingues et la recherche bibliographique

Pourvu que les établissements scolaires et universitaires assurent la gratuité d'accès au réseau Internet et évitent tout type d'exclusion socioéconomique, l'étudiant en langues aura, par exemple, la possibilité de consulter plusieurs dictionnaires de langues et des dictionnaires de spécialité qui sont disponibles sur les différents réseaux. Il pourra aussi télécharger des bases de texte pour des applications ou recherches linguistiques, etc.

**Bienvenue sur le Dictionnaire Français-Anglais**  
Version 2.1  
Créé par le Média Lab, UIAH

Pour interroger cette base de plus de 12 500 termes courants, veuillez remplir le formulaire ci-dessous puis appuyez sur le bouton Interroger

Tapez le (début du) mot à introduire:

Indiquer la langue d'origine:

Seul le début du mot est indiqué pour la recherche

Nombre maximal de réponses:

Limiter la recherche:

Dans quel champ voulez-vous faire la recherche?  
 Termes fondamentaux  Mots supplémentaires  Argot

[Sur le dictionnaire](#)

Answer: voil

URL: [http://mlab-power3.uiah.fi/EnglishFrench/MakeQuery\\_script?key=voil&language=Fran&E7ais&Exact=0](http://mlab-power3.uiah.fi/EnglishFrench/MakeQuery_script?key=voil&language=Fran&E7ais&Exact=0)

Data Transfer Complete

voie ferrée, *feminine; railway, noun*

voie ferrée, *feminine; railway, noun*

voie ferrée, *feminine; railroad, noun*

voilà, *expression; here you are, expression*

voile, *feminine; sail, noun*

voile, *feminine; veil, noun*

voir, *verb; see, verb*

voisin, *masculine; neighbour, noun*

voisin, *masculine; neighbor, noun*

voisinage, *masculine; neighbourhood, noun*

voisinage, *masculine; vicinity, noun*

voiture, *feminine; car, noun*

voiture, *feminine; carriage, noun*

voiture d'enfant, *feminine; pram, noun*

voiture d'enfant, *feminine; baby carriage, noun*

voix, *feminine; voice, noun*

Here is your jumping list, select one word and press then Jump! button

La recherche bibliographique ainsi que les adresses des sites où on peut se procurer des livres font d'Internet un outil

extrêmement riche et puissant. Il existe aussi un catalogue de librairies sur Internet qui mettent à la disposition du public une liste des dernières nouveautés<sup>5</sup> dans le monde du livre.

Ce type de navigation dans ce que les spécialistes appellent le cyberspace concerne en effet tous les domaines du savoir humain ce qui peut répondre, d'une manière ou d'autre, aux besoins des apprenants et des enseignants.

#### 4 ASTREINTES DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

A chaque nouvelle technologie, nouveaux exclus. Ceux qui matériellement ne pourront pas suivre le rythme imposé, se verront de plus en plus démunis face à ce nouveau média qui s'installe en force au Brésil et qui risque d'accentuer la fracture sociale et intellectuelle. Les pouvoirs publics et les pédagogues doivent se mobiliser pour faciliter la pénétration du réseau Internet dans l'enceinte des établissements scolaires publics et encourager son développement dans le milieu universitaire.

#### 5 CONCLUSION

En dépit des exploitations idéologiques dont sont possibles de toutes les technologies modernes, Internet donne une nouvelle dimension aux stratégies de communication, d'apprentissage et d'enseignement des langues. Levy (1990) résume ainsi l'avantage des réseaux informatiques:

...ces réseaux ouvrent la perspective de créer une civilisation différente, non médiatique, dans laquelle on reconnaît que chacun sait quelque chose qui peut intéresser quelqu'un d'autre, dans laquelle on parviendra peut être à ce que des groupes soient plus intelligents ensemble que ne le sont les individus qui les composent.

<sup>5</sup>[Http://shiraz.uplift.fr/0./met.html](http://shiraz.uplift.fr/0./met.html)

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- LEVY, Pierre. *La machine univers: creation, cognition et culture informatique*. Paris: Découverte, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée l'ère informatique*. Paris: Découverte, 1990.
- GOODY, Jack. *la raison graphique*. Paris: Edition de Minuit, 1979.

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

A Revista MOARA aceita trabalhos originais para publicação (artigos, resenhas, traduções, discussões, retrospectivas). Os textos serão submetidos à Comissão Editorial, que se reserva o direito de sugerir ao autor modificações de forma e/ou de conteúdo.

Os textos deverão ser enviados em disquete e em duas cópias impressas; não deverão exceder a 25 páginas digitadas em computador compatível com versão IBM (atualizada), usando o programa *word for windows* (fonte 12 em *Times New Roman*).

Os trabalhos devem obedecer ao que segue:

- a) título;
- b) nome(s) do(s) autor(es) com o último sobrenome em negrito;
- c) filiação institucional por extenso;
- d) resumos (em português e inglês ou em português e francês), antecedendo o texto, com o máximo de 150 palavras;
- e) três palavras-chave (em português e inglês ou português e francês);
- g) referências bibliográficas: deverão ser apresentadas ao final do texto, obedecendo às normas da ABNT (NBR-6023):
  - **Livro**  
TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.
  - **Parte de obra (capítulos, fragmentos, volumes)**  
GOMES, Severo. *Informática e soberania*. In: BENKOUCHE, Rabah (org.). *A questão da informática no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 167p. P. 30-36.
  - **Artigo de Periódico**  
GOMES, Sonia Pedrosa, ALOJA, Miriam. Referências bibliográficas: algumas sugestões. *Boletim Abdf*. Brasília, v.6, n.21-31, abr./jun., 1983.
  - **Artigo de jornal**  
JOB, Fernando. *Munique está em festa*. *O Liberal*. Belém, 19 set. 1999, p.4, cad.1.
  - **Trabalho de Congresso ou similar (publicado)**  
TARGINO, Maria das Graças. Bibliotecas universitárias e prestação de serviços: a irreverências do óbvio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16, 1991. Salvador, Anais... Salvador: APBED, 1991, v.1, p.400-405.
- h) Ilustrações:
  - As **figuras** (desenhos, gráficos, mapas, esquemas, organogramas, fórmulas, etc.) com suas legendas devem ser claramente legíveis. Devem indicar: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações, nos locais em que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo FIGURA. As **tabelas** serão encabeçadas e citadas como tabela, como título auto-explicativo, colocado acima.

**Importante:** Todos os trabalhos devem ser revisados por seus autores antes de serem submetidos à Comissão Editorial!