

**ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES
LINGUÍSTICAS**

João Luis Pereira Ourique

Rogério Vicente Ferreira

(Orgs.)



Obra publicada pela Universidade Federal de Pelotas

Reitor: Mauro Augusto Burkert Del Pino

Vice-Reitor: Carlos Rogério Mauch

Chefe de Gabinete: Margarete Marques

Pró-Reitora da Graduação: Fabiane Tejada da Silveira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Denise Petrucci Gigante

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Antonio Cruz

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Luiz Osório Rocha dos Santos

Pró-Reitor Administrativo: Antônio Carlos Cleff

Pró-Reitor Adjunto de Infraestrutura: Gilson Porciúncula

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis: Rosane Brandão

Pró-Reitor de Gestão de Recursos Humanos: Sérgio Batista Christino

CONSELHO EDITORIAL

Presidente do Conselho Editorial: Prof.^a Denise Marcos Bussoletti

Representante das Ciências Matemáticas e Naturais: Prof. Leonardo da Silva Oliveira

Representante das Engenharias e Computação: Prof. Darci Alberto Gatto

Representante das Ciências Biológicas: Prof.^a Marines Garcia

Representante das Ciências Médicas e da Saúde: Prof. Francisco Augusto Burkert Del Pino

Representante das Ciências Agrônômicas e Veterinárias: Prof. Carlos Eduardo Wayne Nogueira

Representantes das Ciências Humanas: Prof. Jarbas Santos Vieira e Prof.^a Carla Gonçalves Rodrigues (suplente)

Representantes das Ciências Sociais Aplicadas: Prof. Jovino Pizzi e Prof.^a Francisca Ferreira Michelon (suplente)

Representantes das Linguagens e Artes: Prof.^a Ursula Rosa da Silva e Prof.^a Mirian Rose Brum de Paula (suplente)

CONSELHO DIRETOR

Prof. Elomar Antonio Callegaro Tambara

Prof. João Fernando Igansi Nunes

Prof. José Carlos Brod Nogueira

Prof.^a Lorena Almeida Gill



Editora e Gráfica Universitária

R. Lobo da Costa, 447 - Pelotas, RS - CEP 96010-150

Fone/fax: (053) 3227 8411

E-mail: editora@ufpel.edu.br

Impresso no Brasil

Edição: 2013/1

ISSN 0102-9576

Dados de Catalogação na Fonte Internacional:

CADERNO DE LETRAS / Centro de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013. n. 20, Jan-Jul (p. 001-175)
ISSN 0102-9576

Título da capa ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES LINGUÍSTICAS
Org. por João Luis Pereira Ourique e Rogério Vicente Ferreira

1. Letras - Periódicos. 2. Literatura. 3. Linguística.
I. Ourique, João Luis Pereira; Ferreira, Rogério Vicente.

ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES
LINGUÍSTICAS

João Luis Pereira Ourique
Rogério Vicente Ferreira
(Orgs.)

Caderno de Letras

Revista do Centro de Letras e Comunicação - Universidade Federal de Pelotas
Rua Gomes Carneiro, número 1 • Centro • CEP 96001-970 • Pelotas/RS

Comissão Editorial:

João Luis Pereira Ourique
Leticia Fonseca Richthofen de Freitas
Paulo Ricardo Silveira Borges

Conselho Editorial:

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
Alfeu SpareMBERGER (UFPel)
Aline Coelho da Silva (UFPel)
Ana Maria Stahl Zilles (Unisinos)
Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)
André Luis Gomes (UNB)
Artur Emílio Alarcon Vaz (FURG)
Aulus Mandagará Martins (UFPel)
Beatriz Viégas-Faria (UFPel)
Célia Maria Magalhães (UFMG)
Cristiane Fuzer (UFSM)
Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS)
Cleide Inês Wittke (UFPel)
Danielle Gallindo Gonçalves Silva (UFPel)
Elena Palmero (UFRJ)
Evelyne Dogliani (UFMG)
Gilvan Müller de Oliveira (UFSC)
Giovana Ferreira Gonçalves (UFPel)
Isabella Mozzillo (UFPel)
João Manuel dos Santos Cunha (UFPel)
João Luis Pereira Ourique (UFPel)
Jorge Campos (PUC-RS)
Leticia Fonseca Richthofen de Freitas (UFPel)
Lizandro Carlos Calegari (URI/FW)
Luana Teixeira Porto (URI/FW)
Luis Ernesto Behares (Universidad de la República, Montevideo / Uruguay)
Luis Centeno do Amaral (UFPel)
Luiz Barros Montez (UFRJ)
Marcelo Módolo (USP)
Marcia Ivana de Lima e Silva (UFRGS)
Marisa Helena Degasperi (UFPel)
Maristela Machado (UFPel)
Paulo Coimbra Guedes (UFRGS)
Paulo Ricardo Silveira Borges (UFPel)
Rafael Vetromille-Castro (UFPel)
Renata Azevedo Requião (UFPel)
Roberta Rego Rodrigues (UFPel)
Rita Terezinha Schmidt (UFRGS)
Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)

Rosani Úrsula Ketzner Umbach (UFSM)
Rosely Perez Xavier (UFSC)
Sergio Romanelli (UFSC)
Sílvia Costa Kurtz dos Santos (UFPeI)
Terezinha Kuhn Junkes (UFSC)
Uruguay Cortazzo (UFPeI)
Valeska Virgínia Soares Souza (UFU)
Walter Carlos Costa (UFSC)

Revisão

Carlos Ossanes
João Luís Pereira Ourique

Editoração:

Carlos Ossanes
João Luis Pereira Ourique

Diagramação e preparação dos originais:

Carlos Ossanes
João Luis Pereira Ourique

Imagem da capa: *Livro Aberto*, de Paul Klee, 1930.

Impressão: Editora e Gráfica da UFPeI

SUMÁRIO

Apresentação Luís Centeno do Amaral.....	11
A hora do paraninfo: representações para o professor em discursos de formatura Elisane Scapin Carginin Gessélda Somavilla Farençena Angela Maria Rossi.....	13
“Nós temos no papel, mas na prática mesmo nós não temos”: dificuldades na planificação linguística entre os Terena de Aquidauana-MS Onilda Sanches Nincao Ana Alice dos Passos Gargioni.....	27
O ensino dos sons do português e do inglês em ambiente bi/tri/multilingue intercultural Rodrigo Guimarães Prudente Marquez Cotrim Caroline Pereira de Oliveira.....	45
Pacientes ou discriminados?: análise lexico-gramatical de representações sobre indivíduos com esquizofrenia Thiago Santos da Silva.....	67
Verbos com duplo acusativo no português da Demanda do Santo Graal Antonio Carlos Silva de Carvalho Marcelo Módolo.....	83
Uma análise fonológica do português medieval [in memoriam] Guido Gilberto Fernandes.....	103

APRESENTAÇÃO

Compõe essa edição, organizada pelo Professor Dr. João Luis Pereira Ourique (Universidade Federal de Pelotas) e pelo Professor Rogério Vicente Ferreira (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), diversos títulos na área da linguística. Integrando o final desse número, encontra-se, também, um trabalho *in memoriam*.

O Professor Guido Fernandes foi um grande linguista, além de suas muitas qualidades: era poliglota, foi também um excelente professor de Língua Inglesa e um musicista talentoso. Sua trajetória nas Letras da UFPel inspirou muitos de nós, que tivemos o privilégio de ser seus alunos. Fomos muitos os admiradores do Prof. Guido e, no que concerne aos assuntos de Linguística, me considero seu principal discípulo. Ao se aposentar, ele me deixou como fiel depositário de sua biblioteca particular nessa área, que continuo a cuidar com zelo, especialmente os exemplares das *Language*, uma de Bloomfield e a outro de Sapir.

Com muita justiça, a partir da página 103, este número da Caderno de Letras homenageia o grande linguista Guido Fernandes. Esta sua monografia intitulada “Uma análise fonológica do Português medieval”, datilografada em 1982 (e presenteada por ele à inesquecível Prof^a. Edith Barreto, que a repassou a mim quando eu desenvolvia minha dissertação de mestrado em variação fonológica), analisa textos escritos em prosa e poesia entre os séculos XII e XV sob a perspectiva estruturalista. Uma preciosidade.

Prof. Dr. Luís Centeno do Amaral
Diretor do Centro de Letras e Comunicação da UFPel

A HORA DO PARANINFO: REPRESENTAÇÕES PARA O PROFESSOR EM DISCURSOS DE FORMATURA

Elisane Scapin Cargnin
Gessélda Somavilla Farencena
Angela Maria Rossi

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as escolhas léxico-gramaticais empregadas pelo paraninfo para representar o professor em discursos de formatura. Em 11 discursos da área Letras, analisamos o item lexical professor e seus referentes a partir da aplicação de categorias de transitividade, da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2004). A partir da identificação e categorização dos elementos ideacionais da oração, foi possível evidenciar seis representações para o professor: (1) professor como alguém que pensa, percebe, sente e deseja, (2) professor como um ser afetivo preocupado com o aprendizado do aluno, (3) professor como alguém de caráter e fundamental para a formação ética do aluno e da sociedade como um todo, (4) professor como aquele que tem o conhecimento, que disciplina comportamentos e tem o poder de transformar a sociedade, (5) professor como sujeito mediador e (6) professor como um profissional satisfeito, feliz e responsável. Linguisticamente, o professor desempenha as funções léxico-gramaticais de Portador, em orações relacionais; Experienciador, em orações mentais e Ator, em orações materiais.

Palavras-chave: Representação; Sistema de transitividade; Discurso de Formatura.

ABSTRACT: This article aims to analyze the lexicogrammatical choices used by the commencement speaker to represent teachers in commencement speeches. In 11 speeches from Languages, we analyzed the lexical item “teacher” and its referents by applying the categories of transitivity of the Systemic Functional Grammar by Halliday and

Matthiessen (2004). From the identification and categorization of the ideational elements of the clause, we identified six representations for teacher: (1) teacher as someone who thinks, notices, feels and desires, (2) teacher as an affective being who is concerned with students' learning, (3) teacher as someone of character and essential for the ethical education of students and society as a whole, (4) teacher as one who has the knowledge, who teaches how to behave and has the power to transform society, (5) teacher as a mediator subject, and (6) teacher as a satisfied, happy and responsible professional. Linguistically, the teacher performs the lexicogrammatical functions of Carrier in relational clauses, Senser in mental clauses, and Actor in materials clauses.

Keywords: Representation; Transitivity System; Commencement Speech.

1. INTRODUÇÃO

Produzir um texto escrito é reproduzir o mundo, seja ele real ou imaginário, por meio de palavras. Ao concretizar essa reprodução, a partir dos recursos linguísticos disponíveis à sua escolha (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), o indivíduo representa o que, por ele, é experienciado, tanto no mundo físico quanto psíquico.

No caso de um discurso de formatura proferido pelo paraninfo, o mundo representado pode ser construído com base em experiências acadêmicas, profissionais, ou em ambas. A representação experiencial do mundo, com efeito, é realizada sob a perspectiva do paraninfo, mas influenciada pelo contexto cerimonialístico e pelo papel por ele ora desempenhado nesse contexto.

Tendo isso em vista, neste artigo, objetiva-se analisar como o componente ideacional experiencial, realizado pelas categorias lexicais do sistema de transitividade, da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2004), representa o professor por meio das escolhas léxico-gramaticais empreendidas pelo paraninfo em discursos de formatura da área de Letras.

Com esse intuito, são feitas apresentadas inicialmente breves considerações sobre a filiação teórica da pesquisa e conceitos referentes às categorias analíticas que serão observadas para se chegar às representações. Em seguida, são expostos os procedimentos metodológicos adotados, aos quais se segue a análise e discussão dos resultados. Por fim, são tecidas algumas considerações acerca dos principais resultados obtidos.

2. RECORTE TEÓRICO

Este artigo tem filiação teórica na Linguística Sistêmico-Funcional de base hallidayana, da qual, por ora, são utilizadas categorias da Gramática Sistêmico-Funcional desenvolvida por Halliday (1985; 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014).

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) apresenta a linguagem como um sistema sociossemiótico, isto é, percebida como uma representação influenciada por preceitos/princípios que constituem situações de significação de uma cultura (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Os significados que permeiam e constituem toda e qualquer cultura ou sociedade são manifestados em textos. O texto, para Halliday e Matthiessen (2004), refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para quem conhece a linguagem, sempre em um determinado contexto. O contexto, por sua vez, sempre precedente ao texto, engloba um contexto de cultura associado a um contexto de situação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Estudado inicialmente por Malinowski o contexto de cultura corresponde, de acordo com Halliday (1989), às significações, aos valores e às ideologias de uma formação social. O contexto de situação, por seu turno, é composto por campo (a natureza da ação social que está sendo realizada), relações (quem participa da ação, a natureza, os estatutos e os papéis dos participantes e as relações entre eles) e modo (a organização simbólica do texto, o canal, a forma estrutural, o papel desempenhado pela linguagem).

Essas três variáveis são componentes fundamentais para que a língua exerça sua função de significar, compartilhar e organizar significados em forma de textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A partir do texto, é possível perceber o contexto, mas somente com o conhecimento do contexto é possível dizer que significados estão sendo construídos (HALLIDAY, 1989). A partir disso, Hasan (1989) propõe que os elementos que compõem a estrutura de um texto são definidos pelo trabalho que realizam em uma configuração contextual específica.

A configuração contextual (CC), segundo Hasan (1989), é a soma das características significativas de uma atividade social e corresponde ao contexto de situação, cujas variáveis - campo, relações e modo - relacionam-se, respectivamente, às metafunções da linguagem:

ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY, 1989). Cada metafunção, de acordo com suas características e objetivos, engloba um dos três sistemas que constituem a Gramática Sistêmico-Funcional: sistema de transitividade; sistema de MODO e modalidade; e sistema de Tema-Rema.

A metafunção ideacional realiza-se, na léxico-gramática, pelo sistema de transitividade. Por meio de processos (grupos verbais), acompanhados por participantes (grupos nominais), em determinadas circunstâncias (grupos adverbiais ou preposicionais), as experiências são representadas no discurso. O Quadro 01 traz, resumidamente, os seis tipos de processos e os participantes inerentes a cada um deles.

Processo	Definição	Participantes
Material	Alguém realiza uma ação física, concreta.	Ator, Meta, Escopo (Processo ou Entidade), Beneficiário (Cliente ou Recebedor) e Atributo.
Comportamental	Processos que se situam entremeio a outros processos, expressando, na maioria das vezes, fenômenos fisiológicos / psicológicos.	Comportante e Comportamento.
Mental	Algo é pensado, sentido, desejado ou percebido por alguém.	Experienciador e Fenômeno.
Existencial	Algo existe.	Existente
Relacional	Uma entidade é caracterizada ou identificada em termos de outra.	Portador, Atributo, Identificado e Identificador
Verbal	Verbos de dizer: algo é comunicado por alguém.	Dizente, Verbiagem, Receptor e Alvo.

Quadro 01 - Diferentes tipos de processos e seus respectivos participantes inerentes, com base em Halliday e Matthiessen (2004).

Retomando o pressuposto sistêmico-funcional de que o texto se dá sempre envolto por um contexto, a categorização e a interpretação dos

elementos léxico-gramaticais que realizam o sistema de transitividade, por conseguinte, também precisa ser feita com base no seu cotexto e no seu contexto. Assim, o percurso analítico deste artigo, apresentado a seguir, está voltado para a análise das representações que surgem em um determinado contexto, o de formatura.

3. METODOLOGIA

A partir do objetivo de verificar representações para o professor sob o viés da Linguística Sistêmico-Funcional, foram coletados, via e-mail, onze discursos de formatura proferidos por paraninfos do curso de Letras de duas instituições de ensino superior da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Entretanto, dado o propósito inicial de pesquisa, o *corpus* a ser efetivamente analisado linguisticamente foi delimitado a somente orações em que o item lexical “professor” e seus referentes, como pronomes e grupos nominais do mesmo campo semântico, estivessem presentes. Essa seleção, realizada manualmente, constituiu o primeiro, dos três passos de análise, sumarizados a seguir:

- seleção de orações em que aparecem o item lexical “professor” e elementos que o referenciam;
- identificação e categorização dos componentes oracionais – processos, participantes e circunstâncias – com base no sistema de transitividade;
- análise e interpretação dos dados obtidos nas descrições léxico-gramaticais e semântico-discursivas para depreender as representações do professor.

Para fins de organização da discussão dos resultados, os discursos foram numerados com base na cronologia em que foram proferidos e, ao longo da próxima seção, são referidos pelo código D, ou seja, D01, D02, e assim sucessivamente.

4. RESULTADOS

Partindo do pressuposto funcionalista hallidayano de que, para atender aos seus objetivos comunicativos, os indivíduos fazem escolhas dentre uma rede de possibilidades oferecidas pela língua, o paraninfo, ao produzir seus discursos, seleciona as realizações léxico-gramaticais que melhor traduzem seu propósito comunicativo de passar uma mensagem

aos formandos de acordo com o contexto em que se insere: o contexto de formatura.

Dentre as escolhas linguísticas realizadas pelo paraninfo, léxico-gramaticalmente, verificamos que os processos mais recorrentes envolvendo o item lexical “professor” e seus referentes foram os relacionais, os mentais e os materiais. Em consequência, as funções predominantemente assumidas pelo professor foram as de Experienciador, Ator e Portador, conforme demonstra o Quadro 02.

Processos	Ocorrências	Funções léxico-gramaticais desempenhadas pelos referentes de professor	Ocorrências
Relacional	122	Portador	52
		Atributo	01
Mental	108	Experienciador	87
		Fenômeno	8
Material	73	Ator	62
		Beneficiário	02
Verbal	17	Dizente	17
Comportamental		Comportante	3
Total de orações analisadas		322	

Quadro 02- Processos e funções léxico-gramaticais em que o professor está envolvido.

Tendo em vista que os processos mentais refletem atividades do mundo da consciência humana (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a predominância da função Experienciador aponta para uma representação do professor como alguém que pensa, percebe, sente e deseja mais até do que age, do que faz, já que, com menor frequência, ele desempenha a função de Ator, como ilustra o exemplo a seguir.

D07 - Ser professor sustenta-se em gostar de gente, de olhar, diretamente para o meu aluno, e ter a sensibilidade de perceber se estou me fazendo entender [...]

Nas orações do trecho extraído de D07, os processos gostar e perceber sinalizam a representação para o professor, na função de Experienciador, como um ser afetivo preocupado com o aprendizado do aluno; um profissional que busca nas suas capacidades perceptivas e sensitivas a aproximação com seu aluno e a facilitação de seu entendimento acerca dos conhecimentos que lhes são passados. Os processos relacionais *sustentar* e *ter*, por sua vez, ratificam essa representação, já que atribuem ao professor características afetivas, representando-o como tal.

A considerável recorrência de processos relacionais e da função de Portador assumida pelo professor traduz a necessidade de o paraninfo, de certa forma, definir aos seus afiliados, agora professores, o que é ser professor e, ao mesmo tempo, o que é preciso experienciar e fazer para, de fato, sê-lo. Dito de outra forma, as ações mentais e materiais representam o que parece ser uma fórmula definidora do que é, efetivamente, ser um - bom - professor, como pode ser constatado no exemplo seguinte.

D02 - [...] o educador é aquele que combate a violência, aquele que preserva os valores básicos da nossa cultura [...]

No fragmento pertencente a D02, o professor é Identificado como alguém a quem é incumbida a tarefa de combater a violência e, para além disso, de preservar valores básicos, apontando para a importância desse profissional na sociedade, representando-o como alguém de caráter e fundamental para a formação ética do aluno e da sociedade como um todo.

Essas “tarefas”, embora tenham marcada a ideia de ação física, também se confundem a elementos do mundo psíquico: para combater algo, é necessário acreditar que o oposto é melhor; para cultivar bons valores, é necessário acreditar neles. Da mesma forma, na ação de “preservar valores” está imbuída a crença, mas também atitudes que os reproduza e os incentive.

No entanto, dado o contexto do texto e da profissão de docente – ensinar –, o significado de preservar está em agir com valores, sendo, assim, um processo material. Com isso, verificam-se ações físicas materializando Atributos e Identificadores relacionadas ao professor pelo processo é.

Em resumo, as escolhas léxico-gramaticais reavivam uma representação de longa data atribuída ao professor: aquele que tem o conhecimento, que disciplina comportamentos e tem o poder de transformar a sociedade, como é reforçado nos trechos a seguir.

D06 – [...] faço parte, também, do conjunto de educadores que primam por valores éticos, morais e de boa conduta SOCIAL.

D06 – Vocês afilhadas carregarão consigo a responsabilidade de mostrar aos seus alunos que o mundo pode ser melhor, basta que consigamos olhar em nosso entorno e nele depositarmos nossas melhores ações educativas [...]

No primeiro trecho extraído de D06, ao incluir-se como participante no discurso – *faço parte* –, o paraninfo se coloca como um exemplar de educador comprometido eticamente com a profissão e a sociedade. Ao fazê-lo, dado o papel que ocupa no contexto do cerimonial de formatura, reforça aos seus afiliados a representação de professor que eles devem reproduzir: profissional ético e transformativo.

D09 – Profa. Eduarda, procurei seguir seus passos. Obrigada por ter me mostrado o caminho!

Ao usar seus passos como Atributo, o paraninfo destaca a importância do comportamento e das atitudes do professor diante de seu aluno. Com base nesses resultados, percebemos que uma representação, na visão dos paraninfos da amostra de textos em questão, é ser exemplo de boa conduta para os alunos.

Essa mesma representação é reiterada na sequência do discurso pela oração material abstrata *mostrar aos seus alunos que o mundo pode ser melhor* que, no contexto, assume significado relacional. O professor, retomado semanticamente pelo item lexical *afilhadas*, acaba sendo representado como Portador da responsabilidade de ser Ator da ação de *mostrar aos seus alunos*, seu Beneficiário Cliente, as possibilidades de um mundo melhor. Ou seja, mais uma vez o professor é léxico-gramaticalmente representado como um profissional fundamental à sociedade, um profissional que deve compreender a atividade docente como uma ação transformativa, como ilustra o excerto D08.

D08- [...] cada uma de minhas filhadas e de meus afilhados assume sua responsabilidade como profissional da linguagem, seja com reflexão e autocrítica.

A representação de profissional agente de uma ação transformativa, isso é positivo se levarmos em conta que, no contexto atual da educação, a circunstância com *reflexão e autocrítica* devem fazer parte da carreira do professor. As escolhas linguísticas dos paraninfos na amostra de textos selecionados manifestam também a representação de um profissional que influencia o seu aluno da mesma forma que se deixa influenciar.

Para que efetivamente a atividade docente seja ser Portador e Ator de transformação social, mais do que apenas transmissor de conteúdos, ao professor é atribuída a característica de mediador entre o conhecimento institucionalizado e o seu aluno, como se observa no próximo trecho, extraído de D03.

D03 Não podemos esquecer que, para dominarmos outra cultura, é preciso, em primeiro lugar, dominarmos a língua que lhe é subjacente. Por esse motivo, precisamos ser mediadores dos conhecimentos historicamente legitimados e das relações de transformação desses conhecimentos [...]

Nesse exemplo, o professor busca mediar conhecimentos e relacioná-los a mudanças. Nas escolhas linguísticas do paraninfo, o professor, desempenhando a função léxico-gramatical de Portador, é responsável por

agir como sujeito mediador quando estabelece relação entre os conhecimentos *historicamente legitimados* e a *transformação desses conhecimentos*.

Ao fazer essa relação, o professor convida os alunos a atuarem como protagonistas na sociedade. Dito de outro modo, o ser professor é representado como promotor e facilitador do acesso ao conhecimento pelo aluno, para que este possa, de fato, apropriar-se de sua cultura. Por conseguinte, a função social do professor é mais uma vez posta em destaque.

O desempenho de um papel tão importante na sociedade incita a parabenização do paraninfo aos demais professores, salientando a alegria e o comprometimento com que exercem a função de mestre, conforme se verifica no exemplo a seguir.

D05 Aos meus pares, parabéns pelo trabalho realizado, pela alegria de exercer com prontidão e responsabilidade o ofício de mestre [...]

Em D05, os substantivos *alegria* e *prontidão* demonstram a satisfação com que o professor desempenha sua função, representando-o como um profissional satisfeito e feliz, além de, é claro, responsável.

Outra representação é evidenciada para o professor no exemplo D011, a seguir, mostrando o professor como profissional que tem dedicação e o envolvimento profissional. Isso é confirmado no exemplo a seguir, a oração relacional “*a maternidade [...] nos torna mais pacientes, mais transigentes, mais generosas, mais cuidadosas, mais gentis, mais humanas*” reforça a dedicação e o envolvimento do profissional.

D11 - Essa realidade não é particular da Mariana, mas de todos e todas que escolheram a docência. Necessitamos de muito tempo extra-classe, como alunas e professoras, para pensar como configurar aquela atividade que fará sentido para o aluno, aí então, prepará-la, avaliá-la, aprimorá-la, reconfigurá-la. Tudo isso precisa ser administrado juntamente com a vida familiar. Esse é um processo contínuo e trabalhoso. Na ocasião, não me ocorreu dividir com a Mariana as sábias palavras da colega e amiga, Profa. Vitória. Faço isso agora: “a maternidade, Mariana, nos torna

mais pacientes, mais transigentes, mais generosas,
mais cuidadosas, mais gentis, mais humanas [...]

A associação entre a docência e a maternidade é usada pelo paraninfo para representar as mães, caracterizadas pelos Atributos *pacientes, mais transigentes, mais generosas, mais cuidadosas, mais gentis, mais humanas*. Essas são características de mãe que são relacionadas ao professor no dia a dia de sua prática docente, caracterizados pelos Atributos *atribulado e estressado*.

Ao escolher o Atributo importantes para caracterizar, o paraninfo evidencia a necessidade de o professor ser como uma mãe, ao mesmo tempo em que seus alunos são representados como seres humanos que precisam de cuidados como se fossem seus filhos. A humanidade, nesse caso, está na sensibilidade de perceber angústia e ter condições de ajudá-los.

Em resumo, as escolhas léxico-gramaticais analisadas somam-se para construir, ao longo do conjunto de onze textos que constituem o *corpus*, a representação do professor como um profissional íntegro, afetivo, sutil, um verdadeiro mestre que faz da educação o principal meio para a construção de um mundo melhor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise linguística, realizada a partir da categoria léxico-gramatical do sistema de transitividade, pressuposto teórico da GSF de Halliday e Matthiessen (2004), foi possível verificar que funções o professor e os itens lexicais a ele correspondentes desempenham na oração e como é representado.

Com base na interpretação dos dados obtidos com a análise dessa categoria, nos 11 discursos da área de Letras, podemos destacar seis representações para o professor: (i) professor como alguém que pensa, percebe, sente e deseja, (ii) professor como um ser afetivo preocupado com o aprendizado do aluno, (iii) professor como alguém de caráter e fundamental para a formação ética do aluno e da sociedade como um todo, (iv) professor como aquele que tem o conhecimento, que disciplina comportamentos e tem o poder de transformar a sociedade, (v) professor como sujeito mediador e (v) professor como um profissional satisfeito, feliz e responsável.

Dentre as evidências linguísticas que nos levaram a essas seis representações, na estrutura da transitividade, o professor aparece linguisticamente em posições de Portador, Experienciador e Ator.

Nesse sentido, de um modo geral, evidenciamos representações positivas para o professor, demonstrando sua importância social. Em resumo, é representado como um ser essencial para sociedade, que tem capacidade de transformação ativada pelo conhecimento transmitido.

É importante destacar que essas representações para o professor foram evidenciadas em um contexto de solenidade de formatura. Em contextos diferentes, por exemplo, na sala de aula, na mídia ou em um contexto de greve, poderíamos encontrar representações diferentes, uma vez que o contexto educacional do nosso país retrata um cenário preocupante de abandono da educação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Sara Regina Scotta; BARROS, Nina Célia de Almeida. *Linguagem e avaliação: uma análise de texto opinativo*. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, XXXIII, 2006, São Paulo. Proceedings. São Paulo: LAEL-PUCSP, 2006, p. 722-734.

FUZER, C. Formas de representação de atores sociais no contexto jurídico penal. *Revista The ESPecialist*, São Paulo, SP, 2010.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S.; *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa*; Santa Maria/RS; NELP, DLV, UFSM, CAL; 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. 2th ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3th ed. London: Arnold, 2004.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

NEVES, M. H. M. *Gramática funcional*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

“NÓS TEMOS NO PAPEL, MAS NA PRÁTICA MESMO NÓS NÃO TEMOS”: DIFICULDADES NA PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA ENTRE OS TERENA DE AQUIDAUANA-MS

Onilda Sanches Nincao
Ana Alice dos Passos Gargioni

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas dificuldades na implantação de uma educação escolar indígena entre os Terena de Aquidauana, Mato Grosso do Sul. Analisamos falas de professores Terena a respeito da instauração de uma política (Lei 1.700/99) e planificação linguística (Projeto Bilingue Raízes do Saber) vigente no município entre os anos de 1999 e 2000, discutindo sobre as noções de política e planificação linguística, poder e outros conceitos que circundam a temática. A partir das articulações cunhadas, notamos uma brecha entre a teoria e a prática na proposta de um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue. Tal distanciamento desencadeia obstáculos no desenvolvimento das ações de planejamento linguístico, embora as mesmas dificuldades soam como efeitos de resistência às imposições de um poder exterior a comunidade indígena Terena.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Planificação Linguística; povo Terena;

ABSTRACT: This paper aims to present some difficulties in the implementation of an indigenous school education among the Terena from Aquidauana, Mato Grosso do Sul. We analyze the speech of Terena teachers about the establishment of a language policy (Law 1.700/99) and planning (Projeto Bilingue Raízes do Saber) in force in the city between the years 1999 and 2000, discussing the notions of language planning and policy, power and other concepts that surround the topic. From minted joints, we noticed a gap between theory and practice in the proposal of a different, bilingual and intercultural education. This distance triggers

obstacles in the development of language planning actions, although the same difficulties sound as resistance effects to the imposition of a foreign power to Terena indigenous community.

Keywords: Indigenous school education; Language Planning; Terena people;

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar as dificuldades na planificação linguística da Lei 1.700/99, o Projeto Bilingue Raízes do Saber¹, em Aquidauana, Mato Grosso do Sul. O projeto, instaurado a partir de 1999, foi produto municipal da implementação dos direitos constitucionais no que tange ao ensino intercultural, bilingue e específico nas comunidades indígenas, deixou de ser desenvolvido institucionalmente em 2000, revelando, desse modo, o insucesso na instauração da política linguística. Os dados apresentados foram coletados por meio de entrevistas durante uma oficina de capacitação e produção de textos em Língua Terena, na Aldeia Bananal, realizada em julho de 2012.

Buscamos as concepções teóricas da Linguística Aplicada (doravante LA) e, para isso, filiamos-nos a um arcabouço teórico interdisciplinar, atravessando outras áreas de conhecimento além da própria LA, tais como as Ciências Sociais, a Pedagogia, a Antropologia e a Linguística. A lógica da interdisciplinaridade possibilita que a LA escape de visões preestabelecidas e passe a focar o que é marginal em uma variedade de contextos de usos da linguagem, construindo a pesquisa num diálogo teórico e focalizando o ponto de vista processual da linguagem (MOITA LOPES, 2006). Assim, ao adotarmos tal perspectiva, entendemos que o desenvolvimento dessa pesquisa em LA, de cunho etnográfico, é de fundamental importância e relevância, dada a capacidade da LA responder as necessidades linguísticas ou extralinguísticas da sociedade em variados contextos, como no caso dessa comunidade Terena.

As implementações constitucionais, no que concerne à educação escolar indígena, foram, a princípio, fundamentadas pela publicação do Documento Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar

¹ Os dados referem-se ao Projeto de Pesquisa Raízes do Saber: reavaliar, repensar e ampliar o ensino da língua Terena em Aquidauana, coordenado pela Prof^a. Onilda Sanches Nincao, com financiamento da FUNDECT/MS.

Indígena de 1994, Lei 9.394/96 e instituíam as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), incluindo a pluralidade e a especificidade do ensino da língua materna de comunidades indígenas. Em 1998, foi publicado o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e, em 1999, a Resolução CEB nº 03/1999 que instituiu a categoria de Escola Indígena no Brasil. Várias propostas legais surgiram, no país, em decorrência desses novos princípios, desde a esfera federal, estadual à municipal, entre elas o programa de Educação Intercultural Bilingue e, posteriormente, o Projeto Bilingue Raízes do Saber, estabelecidas pela Secretaria de Educação do município de Aquidauana, no Mato Grosso do Sul.

A Lei Municipal 1.700/99 estabeleceu aos Terena das aldeias Bananal, Lagoinha, Limão Verde, Água Branca, Morrinho, Ipegue, Imbirussu e Córrego Seco um programa de educação intercultural bilingue, uma política linguística em decorrência dos altos índices de reprovação e evasão escolar indígena em tais locais.

Considerando a implantação de normas um jogo arbitrário, buscamos analisar as manifestações de poder local, ou seja, as estratégias de resistência dos Terena, a partir das dificuldades apresentadas para a planificação e/ou o planejamento linguístico² dessa intervenção linguística.

2. POLÍTICA LINGUÍSTICA: TEORIA E PRÁTICA

A instauração de uma política linguística sempre se desencadeia a partir de relações estratégicas, ferramentas de imposição ou resistência ao poder emergente. Essa questão está ancorada em uma visão baseada entre dois eixos, que se completam e se interdependem mutuamente, isto é, entre a determinação de uma tática e sua realização, nas mais diferentes formas de planificação linguística. Tais estratégias buscam resolver problemas advindos de questões linguísticas em diversos âmbitos e, nesse entremeio, na maioria das vezes, o conceito de língua dado refere-se àquela visão cristalizada de língua, ou seja, como um objeto concreto, imutável e uno.

As línguas majoritárias, prestigiadas, amparam-se no mito do monolingüismo permeando uma construção imaginária, simbólica e,

² Consideramos a noção de planificação linguística segundo McCarty (2011). Sob tal perspectiva, o item lexical planificação é equivalente ao item planejamento.

sobretudo, política-ideológica, de modo a colaborar à constituição e efetivação do poder hegemônico pró-língua padrão ou da norma, em um imperialismo linguístico (PENNYCOOK, 2006).

Tais considerações nos certificam de que as línguas desprestigiadas e minoritárias são também resultados de classificações estratégicas. Envolvem criações e determinações favoráveis à língua hegemônica, pois a denominação minoria nem sempre é um fator determinado pela quantidade de pessoas pertencentes a um grupo (CAVALCANTI, 1999), mas mais pela estigmatização, reproduzindo desigualdades. Sobre isso, Canagarajah (2013a, p. 15, tradução nossa) expõe que “a separação de idiomas em diferentes rótulos precisa ser problematizada. Rotulagem é um ato ideológico de demarcar certos códigos em relação a certas identidades e interesses”³. Nesse aspecto, ao falarmos sobre política linguística devemos considerar, portanto, todas as questões até aqui discutidas.

Adotamos a perspectiva teórica de McCarty (2011) que compreende planejamento, ou planificação, e política linguística como fatores mutuamente constitutivos, interdependentes e não estão em relação de subordinação. Trata-se, segundo Calvet (2007) e Cooper (1989) da intervenção, determinação de decisões e da implementação e operacionalização de ações e fatores no que diz respeito à língua e sociedade.

O período posterior às colonizações foi revelador (e não desencadeador) das políticas linguísticas. O conceito foi utilizado pela primeira vez por Haugen, em 1959, difundido também por Fishman e Ferguson no fim da década de 60, ora restringindo planejamento linguístico e política linguística como esferas dicotômicas, ora ignorando as relações de poder, ora vinculados essencialmente ao exercício de um poder governamental (CALVET, 2007; MCCARTY, 2011; RAJAGOPALAN, 2013).

Hoje, alguns estudos sobre a temática apontam o poder como algo vindo de todos os lados de uma relação. Ele é considerado instável e móvel, sendo, portanto, relações dele mesmo: relações de força, focos de poder e de resistência. Esta é a perspectiva crítica, na qual o poder está comprometido tanto com os mecanismos de controle de um sistema quanto com as mudanças sociais de um grupo. O poder vem tanto da

³ “[...] the separation of languages with different labels needs to be problematized. Labeling is an ideological act of demarcating certain codes in relation to certain identities and interests.” (CANAGARAJAH, 2013a, p. 15)

esfera governamental quanto da local⁴ (COOPER, 1989; MCCARTY, 2011; CANAGARAJAH, 2005).

Diante das explanações, vemos que a questão diglössica, a concorrência entre línguas em situação de conflito, permeia os ambientes plurilíngues e multiculturais dos quais fazemos parte, nos quais o envolvimento das políticas linguísticas instauradas nos territórios globais está sempre em pauta. Compreendemos que política linguística trata de algo processual, dinâmico e em constante movimentação, estratégia que emerge como imposição e/ou como resistência a conflitos diglössicos, também instáveis e assimétricos (MAHER, 1996).

Tais questões apresentam o nosso suporte para refletir sobre as situações de vivência dos diversos povos minoritários do mundo e, em especial, acerca dos povos indígenas do Brasil que, invisibilizados pelo governo e pela sociedade, resistem à dominação e imposição da cultura do outro. Apresentaremos a seguir o caso dos Terena de Aquidauana - MS.

3. O PROJETO BILÍNGUE RAÍZES DO SABER: UMA PLANIFICAÇÃO

O processo de instauração de uma política linguística é um ato conflituoso e sem neutralidade. As relações sociais, políticas, históricas e linguísticas intrínsecas trazem inúmeras consequências ao planejamento linguístico. Tais situações podem, ou não, garantir a eficácia de uma política linguística, dado o jogo das forças sociais e ideológicas que as constituem. No caso aqui focalizado, trata-se de um conflito diglössico, no qual a língua minoritária Terena trava uma “luta” com a língua hegemônica, o Português, e vice-versa. Cito, a seguir, o relato de um professor Terena⁵ de outra região (Aldeia Cachoeirinha, município de Miranda) sobre a relação assimétrica entre as línguas portuguesa e Terena:

⁴ Uma política linguística da perspectiva local é denominada *bottom-up*, por compreender a emergência de baixo para cima numa escala hierárquica, na qual a hegemonia e suas forças sociais representam o nível mais elevado. Assim, àquelas que irrompem de cima para baixo, sob o viés governamental, são nomeadas por *top-down*. (MCCARTY, 2011).

⁵ Trata-se de um relato da pesquisa de Nincao(2008) quando professores Terena do município de Miranda escreveram um texto nas duas línguas com o título o Tuiuíú e o Sapo onde o tuiuíú tenta engolir um sapo, mas não consegue apesar de seu tamanho em relação ao sapo. Na discussão sobre esse texto, os Terena se posicionaram como o sapo e a sociedade brasileira como o tuiuíú, simbolizando também a língua portuguesa (tuiuíú) e a língua Terena (o sapo).

[...] No momento, nós estamos discutindo a construção da política indígena. Por exemplo, nós defendemos o Projeto de Autonomia e Auto-Sustentação do povo Terena. Então, hoje nós estamos em discussão, construindo justamente essa política. Quanto ao sapo, nós acreditamos, eu estou entendendo assim, que deve se acreditar que existe a possibilidade de construir um caminho, que na verdade, a Língua Portuguesa, ela vem ser o tuiuiu no momento hoje. Então, quanto à língua indígena, nós acreditamos que nós podemos construir a nossa política, prá todos, de maneira que nós queremos a nossa língua [na escola] pra esse fim, que É UM DIREITO...

No caso dos Terena, situados na Terra Indígena Taunay/Ipegue, Aquidauana-MS, essa negociação, como denomina Canagarajah (2013b), foi mediada pelo ensino, pela escola e, portanto, pelo mecanismo da educação. O Projeto Bilingue Raízes do Saber, resultante da Lei 1.700/99, pressupunha a instauração de um modelo de alfabetização na Língua Terena, no qual a prática de ensino concentrava-se na subordinação da língua indígena a um modelo de bilinguismo transitório, com a finalidade de adquirir a língua dominante (LÓPEZ, 2013). Nessa ótica, Cooper (1989, p. 162, tradução nossa) argumenta que "as escolas estão mais propensas a ter sucesso neste objetivo se usam a língua-alvo como um meio de instrução, mais que se apenas ensinam a língua como um alvo de instrução"⁶.

O Projeto Bilingue Raízes do Saber foi desenvolvido devido ao insucesso escolar de alunos Terena que, introduzidos na escola e alfabetizados em Língua Portuguesa, passavam por dificuldades no reconhecimento da língua da sociedade nacional (português) e, por conseguinte, dos demais conteúdos ensinados. No programa de educação bilingue vigente, crianças indígenas, de primeira a quarta série, deveriam ser alfabetizadas na língua materna, ou seja, em Língua Terena, de modo a propiciar o avanço sistemático da aprendizagem do Português, o culto e valorização da origem étnica e o exercício pleno da cidadania.

⁶ "[...] schools are more likely to succeed in this goal if they use the target language as a medium of instruction than if they merely teach the language as a target of instruction" (COOPER, 1989, p. 162).

A implantação do projeto trouxe, na época, diversos questionamentos e ações de resistência da comunidade. A prática de educação intercultural era apontada como mais uma forma de coerção, apagamento e exclusão étnica, reflexo do período colonial usurpador. Para os Terena, ensinar a língua indígena retratava a contrariedade ao progresso, ao sucesso e a sobrevivência na sociedade brasileira, representada pelo domínio da Língua Portuguesa.

Apesar disso, o projeto foi desenvolvido até o ano 2001. Mudanças na gestão municipal e outras situações fizeram com que o Projeto Bilingue Raízes do Saber fosse interrompido. Diante desse contexto delineado, discutiremos na próxima seção algumas das dificuldades apontadas durante essa planificação linguística.

4. ANÁLISE DA PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA: UM OLHAR ÀS DIFICULDADES DO E NO PROJETO BILÍNGUE RAÍZES DO SABER

As planificações linguísticas envolvem ações sobre a língua, ora sobre o corpus, ora sobre o status da mesma. São intervenções na forma da língua e suas funções, respectivamente, e aos processos de sua aquisição. Essas deliberações podem ter diferentes objetivos, sujeitando-se à atividade de fatores econômicos, políticos e ideológicos, e equilibram-se num consenso entre os modos da intervenção e as escolhas sociais (CALVET, 2007; COOPER, 1989). Como Cooper (1989), também acreditamos que entender uma política linguística e suas implicações demanda compreender a mudança social que elas são capazes de promover.

Considerando esses apontamentos, trazemos à tona a primeira dificuldade apontada nas entrevistas durante as atividades da oficina de produção de textos em Língua Terena⁷, na Aldeia Bananal realizada em julho de 2012. Paulo Baltazar, professor Terena, antropólogo, estava envolvido nas funções administrativas do projeto enquanto vigente. Ao ser questionado sobre as dificuldades, ele traz em seu relato:

[...] as pessoas que gerenciam a secretaria é que não entendem ainda esse sistema (...) Então

⁷ Projeto de Pesquisa intitulado *Práticas de Letramento em Língua Terena em Escolas do Pantanal Sul-Mato-Grossense: usos, significados culturais e identitários*, sob a coordenação da Prof^a. Onilda Sanches Nincao com financiamento da FUNDECT/MS.

sempre estando na ótica, na visão do mundo pedagógico não-indígena [...]

Para que possamos compreender as primeiras considerações do Professor Paulo, faz-se necessário articularmos as ideias de Canagarajah (2005). O autor (2005) chama de perspectiva da resistência a possibilidade de negociação das comunidades minoritárias pós-coloniais. Para ele, as estruturas políticas podem ser contrariadas e reconstruídas pela periferia, de modo a reconstituir a língua majoritária em seu favor e, assim, priorizar respectivas línguas, culturas e identificações. Adotando um aspecto inclusivo, ético e democrático, o viés crítico permite resoluções criativas e polilaterais aos conflitos linguísticos, problematizando a hegemonia.

Apesar de a Educação Intercultural Indígena prever a aceitação das especificidades e diferenças, a dificuldade mencionada pelo professor está atrelada à inoperância desse pressuposto. De nada adianta contar na teoria com um projeto bem delineado, se respectiva prática se afastar das necessidades locais e reais da comunidade Terena, apoiando-se *na ótica, na visão do mundo pedagógico não-indígena*. Deve-se a isso o fato de Mamani (2004) defender o propósito de que a decisão de intervir sobre os referentes do patrimônio cultural, como a língua, deve variar conforme as próprias necessidades e aspirações da comunidade indígena.

Ainda nesse viés, Dalila, professora Terena e diretora na Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, na Aldeia Bananal, aponta outra objeção para o desenvolvimento prático do Projeto Bilingue Raízes do Saber:

[...] Então, nós falamos que ao mesmo tempo a gente perde... nós não temos essa autonomia de dizer como nós queremos, da forma que nós queremos a... nossa educação [...]

A Professora Dalila denuncia a falta de autonomia na tomada de decisões em contextos locais. A possibilidade de escolha, seleção e eleição das ações na língua deve ser um atributo de culturas autônomas, como já afirmou Mamani (2004). As propostas de ensino vêm formatadas e padronizadas, faltando espaço e empoderamento Terena com vistas à adaptação às situações legítimas do interior de uma comunidade minoritária. Apesar da educação dentro e fora da escola ser, segundo McCarty (2011), a chave de domínio do papel social das políticas

linguísticas, a educação intercultural bilíngue deve ser repensada como uma ferramenta de construção de cidadania e a oportunidade de fortalecimento de práticas democráticas, a partir da compreensão e aceitação da diferença como regularidade social.

Para tanto, é imprescindível que haja a possibilidade de renegociação para a sustentação das alternativas próprias e o reconhecimento da autodeterminação da comunidade Terena, de modo a democratizar e pluralizar além das teorias. A prática precisa de um espaço de acontecimento, execução e potencialização das manifestações étnicas. Uma das soluções seria desestabilizarmos o imperialismo linguístico e operacionalizarmos uma educação intercultural às sociedades hegemônicas.

Sabemos que não se trata de uma questão exclusivamente linguística, mas, sobretudo, da regularização e normalização de poder de uma das vias que disputam por reconhecimento e legitimação a negociação. Todavia, duas línguas disputam ideologicamente o mesmo espaço social (SICHTRA, 2005), uma tensão. Nesse aspecto, essa relação entre poder e língua, em uma intervenção normativa, retrata maneiras estratégicas na implantação de diretrizes à manutenção, imposição e/ou a resistência linguística da sociedade em questão, o controle político-ideológico. A fala da Professora Dalila permite esclarecermos que a determinação de princípios e objetivos são intervenções arbitrárias, esforços para assegurar ou manter interesses, desencadeando o favorecimento de algumas línguas e o desfavorecimento de outras. Não há neutralidade nessas relações, já que nenhum dos grupos são entidades estáticas (CANAGARAJAH, 2013a; COOPER, 1989).

Ainda nessa esteira, a professora assevera questões já debatidas, como a necessidade da representação e participação ativa indígena nas esferas governamentais, e chama atenção para as particularidades que são deixadas de lado:

[...] a gente fala que nós temos uma educação escolar indígena ou uma educação diferenciada. Eu já digo o contrário. Nós ainda nós não temos. Nós temos no papel, mas na prática mesmo nós não temos. Primeiro: a questão do currículo. O currículo, a gente ainda é... segue... o dos não indígenas. Não estou querendo dizer que isso é errado, isso sim pode ser é... colocado dentro das escolas indígenas, mas desde que seja atendida a

realidade da comunidade indígena. E isso só vai acontecer a partir do momento que os índios assumirem realmente a questão, a questão da educação dentro das escolas indígenas. E... vejo assim também, que a nossa educação ela está deixando a desejar por conta de nós não termos nenhum representante que ali luta pela gente [...]

A interculturalidade, segundo López (2013), não deve ser vista apenas como uma explosão pós-moderna pelo reconhecimento ou pela celebração da diversidade. Subjaz um processo de quitação do longo período histórico de discriminação, exclusão e desigualdades. A exposição da professora em: *a gente fala que nós temos uma educação escolar indígena ou uma educação diferenciada. Eu já digo o contrário. Nós ainda não temos. Nós temos no papel, mas na prática mesmo nós não temos, renega a política linguística em análise. Esse dizer mostra que por em prática os princípios da educação intercultural não é tarefa de simples execução e pressupõe o fornecimento igualitário de mecanismos para lidar com as relações culturais, entre línguas e etnias. Essas ferramentas constituem o que denominamos por cidadania e, mais que um direito, é dever nacional.*

López (2013) lança mão de uma crítica às proporções que a noção de interculturalidade vem tomando. Para ele, o termo adquiriu uma roupagem contemporânea da mestiçagem, na qual o indígena é representado pelo folclórico, pelo estigma. É preciso cautela nas denominações adotadas, pois o que tratamos diz respeito ao diálogo entre culturas, a polilateralidade de poder, embora, como temos discutido, ainda encontramos grandes brechas entre política e planificação.

Sichra (2005, p. 170, tradução nossa) discorreu que “não é óbvio que a escola seja o local mais adequado para melhorar a língua indígena e avançar em sua normalização dada sua longa história de negação, discriminação e rejeição das línguas indígenas”⁸. Sobre isso, podemos afirmar que o currículo escolar, durante séculos, tem sido o principal responsável pela perpetuação de um sistema assimilatório hegemônico, pregando no imaginário social um ideal e mítico monolinguismo, invisibilizando os indígenas e apagando as minorias. (ACHARD, 1989; CAVALCANTI, 1999).

⁸ “no es evidente que la escuela sea el lugar más idóneo para valorizar las lenguas indígenas y avanzar en su normalización dada su larga historia de negación, discriminación y rechazo de las lenguas indígenas” (SICHRA, 2005, p.170).

Cavalcanti (2006), ao discorrer sobre um curso de formação de professores indígenas, representantes de seis etnias diversas na região noroeste da Amazônia brasileira, nota que já existe uma transformação da escola como lugar de valorização e revitalização linguística. A autora atribui papéis divergentes à função escolar, como a promoção de organização e defesa desses povos indígenas, um trabalho de reconhecimento dos direitos e acesso ao conhecimento da sociedade dominante, e oportunidades em relação àquilo que planejam realizar, local de autodeterminação e afirmação dos povos indígenas.

Diferentemente da homogeneidade e padronização que permeiam os conteúdos e estrutura curricular, à promoção de uma ilusória igualdade de ensino na escola, o currículo Terena deve servir de instrumento ao fortalecimento político, à manutenção e revitalização linguística, além de calçar-se na postura política-ideológica local, própria, partindo do interior ao exterior da comunidade, e das aldeias, enaltecendo as diferenças. Por nos filiarmos a teoria em que o sujeito está imbricado numa construção relacional, dinâmica e mediada, denominada contexto (CANAGARAJAH, 2013a), defendemos o propósito de que o diálogo entre ensino e cultura tem como objetivo deslocar certezas, o “certo”, o “errado”, e romper as fronteiras do único para a compensação mútua do ser igual ou diferente, o apenas ser humano.

Ainda nesse raciocínio, sabemos que uma política linguística está intimamente relacionada à política educativa de um país. (LÓPEZ, 2013). No Brasil, a educação intercultural e bilíngue divulga como proposta a liberação dos povos minorizados da discriminação, fundamentando as especificidades das línguas dos povos indígenas não contempladas na escola formal. Todas estas funções requerem o reconhecimento das comunidades e dos povos indígenas invisibilizados, aceitando que nelas existem distintas educações e ensino, a depender do cotidiano e da realidade das comunidades específicas.

Ainda sobre as adequações para um ensino intercultural, o Professor Paulo assevera uma das maiores dificuldades vivenciadas naquele período: a falta de professores habilitados para a docência:

[...] não é simplesmente você falar a língua Terena que você vai ser um bom professor, porque num mundo não-indígena ele é falante da língua portuguesa, mas ele é analfabeto, não sabe ler nem escrever (...) e também há professores que não quiseram, que não são falantes da língua

Terena e lecionam e querem alfabetizar os falantes da língua Terena (...) Há uma carência muito grande, urgente de formar, capacitar os professores que estão atuando. Chegaram novos professores, falantes, mas sem a formação [...]

Nas palavras de Paulo, notamos a complexidade vivenciada. O paradoxo compreende o fato de que para ser professor não basta ser falante (Nincao, 2008), mas para ser professor é necessário que, ao menos, seja falante. As comunidades indígenas são povos de tradição oral e estão permeadas por um cenário onde uma língua ou mais são faladas, e não necessariamente escritas, um contexto marcado pela tradição oral e, por isto, pela estigmatização, dado o desprestígio social (CAVALCANTI, 1999). Desde que as barreiras linguísticas têm se transformado em trincheiras escolares e culturais, essas ideologias linguísticas propiciam a avaliação das línguas escritas como superiores às línguas faladas (BLOMMAERT, 2006; PHILLIPSON, 2006).

Para recordarmos a brecha entre as políticas linguísticas e as práticas educativas, cabe enfatizarmos que a oferta e o desenvolvimento de cursos para a formação de professores indígenas é uma conquista muito recente. A Licenciatura Intercultural Indígena, ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi implantada em 2010, visando à formação de professores indígenas para a atuação nas escolas de suas respectivas comunidades. O curso subdivide-se em quatro áreas: Linguagens e Educação Intercultural, Ciências Sociais e Educação Intercultural, Matemática e Educação Intercultural e Ciências Naturais e Educação Intercultural. Essa formação de professores indígenas fundamenta-se em um viés intercultural, de modo a capacitar o professor para atuar como intelectual da cultura local, e propiciar a transformação da escola indígena em lugar de reflexão e constituição de saberes.

O professor Terena vê a conveniência do sujeito bilíngue para o ensino da língua materna. Deve-se tanto ser falante do Terena quanto do Português. Não se trata de uma dicotomia, mas de uma complementaridade, uma vez que um fator, o ensinar, está intimamente relacionado ao outro, o conhecer. Ao passo que a língua estrangeira, ou L2, representa o prestígio na sociedade hegemônica, a língua materna concede o mesmo no interior da comunidade.

Apesar do *bilíngue perfeito* ser também um produto mítico (MAHER, 2007), a Língua Terena, embora não seja ágrafa, não possui práticas sociais de letramento, a escrita em língua Terena ainda não tem

função social, já que a língua portuguesa cumpre esse papel. Uma escola bilíngue deve ser um local em que falantes e professores se importam com a língua indígena correspondente na comunidade. A escolarização indígena, nessa esteira, envolve um processo muito além da condição genérica pautada pelos regimentos governamentais, enreda algo que abarca a interculturalidade e sua negociação, o falar de um lugar real da enunciação, situação não pressuposta a um não-indígena.

Parece haver, portanto, uma lacuna entre o instituído e o garantido. A Educação Escolar Indígena, a partir do projeto linguístico, ainda precisa ser organizada em condições *in loco*. Situação complexa, pois implica autonomia e autodeterminação da comunidade e não apenas a instituição da política linguística, porém subsídios pedagógicos para que ela se efetive, ou seja, possa ser planificada.

Pelo excerto *num mundo não-indígena ele é falante da língua portuguesa, mas ele é analfabeto, não sabe ler nem escrever* podemos discutir o prestígio que a Língua Terena tem absorvido na esfera local. Nincao (2008) afirmou que há uma organização intelectual se formando na comunidade Terena de Miranda-MS. Tal fato também existe na Terra Indígena Taunay/Ipegue em Aquidauana/MS onde a valorização da língua étnica obedece a outros condicionantes sociais. Nem sempre foi assim. A professora Celma traz para as nossas discussões outra barreira para a execução e desenvolvimento do Projeto Bilíngue Raízes do Saber: a representação da Língua Terena em âmbito familiar, a saber:

[...] os pais dos alunos, eles não queriam que os filhos fossem alfabetizados na língua Terena, porque eles falavam “ah, o meu filho já fala Terena, porque ele vai aprender a ler e a escrever?” [...]

Identificamos pontos de resistência ao ensino bilíngue e intercultural expostos pela Professora Celma. A resistência a este tipo de ensino decorre da situação diglósica do contexto e das imagens advindas de ambas as línguas em conflito, a hegemônica (prestígio) versus a minoritária (desprestígio). Duas línguas disputam ideologicamente o mesmo espaço social. Não se trata de uma questão exclusivamente linguística, mas, sobretudo, do jogo no estabelecimento de poder de uma das vias que disputam por reconhecimento e legitimação, uma negociação (CANAGARAJAH, 2013b).

Tal perspectiva permite observarmos que para a revitalização da língua indígena, proposta pelo Projeto Bilingue Raízes do Saber, deve-se contar com a participação da própria comunidade. Assim como Cooper (1989), acreditamos que os esforços deliberados com relação à estrutura, às funções e ao processo de aquisição da língua em questão envolvem um planejamento que suporte a tentativa de resignificação das atitudes linguísticas dos falantes, tanto na comunidade quanto nas escolas, possibilitando a mudança de status da mesma. Trabalhar a promoção da manutenção e a revitalização linguística é também necessário para a estima e reconhecimento dos Terena, de modo a trazer à tona o desenvolvimento de benefícios econômicos para as comunidades locais.

Essa dificuldade vivida nos faz admitir que “é difícil impor *in vitro* uma reforma rejeitada *in vivo*” (CALVET, 2007, p. 90). A planificação linguística vista como um instrumento da política linguística, atividade prática de orientação, delineamento, empenho formal e explícito para resolução dos problemas com a língua está relacionada ao desenvolvimento funcional da política linguística e, por isso mesmo, deve ser construída no círculo linguístico minoritário indígena, considerando o contexto, a realidade local.

Devem ser os próprios usuários que decidirão o que fazer com sua língua e como executar. Para isso, torna-se fundamental a autonomia e parceria entre o governamental e o local. O processo decisório (Baltazar, 2010) deve ser construído a partir de um consenso baseado no que a comunidade Terena quer e, nas palavras da professora, os pais *não queriam que os filhos fossem alfabetizados na língua Terena*. A revitalização de uma língua deve começar onde ela se realiza diariamente, nos espaços internos e reservados, no ambiente familiar da comunidade. Somente a partir das decisões dos próprios falantes já conscientizados de seus deveres, de seus direitos e responsabilidades, é que a planificação linguística pode ser iniciada.

A esse respeito, o Prof. Genésio da aldeia Cachoeirinha no município de Miranda durante a realização de oficina de produção de textos em língua Terena (Nincao, 2008) afirmou que:

É preciso construir a nossa política, uma política mesmo, sabendo que a língua indígena é minoria, mas tem que ser tratada. Como acadêmicos, sabemos, então, que nós precisamos conhecer a nossa língua. Mas temos que ter uma política

porque na verdade está muito claro que a língua oficial é mais forte (22/10/2005).

O desenvolvimento funcional dessa política linguística em Aquidauana foi impossibilitado pela aparição de vários obstáculos. O aval e as conveniências deveriam ser relatados pela comunidade, pois o controle social e cultural ocorre mediante a adequação e adaptação às necessidades reais e o acompanhamento do desenvolvimento social, econômico e político da comunidade indígena. Nas palavras de Cooper (1989, p. 184, tradução nossa), "alternativas de política linguística que são consistentes com os valores e crenças da população-alvo são mais propensas a ter mais sucesso do que as alternativas que vão contra esses valores e crenças"⁹. A língua Terena necessitava ser assumida com a participação consciente e responsável dos próprios falantes e não como outra imposição. Mediante a conscientização da própria comunidade indígena, a transformação das práticas discursivas e, por consequência, das práticas sociais seriam mecanismos viáveis para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, promovendo a tolerância e aceitação das diferenças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas dificuldades na efetivação do Projeto Bilingue Raízes do Saber, entendendo-as como manifestações do poder local, estratégias de resistência às imposições de fora pra dentro. As falas do Professor Paulo, da Professora Dalila e da Professora Celma apontaram a existência de deficiências teóricas e obstáculos práticos no desenvolvimento de um ensino imposto, embora diferenciado, intercultural e bilíngue. A gestão do ensino nas mãos de não-indígenas, a falta de autonomia, um currículo inapropriado, a inespecificidade e baixa oferta na formação de professores e a não aceitação da comunidade local foram os impedimentos relatados. Notamos que para o sucesso na execução do planejamento linguístico, levar em conta o ponto de vista da própria comunidade, dos atores sociais é fator determinante. Essas vozes necessitam ser ouvidas, pois é preciso que as práticas sejam feitas por eles, que as políticas venham dos Terena, isto é, que sejam de dentro pra fora,

⁹ "language policy alternatives which are consistent with the values and belief systems of the target population are more likely to succeed than alternatives which conflict with those values and beliefs". (COOPER, 1989, p. 184)

de baixo para cima. São as necessidades e os investimentos da comunidade que dirimirão a implementação e manutenção dos programas que, por fim, determinarão o eventual sucesso das políticas e planificações linguísticas, como no caso do Projeto Bilingue Raízes do Saber.

6. REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Um ideal monolíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). *Multilinguismo*. Tradução de Celene M. Cruz, et al. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 31-55.

BALTAZAR, Paulo. *O processo decisório dos Terena*. (Dissertação de Mestrado). PUC/ São Paulo, 2010.

BLOMMAERT, J. Language policy and national identity. In: RICENTO, T. (Org.) *An introduction to language policy: theory and method*. Malden, USA: Blackwell, 2006, p. 238-254.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. (Org.) *Reclaiming the local in language policy and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. *Translingual practice – Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013a (Introdução e Capítulo 1).

_____. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, p. 43-61, 2013b.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, v. 15, 1999, p. 385-417.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: Implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.

P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-251.

COOPER, R. L. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LÓPEZ, L. E. Desconexiones entre retórica y práctica en la EIB indígena em Latinoamérica. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, p. 135-180, 2013.

MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996.

_____. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONIRICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAMANI, J. C. Política y planificación linguística desde el control cultural de las minorias étnicas: algunos fundamentos. *QINASAY*. Revista de educación intercultural bilíngue. v.2., 2004, p. 83-98.

MCCARTY, T. L. *Ethnography and language policy*. New York: Routledge, 2011, p. 01-28.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena. *Cadernos de Educação Básica*, série institucional, Brasília, volume 2, 1994.

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NINCAO, O. S. “Kóho Yoko Hovôvo/ O Tuiuiú e o Sapo”: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2008.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in language policy. In: RICENTO, T. (Org.) *An introduction to language policy: theory and method*. Malden, USA: Blackwell, p. 60-75, 2006.

PHILLIPSON, R. Language policy and linguistic imperialism. In: RICENTO, T. (Org.) *An introduction to language policy: theory and method*. Malden, USA: Blackwell, 2006, p. 346-361.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. *Lei 1700*. Aquidauana, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. *Projeto Raízes do Saber*. Aquidauana, 1999.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, p. 19-42, 2013.

SICHRA, Inge. “Que hacemos para las lenguas indígenas? Qué podemos hacer? Que debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación linguística”. In: QINASAY Revista e Educación Intercultural Bilingüe. N.3. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/GTZ, 2005. p. 161-182.

O ENSINO DOS SONS DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS EM AMBIENTE BI/TRI/MULTILÍNGUE INTERCULTURAL

Rodrigo Guimarães Prudente Marquez Cotrim
Caroline Pereira de Oliveira

RESUMO: Neste trabalho apresentamos uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da Fonologia do inglês como terceira língua (L3) em contexto pedagógico plurilíngue intercultural, em experiência docente no Inglês Intercultural, estudo complementar do curso de Educação Intercultural, da Universidade Federal de Goiás, voltado à formação superior de professores indígenas. Para tanto, partimos da situação sociolinguística da sala de aula e do uso do repertório bi/trilíngue e bidialetal dos professores para agirmos sobre o processo de ensinar-aprender o inglês, no presente caso, para efetivar o ensino e a aprendizagem dos sons dessa língua. Pautando-se em estudos linguísticos e em observações de sala de aula, desenvolvemos uma ‘base de conhecimento’ dos sons consonantais e vocálicos das línguas presentes no Inglês Intercultural, em especial, partindo da língua xerente, da família Jê, recorte do nosso trabalho, não excluindo as outras línguas indígenas presentes, tronco Macro-Jê e Tupi-Guarani.

Palavras-chave: Fonologia. Ensino de Inglês (L3). Línguas Indígenas. Multilinguismo. Educação Intercultural.

ABSTRACT: In this paper we present a reflection on the teaching and learning of phonology of English as a third language (L3) in plurilingual intercultural pedagogical context in Intercultural English teaching experience, in the course of Intercultural Education, Federal University of Goiás, aimed at the indigenous teachers higher education. The starting point was the sociolinguistic situation of the classroom and the use of the students bi/trilingual bidialetal repertoire acting on the process of teaching-learning English, in this case, to effect the teaching and learning of the sounds of that language. Always focusing on linguistic studies and

classroom observations, we developed a 'knowledge base' of consonant and vowel sounds of the languages spoken in Intercultural English, especially starting from the Xerente language (Je), our work cut out, not excluding other indigenous languages (Tupi-Guarani, Je, Macro-Je).

Key-words: Phonology. English teaching (L3). Indigenous languages. Multilingualism. Intercultural Education.

1. APRESENTAÇÃO

De junho de 2007 a fevereiro de 2012 estivemos engajados no processo de ensino-aprendizagem do Inglês como terceira língua (L3) para professores indígenas de diferentes Povos da região etnoeducacional Araguaia-Tocantins, durante etapas do curso de Educação Intercultural, curso de formação superior de professores indígenas da Universidade Federal de Goiás¹. Durante esses anos, acompanhamos grupos heterogêneos de professores-universitários indígenas, em etapas presenciais, na Universidade, e em etapas em Terras Indígenas.

A situação sociolinguística com a qual nos deparamos neste contexto é a de professores bilíngues e trilingües, em um espaço pedagógico plurilingüe, em que co-ocorrem línguas-culturas indígenas brasileiras dos troncos Macro-Jê, da família Jê (Apinajé, Canela, Gavião, Krahô, Krikati, Tapuia, Xerente) e da família Karajá (Karajá, Karajá-Xambioá e Javaé), bem como línguas-culturas do tronco Tupi, da família Tupi-Guarani (Guajajara e Tapirapé, do subgrupo 4, e o Guarani-Mbyá, do subgrupo 1) (conforme Rodrigues, 1986), além do Português Brasileiro e de suas "variedades indígenas", e do Inglês.

Diante da situação sociolinguística apresentada, os professores do estudo complementar *Inglês Intercultural* deram início à construção de uma base de conhecimento pessoal, ao menos trilingüe, para ser utilizada como um aparato pedagógico, de uso próprio, durante o processo de ensino-aprendizagem do Inglês como L3.

¹ Em 2005, um grupo de professores e lideranças indígenas dos Estados de Goiás e Tocantins, com grupo de professores da Universidade Federal de Goiás, coordenados pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, e representantes do MEC, da FUNAI e do CTI (Centro de Trabalhos Indigenistas), tornaram realidade o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural (PPP - CLIFSPI / UFG). O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas (PPP-CLIFSPI/UFG, 2006) está disponível no www.lettras.ufg.br (link 'Licenciatura Intercultural'). Acesso em 27 de janeiro de 2013.

Apresentamos, assim, algumas reflexões tecidas em torno do processo de ensino-aprendizagem da Fonologia do Inglês neste contexto bi/tri/plurilíngue intercultural, priorizando o uso das línguas presentes em um mesmo espaço pedagógico.

Acreditamos que o trabalho com os sons de uma língua, quando no ensino de outra(s), pode auxiliar a leitura e a escrita na língua que se pretende aprender (Odlin, 1989/1996; Lamprecht, Blanco-Dutra, Scherer et. all., 20092). O trabalho com a consciência fonológica do aluno é um ponto a favor no desenvolvimento da escrita e da fala no ensino-aprendizado de línguas, já que o aluno faz uso de seu próprio repertório linguístico para aprender outra língua. Odlin (1996) afirma, ainda, que “[q]ualquer reflexão sobre transferência translinguística envolvendo sistemas de escrita deve levar em consideração a relação que regularmente existe entre pronúncia e escrita (Odlin, 1996, p. 124).”³

Apresentamos, também, parte do material didático aplicado em sala de aula e criado a partir da presente base de conhecimento incluindo-se, aí, os fonemas consonantais e vocálicos das línguas Xerente, portuguesa e inglesa, a relação fonema-grafema dessas línguas, bem como exemplos dados pelos próprios professores durante este processo.

O que percebemos é que os professores-universitários indígenas vão exercendo a sua consciência fonológica e se utilizam de seu vasto repertório linguístico bi/trilíngue ao se verem engajados a aprender os sons da língua inglesa, a sua escrita e parte do vocabulário emergido em sala de aula, sem deixar, obviamente, de utilizar o conhecimento que possuem de suas línguas maternas, do Português – língua de comunicação intercultural dos professores indígenas e do Inglês – língua intercultural de comunicação global. O material didático foi sendo construído a partir de bases teóricas, e retomado, reconstruído e recontextualizado em sala de aula. Nesta troca de conhecimentos, ponderamos sobre os sons das línguas indígenas e portuguesa com vistas ao ensino dos sons consonantais e vocálicos da língua inglesa.

Acrescenta-se que o trabalho com os sons das línguas contribuiu para a memorização das palavras-chave dos textos trabalhados nas aulas de Inglês Intercultural, recordando as temáticas dos mesmos, bem como

² Veja, por exemplo, a relação que as autoras fazem entre letramento e consciência fonológica (Lamprecht, Blanco-Dutra, Scherer et. all., 2009, p. 89-110).

³ Tradução livre de: *Any consideration of cross-linguistic transfer involving writing systems must take into account the relation that frequently exists between pronunciation and writing.*

auxiliou o ensino-aprendizagem da relação fonema-grafema desta língua e de vocabulário importante em língua inglesa, com palavras que surgiram durante as aulas, e com exemplos vindos dos alunos.

2. REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DOS SONS CONSONANTAIS EM CONTEXTO BI/TRI/PLURILÍNGUE EM UMA SALA DE AULA DE “INGLÊS INTERCULTURAL”

Em relação aos sons consonantais das línguas dos sujeitos indígenas com os quais nos deparamos durante as aulas de Inglês Intercultural, notamos, por exemplo, que há, no Inglês, consoantes que não existem no Xerente, nem no Português. Dentre elas, estão as fricativas interdental desvozeada /θ/ e vozeada /ð/ como ocorre, respectivamente, no nome ['bæθ] 'bath' (banho) e no verbo ['beɪð] 'bathe' (tomar banho).

No entanto, a fricativa interdental desvozeada /θ/ não é exclusividade da língua inglesa, aparecendo em algumas línguas indígenas da região Araguaia-Tocantins presentes em sala de aula. Alguns exemplos são as palavras [ɪdʒa'θɔ] 'Ijásò' (Aruanã), no Karajá, e [bɪ'θa] 'bisa' (ararazul) no Javaé, em que [θ] ocorre como fonema nestas línguas, bem como parece ocorrer como alofone da fricativa alveolar desvozeada /s/ no Javaé.

Há, ainda, dois sons do Inglês que não ocorrem como fonemas nem no Português (c.f. Steinberg, 2006), nem no Xerente: as africadas palatais (desvozeada e vozeada) /tʃ/ e /dʒ/, como em /ʊtʃɪp/ 'cheap' (barato) e /ʊdʒæm/ 'jam' (geléia). No entanto, em diversas variedades do Português Brasileiro [tʃ] e [dʒ] aparecem como alofones das consoantes /t/ e /d/, respectivamente, como em [ʊtʃɪa] 'tia' e [ʊdʒɪa] 'dia' (Cristófaró Silva, 2002). Em Xerente, apesar da inexistência de fonemas alveolopalatais como /tʃ/, /tʃ/, /ʒ/ e /dʒ/ (cf. Mattos, 1973), eles ocorrem no Português falado pelos Xerente (cf. Andrade, 2008).

De forma análoga, o fonema nasal velar /N/ do Inglês não ocorre como fonema no Português e é inexistente em Xerente. Apesar disto, ocorre na língua portuguesa como alofone da nasal alveolar /n/, encontrado antes de /k/ e /g/, como em [ʊsɪNku] 'cinco' e [ʊsuNga] 'sunga' (Steinberg, 2006). Além do mais, o fonema /N/ é bastante produtivo em outras línguas indígenas brasileiras como, por exemplo, no Tapirapé, ocorrendo na palavra [ɪr\wotʃiNoo] 'yrywogoo' (urubu branco) e na língua Gavião. Na língua Gavião, conforme demonstram dados próprios de sala de aula, /N/ ocorre como um de seus fonemas, tal

qual no Inglês. Nas palavras do Gavião, [ʊnɔr] ‘nor’ (deitar) e [ʊnɔr] ‘ngor’ (dormir), por exemplo, os fonemas /n/ e /N/ aparecem em um par mínimo, tais quais as palavras do Inglês [ʊkɪn] ‘kin’ (parente) e [ʊkɪn] ‘king’ (rei).

Em relação à fricativa glotal /h/, ela é bastante produtiva em Inglês, Xerente e Português⁴. Ela aparece em palavras como [hesuʊka] ‘hesuka’ (folha e, por extensão, papel e caderno, em Xerente), [ʊhAσπɪtal] ‘hospital’ (hospital), em Inglês e [ʊhata] ‘rata’, em Português.

O retroflexo alveolar vozeado /ɾ/ é outro fonema do Inglês bastante produtivo em palavras grafadas em r, como em [ʊɾθɾ] ‘rat’ (ratazana), por exemplo. Apesar de não constituir um fonema do Português, há a ocorrência desse som chamado “r retroflexo” em variedades do Português Tapuia, Goianiense, Paulista, Mineiro, Gaúcho, Matogrossense⁵, em final de palavra, como em [ʊmaɾ] ‘mar’ e em posição final de sílaba, antes de consoante desvozeada, como em [ʊpɪɾta] ‘porta’ e desvozeada, como em [tɔɾtu] ‘torto’.

Em Xerente, o erre retroflexo não ocorre, mas há dois novos sons retroflexos que figuram nesta língua, segundo Braggio (2005) e Andrade (2008): o [♣] e o [||].⁶ Em trabalho sobre o Português-Xerente, Andrade (2008) considera os fones [♣] e [||] como alofones alveolares fricativos (e mesmo substitutos) de /ʃ/ e /ʒ/, respectivamente (Andrade, 2008)⁷.

⁴ Alguns autores consideram a ocorrência ou não desse fonema no Português (vide CRISTÓFARO SILVA, 2002), a qual advoga pela pouca produtividade, na fala dos brasileiros, da fricativa glotal /h/ e, ao invés, a alta ocorrência de uma fricativa velar, próxima àquela, representada por /x/, ou pelo arquifonema /X/, como em [ˈmaXa] ‘marra’.

⁵ Informações cedidas pela professora Dra. Tânia Ferreira Rezende em comunicação pessoal.

⁶ Ao compararmos os fones consonantais propostos por Mattos (1973) e Braggio (2005), notamos que neste último trabalho a autora acrescenta quatro novos sons que aparentemente não configuravam na língua Xerente: as nasais bilabial [m] e alveolar [n], a oclusiva velar [g] e a fricativa alveolar retroflexa desvozeada [♣]. Andrade (2008) aponta, ainda, a ocorrência da retroflexa vozeada [||].

⁷ Andrade (2008) aponta que, no Português falado pelos Xerente, [♣] e [||] ocorrem em variação livre, em ambientes idênticos e sem mudança de significado com as fricativas alveolopalatal desvozeada /ʃ/ e vozeada /ʒ/, respectivamente, alternando entre si sempre em início de sílaba, conforme observamos nos exemplos, a seguir:

- (1) [ʃ] ~ [♣]
 (a) [fatʃiˈadY] ~ [♣atʃiˈadY] ‘chateado’
 (b) [ˈdeʃə] ~ [ˈde♣ə] ‘deixa’

De forma análoga, a vibrante alveolar ou alvéolo-dental ('tepe') [r], do Português, como ocorre em [baʊratə] 'barata', é também produtiva na língua Xerente, como observamos em [ĩwaʊra] 'ĩwara' (correr), bem como em outras línguas da região Araguaia-Tocantins. Já no sistema do Inglês norteamericano, o tepe ocorre em variação e reflete fatores sociais (c.f. Labov, 1972 / 2000), aparecendo como alofone [r] da oclusiva alveolar /t/, quando em posição intervocálica, conforme observamos em [ʊbɔ̃rə] 'butter' (manteiga) e [təʊmeiɹ] 'tomato' (tomate).

Ao trabalharmos os sons consonantais no *Inglês Intercultural* em uma perspectiva plurilíngue, percebemos que, na realidade, há apenas um único som desconhecido pelos professores indígenas: a fricativa interdental vozeada /ð/, como ocorre em ['beɪð] 'bathe' (duchar-se).

Para um falante do Português, o mesmo encontrará pelo menos seis fonemas diferentes entre sua língua e a língua inglesa: as fricativas interdentais, desvozeada /θ/ e vozeada /ð/, como em ['bθɪ] 'bath' (banhar-se) e ['beɪð] 'bathe' (duchar-se), respectivamente; a fricativa glotal /h/, como em ['haʏs] 'house' (casa); a velar nasal /ŋ/, como em ['sɔ̃ŋ] 'song' (canção), além do retroflexo alveolar /ɻ/, como em ['tʃeɪn] 'rain' (chuva) e da lateral velar [ɮ], como em ['fiɮ] 'feel' (sentir).

Porém, segundo Cristóvão Silva (2002), [h], [ɮ] e [ɻ] existem no Português como alofones. A diferença que se estabelece, então, é que, enquanto no Inglês /h/ é um fonema, no Português ocorre como alofone, como na variedade de Belo Horizonte, em posição intervocálica como em ['kahu] 'carro'; em início e final de palavra, como em ['hata] 'rata' e ['mah] 'mar', respectivamente; seguindo consoante em outra sílaba, como ocorre em [Isha'ɛw] 'Israel' e em final de sílaba antes de consoante desvozeada, como em ['tɔ̃hta] 'torta'. A velar [ɮ] ocorre em algumas variedades do sul do Brasil e na variante de Portugal, no final de sílaba, como em ['saɮ] e ['saɮa]. O som [ɻ] é um alofone que ocorre somente em final de sílabas no Português, conforme demonstrado anteriormente. Já no Inglês, [ɻ] é uma semiconsoante retroflexa que ocorre também no início de palavra, como em ['tʃæɻ].

Esses sons, no entanto, tampouco são exclusividades do Inglês. Das línguas indígenas presentes na sala de aula, a fricativa interdental desvozeada /θ/ aparece em Karajá e em Javaé; a fricativa glotal /h/

(2) [ʒ] ~ [ʃ]

(a) ['ʒeɪtɻ] ~ ['ʃeɪtɻ]

'jeito'

(b) [a'ʒYda] ~ [a'ʃYda]

'ajuda'

aparece em Xerente e em Karajá; a nasal velar /N/ aparece em Gavião, ao passo que a líquida retroflexa [ɽ] ocorre na variedade do Português Tapuia. O único som verdadeiramente “desconhecido” do Inglês seria, neste contexto, a já mencionada interdental vozeada /Δ/.

A seguir, apresentamos a forma como o material didático elaborado juntamente com os professores indígenas foi aplicado durante o ensino-aprendizagem dos sons da língua inglesa.

3. NA SALA DE AULA DE INGLÊS INTERCULTURAL: DA PALAVRA AO SOM

Os debates realizados dentro e fora das aulas de Inglês Intercultural apontaram para um grande interesse de vários professores indígenas pela pronúncia das palavras, bem como sobre a relação que geralmente se estabelece entre som e grafema. Assim, fomos, paulatinamente, elaborando o que denominamos *Quadro Plurilíngue de Sons Consonantais* das línguas indígenas da região Araguaia-Tocantins.

Ademais, o trabalho com os sons das línguas contribuiu para a memorização das palavras-chave dos textos trabalhados nas aulas de Inglês Intercultural, relembrando os temas dos mesmos, bem como auxiliou o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua inglesa, com palavras que surgiram durante as aulas, e com exemplos vindos dos alunos. Palavras pertencentes a um mesmo campo semântico também foram exploradas.

Dessa forma, além do trabalho com a formação de palavras, processo a partir do qual os próprios alunos puderam *inferir* significados ao se depararem com palavras mais ou menos conhecidas, enfocamos, também, a parte dos sons.

3.1 AS CONSOANTES

Há quatro pares de fonemas consonantais da língua **Xerente** (/p/ e /b/; /t/ e /d/; /s/ e /z/; /m/ e /n/) + o fonema /k/ que fazem parte igualmente do sistema linguístico do **Português** e do **Inglês** (Cotrim, 2012). A língua Xerente possui, também, o fonema /h/, tal qual o Inglês. Acrescenta-se que os pares [tʃ] e [dʒ] ocorrem como alofones de /t/ e /d/, no Português, e como fonemas /tʃ/ e /dʒ/, no Inglês, conforme

demonstrado nos exemplos abaixo construídos colaborativamente com professores indígenas Xerente em sala de aula de “Inglês Intercultural”⁸:

Fones	Xerente	Português	Inglês
/p/ e /b/	[pkE] / [sabha]	Palmeira / bola	<i>Palm / ball</i>
/f/ e /v/	Ø / Ø	Física / vitória	<i>physical / vitory</i>
/t/ e /d/	[tō] / [da.pkE]	Traficar / dependência	<i>traffic / dependence</i>
/s/ e /z/	[si.Pe] / [z`z]	Tolerância / brasileiro	<i>Tolerance / Brazilian</i>
/m/ e /n/	[mPmE]zE] / [ñãskwrã]	Dimensão/ornamentado	<i>Dimension / ornamented</i>
/k/ e /g/	[k↔] / Ø	Tráfico / investigação	<i>Trafficking / investigation</i>
/l/	Ø	alcoolismo	<i>alcoholism</i>
/Σ/ e /Z/	Ø	Xerente / Jesus	<i>shakiness / alusion</i>
[tʃ] e [dʒ]	Ø	buriti / dia	<i>Chicken / Dj</i>
/h/	[sahu]	Ø ~ H	<i>hospital</i>

Os cinco fonemas consonantais “diferentes” do Inglês, ou seja, os quais não há no Português, mas que encontramos correspondentes nas línguas Javaé, Karajá, Gavião, Tapuia e Xerente, conforme observada por professores-universitários indígenas são:⁹

11. /T/: como em [ˈbaTroom] ‘banheiro’, no Inglês; [biˈTa] ‘araravermelha’, no Javaé e [IjaˈTò] ‘Aruaná’, no Karajá;
12. /Δ/: como em [ˈfaΔer] ‘father’, no Inglês; ou [faˈΔer] ‘fazer’ na pronúncia do Lula, conforme observou um aluno Tapuia;
13. /N/: como em [ˈkiN] ‘rei’, no Inglês e [ˈNor] ‘dormir’ no Gavião;
14. /ʁ/: como [ˈʁapids] ‘cachoeira’, no Inglês e [ˈpoʁta] ‘porta’ na variedade goiana e Tapuia do Português. (Ou seja, a depender do

⁸ O símbolo Ø na tabela representa a inexistência do som no sistema linguístico da língua.

⁹ As palavras que seguem são transcritas ortograficamente e apenas o som a ser enfatizado em determinado contexto da aula é que foi representado fonologicamente, por questões pedagógicas.

contexto fonológico, variando /H/ em [ɾ], [h], [x] e [ʃ] em variedades do Português brasileiro. ¹⁰
15. /h/: como ['hɔspital], no Inglês, [há'ju] 'paca', no <i>Karajá</i> e ['hə] 'casca, pele, seio, teta, mama', no <i>Xerente</i> .

Há, ainda, mais três sons do Português que, a princípio, não observamos nem nas línguas indígenas aqui representadas, nem no Inglês:

16. /j/: como em ['bãja] 'banha'
17. /x/: como em ['paɣa] 'palha'
18. /x/: como em ['xapidu] 'rápido'

Não obstante, o então chamado *Modern English* “Inglês Moderno”, já apresenta palavras de empréstimos do Tupi-Guarani, via Português Brasileiro, fonologicamente adaptadas, como: *caju* ~ *cashew*, *piranha* ~ *piraña*, *caipirinha* ~ *caipiriña*. Fato interessante de se observar, também, é que os falantes do inglês norteamericano parecem já haver tomado emprestado ao seu sistema o grafema ‘ñ’ e o fone [ʃ], do Espanhol, um dos fonemas desta língua e, também, do Português, representado pelo dígrafo nh, como em ‘sonho’.¹¹

Nos níveis fonológico e flexional, percebem-se, com frequência, diversas ocorrências do “som” /s/ em várias palavras do Inglês. Na realidade, o que notamos é o *morfema* {-s}, muito produtivo nesta língua, e

¹⁰ /H/ indica um arquifonema. O arquifonema é a abstração de dois, três ou mais sons (fones) que coocorrem sob a “roupagem” de um mesmo fonema quando na representação fonológica de uma língua. O signo ‘porta’, por exemplo, a depender do contexto sociolinguístico e referindo-se às diversas variedades do Português Brasileiro, pode ocorrer das seguintes maneiras: [pɔɾta], [pɔhta], [pɔxta] e [pɔʃta]. Assim, o signo ‘porta’ é representado pelo arquifonema /H/, /R/ ou /X/, a depender do autor.

¹¹ Cristóforo Silva (2002) propõe, no entanto, que a consoante palatal [j] ocorre pouco na fala dos falantes brasileiros. A autora argumenta que, “geralmente um glide palatal nasalizado que é transcrito como [y] ocorre no lugar da consoante nasal palatal para a maioria dos falantes do português brasileiro (CRISTÓFARO SILVA, 2002, p. 39).”

que representa três dos oito de seus sufixos flexionais¹²: {-sI} morfema de plural; {-sII} morfema de terceira pessoa do singular do presente simples (*simple present*); e {-sIII} morfema casual de genitivo. Esse “fonema-morfema” chama bastante a atenção pelo fato de ele existir também como fonema em Xerente, como em *ssu* ‘folha de buriti’ e ocorrer na língua portuguesa como fonema /s/ e como morfema {-s} de plural, tal qual no Inglês¹³.

Palavras emprestadas com alterações fonêmicas e grafêmicas são também interessantes de serem observadas, como as palavras do Inglês *football*, *beef*, *beefsteak* e *snooker* emprestadas e fonologicamente adaptadas ao Português, ao Gavião e ao Karajá: as duas primeiras ao Português, como em ‘futebol’ e ‘bife’, a terceira ao Gavião, como em *bextec* (‘bisteca’), e a última ao Karajá como em [sinu'a] ~ [sinu'ka] (‘sinuca’, nas falas masculina e feminina Karajá, respectivamente)¹⁴. Palavras de empréstimo do Tupi ao Inglês como *babassu* e *buriti*, também nos despertam a curiosidade em relação ao fone [s]. Sua representação grafêmica nas línguas inglesa, portuguesa e Xerente são: no Português, s, ss, sc, x, xc, ç, c, z, em palavras como ‘Saci, cassete, piscina, máximo, excelente, babaçu, cioso e paz, respectivamente; no Inglês: s, ss, sc, ce, c, se, st, ps, conforme ocorre nas palavras *sun* (sol), *babassu* (babaçu), *scene* (cena), *niece* (sobrinha), *center* (centro), *goose* (ganso), *castle* (castelo) e *psalm* (slamo); e no Xerente: s, ss, em palavras como *si* (pássaro) e *ssu* (folha de buriti).

Além do som [s] poder ser representado pelos grafemas s e ss, em Xerente; s, c, ç, ss, sc, no Português; e pelos grafemas s, ss, sc, ce, c, se, st, ps, no Inglês, o fone [s] é, também, representado pelo grafema s, no

¹² Os outros cinco morfemas flexionais da língua inglesa são os homógrafos {-ed^I}, morfema de passado simples (*simple past*) e {-ed^{II}}, morfema de particípio passado (*past participle*), além do morfema {-ing^I} de particípio presente (*present participle*); o morfema {-er} de grau comparativo de superioridade; e o morfema {-est}, de grau superlativo.

¹³ Na língua inglesa, o morfema de plural apresenta as seguintes variações a depender do contexto fonológico: {-s} = /-s/ ~ /-z/ ~ /-ɪz/, como nas palavras retiradas de textos trabalhados em sala de aula: *days* (dias), *dimensions* (dimensões) e *slices* (pedaços, talhadas) respectivamente. O Inglês apresenta, ainda, os alomorfes de plural /-O/, como em *fish* (peixes) /-en/, como em *oxen* (bois, “gado”, no coletivo) e o plural realizado a partir de alterações fonêmicas, como em *feet* (pés). Para maiores detalhes sobre a pronúncia e morfologia do inglês norteamericano, veja Steinberg (2006).

¹⁴ Há, na língua Karajá, diferenças entre as falas masculina e feminina como, por exemplo, a ocorrência, em determinados contextos linguísticos, do fonema /k/, na fala feminina, e a sua ausência na fala masculina. Para maiores esclarecimentos, ver Borges (1996).

Apinajé, como em *sik* (pássaro) e *Sĩme* (nome próprio feminino); pelo grafema x, nos empréstimos da língua portuguesa ao Gavião: *max* (mas, porém), *mix* (mês, mesa), *fox* (fósforo) e *cax* (caixa). De forma análoga, o som [Σ] é representado pelo grafema x, no Karajá, como em [iΣa] ‘Ixa’, ao passo que o grafema x representa, no Tapirapé, o fonema [tʃ], como em [tʃetʃo:] ‘xexoo’.

Em relação à fricativa glotal /h/, este fonema também chama a atenção pelo fato de ser bastante produtivo no Inglês, no Português e no Xerente, como em [ʊhAσπItal] ‘hospital’, [ʊhata] ‘rata’ e [hesuʊka] ‘hesuka’ (folha e, por extensão, papel, caderno), respectivamente. O fonema /h/ aparece, também, em quase todas as outras línguas faladas por professores e professoras indígenas da região etnoeducacional Araguaia-Tocantins, e ele é representado pelo grafema h em Apinajé (*hapor*, *harôj*), em Gavião (*hapry*, *harxa*) e em Karajá (*hāriiri*), tal qual no Inglês (*handbag* e *handmade*).

A seguir, a Tabela 1, abaixo, foi elaborada por um grupo de professores Xerente durante as aulas de Inglês Intercultural representando os sons e as relações fonemas-grafemas com respectivos exemplos do Xerente, do Português e do Inglês:

Tabela 1 – Sons consonantais dos sistemas linguísticos Xerente, Português e Inglês

Som	Grafema			Exemplos		
	Xerente	Português	Inglês	Xerente	Português	Inglês
[p] ~ [ph]	p	p	p / gh / ph / pe / pp	[pkE] n. coração, v. apiedar ¹⁵	[pawmejPa] ‘palmeira’	[pæɪ]/[hIkʌp]/[ʃEp↔ ɹd]/[eIp]/[ʃɪpɪN] ‘pal’/‘hiccough’/‘she pherd’/‘ape’/‘shippi ng’
[b]	b/bb	b	b / bb / be / bh	[bdə] n. sol, Deus [sabha]	[bɔ↔] ‘bola’	[bEɹ] / [dZɪb↔ɹɪʃ] / [traɪb] / [bEN] ‘bear’/ ‘gibberish’/ ‘tribe’/ ‘bhang’

¹⁵ O morfema lexical {-pkê} “coração” aparece no Xerente como nome inalienavelmente possuído, sendo prefixado ao morfema gramatical {da-} em sua forma “infinitiva nominal”. Além disso, ele exerce função na formação de sintagmas nominais e verbais, apresentando-se como um *possível* classificador nominal. Maiores esclarecimentos vide Siqueira (2009 e 2010).

				adv. Sul, “rio acima” ¹⁶		
[t]	t/tt	t	t / tt / te / th / ght / bt / ed	[tõ] adv.neg: não, sem 17 [ttê] v. endurecer, firmar, fixar 18	{tPafikax} ‘traficar’	{træfɪk}/[bʌt] / [heIt] / [tɛms] / [laIt] / [dEt] / [hoYpt] ‘traffic’/ ‘butt’ / ‘hate’ / ‘Thames’ / ‘light’ / ‘debt’ / ‘hoped’
[d]	d	d	d / dd / ddh / de / Ed	{da.pkE} n. coração ¹⁹	{depêdêsia} ‘dependência’	{dɪpEndənt}/[æd]/ budɪzəm]/[əbaɪd]/ rAbd] dependent / add / Buddhism / abide / robed
[k] ~ [kh] ~ [ʎ]	k/kk	c/k/qu/	c / ck/ q / ch / che / cc / kh / cq / qu / ke / k	{k↔} n. água, rio ²⁰ {a/a] n. mutum	{tɫafɪkw] ‘tráfico’ {kaka] ‘Kaká’ {kejZw] ‘queijo’	{kar]/[bæk]/[kw an]/[crʌst]/[eɪk] / [əkeɪən] car / back / Qur’an / Cristo / ache / occasion {kækiz]/[əkwaɪəɾ] / [kɪkəɾ]/[baɪk]/ [spɪk] khakis/ acquire/

¹⁶ Com referência à nascente do Rio Tocantins [kə wawE]), no Xerente, significando “rio velho”.

¹⁷ A partícula ‘tõ’ faz parte da formação de palavras da língua Xerente como em [mɪmɪ.tõ] “sem fala”, [mɪõ.tõ] “sem cônjuge, viúva”, semelhante ao ‘sem’ de “sem-terra”, do Português e à partícula ‘less’ em *homeless* “sem-teto”, do Inglês.

¹⁸ Este morfema verbal se faz presente na formação de sintagmas nominais e verbais da língua como em, [mɪmɪ.the] ‘gago’ (lit.: “fixar, firmar a fala”) ou, ainda, [hi.the] ‘ficar paralisado’ (lit.: “osso endurecido, fixo”).

¹⁹ Ver a formação de nomes inalienavelmente possuídos, isto é, nomes que obrigatoriamente devem ter um possuidor como, partes do corpo, parentesco, etc., vide Santos (2001), Siqueira (2003), Sousa Filho (2007 e 2010).

²⁰ A palavra /kə/ “água”, participa na formação de diversas palavras nominais da língua Xerente como, por exemplo, na formação de nomes comuns: [kə.kaka] “cachoeira, queda d’água” e na formação de nomes próprios: [kə.wawê] “Rio Tocantins” (lit.: “rio velho”).

						conquer/ bike/ speak
[g]	Não há	g(a)/g(o)/ g(u)	g / gg / gh / gue / gu	Não há	[ĩvestʃigasãw] 'investigação' [gagw] 'gago' [guPu] 'guru'	[gɛlm] / [dl̩gɔt] / [gɔlst] / [voɫg] / [gl̩t] game / digger / ghost / vogue / guilt
[f]	Não há	f	f / ff / ph / gh / fe / ft / pph	Não há	[fizika] 'física'	far/coffee/spher e/tough/wife/so ften/sapphire [fɪr]/[kɒfi]/[sfɪr]/[tʌf]/[waʊf]/[sɪfən]/[sɑfɔt]
[v]	Não há	v	v / ve / f / ph	Não há	[vitɔiə] 'vitória'	[væn] / [sɛlv] / [ɪv] / [stɪvən] van / save / of / Stephen
[T]	Não há	Não há	th / tth	Não há	Não há	[pæθ] / [mæθw] path / Matthew
[Δ]	Não há	Não há	th / the	Não há	Não há	[Δə] / [brɪΔ] the / breath e
[s]	s/ss	s/ss/sc/x/ xc/ç/c/z	s / ss / sc / ce / c / se / st / ps	[si] 'si' n. aves ²¹	[sasi] 'Saci' [kasɪtʃ] 'cassete' [pɪsɪnə]	[sæn] / [mæs] / [sɪn] / [nɪs] sun / mass / scene / niece

²¹ A palavra para 'aves' no Xerente aparece na formação de várias palavras da língua indicando "galináceos" como em [sika] "galinha", [sɪle] "passarinho" e [sika.pla.pɪ] "pato" (lit.: "galinha do pé chato").

				[su] 'ssu' , n. fol ha de bur iti	'piscina' [masimu] 'máximo' [eselẽtʃ] 'excelente' [babasu] 'babaçu' [siozu] 'cioso' [pas] 'paz'	[sentət] / [gɔz] / [kɔsət] / [salm] center / goose / castle / psalm
[z]	z	z/s/x	z / ss / x / s / ze / zz / tz / cz	[zɔzɔ] 'zúzú' n.gafa nhoto	[zebPə] 'zebra' [bPazolejPu] 'brasileiro' [ezistʃir] 'existir'	[zɔ] / [dɔzət] / [zɔrɔks] / [dɔzət] zoo / dessert / xerox / desert [əmeiz] / [bʌz] / [zar] / [zar] / [kelz] amaze / buzz / tzar / czar / case
[ʒ]	Não há	ch/x	sh / ti / ce / s / chs / ch / ss	Não há	[ʃuvə] 'chuva' [ʃePẽtʃ] 'Xerente'	[ʃʊ] / [nɔwʃən] / [ɔwʃən] shoe / notion / ocean [ʃʊr] / [fʌʃla] / [ʃʊf] / [prɔʃər] sure / fuchsia / chef / pressure
[Z]	Não há	j/g(e)	s / ge / z / j / g	Não há	[Zẽtʃ] 'gente' [Zezus] 'Jesus'	[pɔʊr] / [rɔ] / [eɔr] / [ɔks] / [rɔm] pleasure / rouge / azure / Jacques / regime
[h]	h	Não há	h / j	[sahu] 'sahu' v. pratica	Não há	[hɪt] / [mɪtʃuəna]] / hat /

				r bigami a, repetir		marijuana
[tʒ]	~~~~	t(i)/t(e)	ch / tch / c / ti / cz	Não há	[buPitʃi] 'buriti' [əbakatʃi] 'abacate'	[tʃɪkən]/ [fɪtʃ]/ [tʃɛlɔw]/ [kwɪstʃən]/ [tʃɛk] chicken / fetch / cello / question / Czech
[dʒ]	~~~~	d(i)/ d(e)	j / ge / g / d / dj / gg / dg	Não há	[dɪə] 'dia' [ɪdædɪ] 'idade'	[dɪʃ] / [rɛldɪ] / [dɪm] / [ɪdʒwɛljən] joy / rage / gym / education [ədʒɪst] / [sədʒɪst] / [ɪdʒə] adjourn / suggest / edge
[m]	m/mm	m	m / mm / me / mn / mb / gm / lm	[mPm ēzE] 'mrmē ze' (n. palavra) ²² [mĩ] 'mmĩ' n. lenha	[dɪmɛsəw] 'dimensão'	[mʌn] / [cəməʌn] / [sɛləm] moon / common / same [sɒləm] / [dɪm] / [pɒləm] / [kalm] solemn / comb / phlegm / calm
[n]	n/nn	n	n / ne / nn / kn / gn /	nrō (n. coco) ²³ / ĩnnā sku rā (n. lēndea)	ornamentado	[nɔ] / [sɛln] / [mʌnər] / [nɪw] no / sane / manner / knight

²² Ver a formação de sintagmas nominais e verbais com o classificador nominal **-mrmē** que forma palavras como *mrmē* ~ *mṛēmē* (v. dizer, falar), *mrmēze* (n. fala, língua), *mrmētō* (mudo, **sem** fala), *mrmē ttē* (gago, lit.: **fixar, firmar** a fala, assim como 'hi **ttē**': v. ficar paralisado; lit.: "osso endurecido, fixo").

			pn / mn / dn			/ gnaw [neumonɪa] / [nemonɪk] / [wɪnzdeɪ] pneumonia / mnemonic / Wednesday
[ɫ]	---	nh	Não há	Não há	ninho	Não há
[N]	Não há	Não há	ng / n	Não há	Não há	[kiN] / [siN] king / sink
[x]	---	lh			palha	
[r]	r	r intervocálico e em final de sílaba	t / tt intervocálico	si.rê (n. passarinho) 24	barato	[bəʊər] / [bʊərɪd] butter / liturgy
[x]	---	rr/r início e final de sílaba	-----	-----	carro / rápido	-----
[ɾ]			r / rh / wr / rrh			[ɾaɪp] / [fɛɾ] / [ɾɪTm] / [ɾaɪt] / [dʌiəɾɪə] ripe / fare / rhythm / write / diarrhea
[l] ~ [ʎ]			l / ll / le / sl / lh			[lɪp] / [aɪl] / [vəʎ] / [aɪlənd] / [sɪʎɪt] lap / alley / vale / island / silhouette
[j]	---	i	y / eu / u / j / ea		[fejZāw] 'feijão'	[yɪs] / [ywtɪp] / [ywnɪk] / [halelwya] / [bɪj] yes / Europe /

²⁴ O morfema de diminutivo do Akwê-Xerente -rê, semelhante ao -inho/a do Português, é bastante recorrente em diversas palavras, flexionando-as, ou derivando novas.

						unique / hallelujah / beauty
[w]	w	u	w / u / o	wapsã (n. cachorro)		[wʌnd] / [kwɔlt] / [wəɪn] wind / quite / one
Explosão de ar não audível ([p], [b], [t], [d], [g]) em posição final de palavra.						
H Consoante seguida de uma aspiração [pH, tH, kH].						

3.2 AS VOGAIS

Os fonemas vocálicos do Xerente semelhantes aos das línguas portuguesa e inglesa são:

Xerente

Português

English

/i/ - /sɪ'ka/	“galinha”	/i/ - /minina/	menina	/i/ /'fið/	<i>feed</i>	alimentar
/E/ - /'krE/	“secar”	/E/ - /'pE/	pé	/E/ /'bEt/	<i>bet</i>	apostar
/a/ - /da'tɔ/	“olho”	/a/ - /'la/	lá	/i/ /'fið/	<i>feed</i>	alimentar
/ɔ/ - /ka'rɔ/	“arroz”	/ɔ/ - /'pɔ/	pó	/E/ /'bEt/	<i>bet</i>	apostar
/u/ - /hu'ku/	“onça”	/u/ - /uPuɔbu/	urubu	/a/ /'faðer/	<i>father</i>	pai
				/ɔ/ /'bɔt/	<i>bought</i>	comprou
				/u/ /'fuð/	<i>food</i>	comida
				/a/ /'faðer/	<i>father</i>	pai
				/ɔ/ /'bɔt/	<i>bought</i>	comprou
				/u/ /'fuð/	<i>food</i>	comida

¹ O morfema de diminutivo do Akwẽ-Xerente -rê, semelhante ao -inho/a do Português, é bastante recorrente em diversas palavras, flexionando-as, ou derivando novas.

As vogais abaixo da língua Xerente também possuem correspondência com sons vocálicos das línguas inglesa e portuguesa:

Xerente	Português	English
/ə/ - /am'bə/ “homem”	/ə/-/bɑ'nənəs/ “bananas”	/ə/-/i- /bə'nænə/ <i>banana</i>
/e/ - /tHpe/ “peixe”	/e/ - /'eɪ/ “ele”	“banana”
/o/ - /dɪ'zo/ “supor erroneamente”	/o/ - /'ovʊ/ “ovo”	/e/-/ʊdeɪt/ <i>date</i>

Não obstante, a língua Xerente apresenta um fonema exclusivo, só dela: a vogal central alta [ɨ] como em [kP\kP] “lamentar, chorar” e a nasal anterior [E], como em [akwE] “povo” (Xerente e outros povos indígenas “parentes” desses). As “vogais” do Inglês, que diferem das do Xerente e do Português são:²⁵

English

/aɪ/* - <i>my</i> /maɪ/
/ɪy/* - <i>beat</i> /bɪyt/
/eɪ/* - <i>bait</i> /beɪt/
/oʏ/* - <i>boat</i> /boʏt/
/uʊ/* - <i>boot</i> /buʊt/
/æ/ - <i>bat</i> /bæt/

²⁵ As vogais dos quadros marcadas com asterisco (*) são glides e vogais tensas. Para maiores esclarecimentos, veja Cristóvão Silva (2002).

Não obstante, a língua portuguesa apresenta ditongos que se aproximam dos referidos sons consonantais da língua inglesa, com exceção de /θ/, inexistente tanto no Português como no Xerente:

English	Portuguese
/aI/* - <i>my</i> /maI/	/aI/ - <i>saia</i> /saIa/
/Iy/* - <i>beat</i> /bIyt/	/Iy/ - <i>série</i> /sErIy/
/eI/* - <i>bait</i> /beIt/	/eI/ - <i>cheio</i> /ΣeIu/
/oY/* - <i>boat</i> /boYt/	/oY/ - <i>olvidar</i> /oYvidar/
/uw/* - <i>boot</i> /buwt/	/uw/ - <i>ultraje</i> /uwtraZi/
/æ/ - <i>bat</i> /bæt/	-----

No percurso apresentado, os professores indígenas foram tomando consciência de aspectos de suas línguas que antes não percebiam e que podem ser utilizados para resolverem algumas de suas dúvidas, tanto na L1, quanto na L2, ao mesmo tempo em que se dedicam ao estudo da língua inglesa como L3, fazendo uso de uma série de conhecimentos que emergem desta relação de ensino bi / tri / plurilíngue intercultural. Pelo muito que há ainda por dizer, concluo afirmando que os alunos já trazem consigo um amplo conhecimento fonológico para a sala de aula, tanto de sua L1 quanto de sua L2, e que o seu conhecimento linguístico socio-histórico-cultural-econômico-politicamente situado é, por si só, um mecanismo de aprendizagem e de autonomia para o aprendizado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, aqui, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para professores indígenas da região etnoeducacional

Araguaia-Tocantins. Esta experiência se iniciou no diálogo com os povos indígenas brasileiros Apinajé, Gavião, Krahô, Tapuia, Xerente, Guaraní-Mbyá, Karajá, Xambioá, Javaé e Tapirapé, e no dialogar de suas línguas, durante as aulas de *Inglês Intercultural*, estudo complementar de um curso de Educação Intercultural de formação superior de professores indígenas.

Diante da situação sociolinguística dos professores-universitários indígenas e do espaço pedagógico apresentado, uma base de conhecimento, ao menos trilingue, sobre os sons e a formação das palavras nas línguas indígenas, no português e no inglês, foi sendo elaborada e reinterpretada para ser utilizada em sala de aula de língua inglesa, inclusive com a elaboração de material didático, em uma perspectiva bi/trilingue e intercultural. A princípio plurilingue, esta base de conhecimento foi se particularizando em uma base de conhecimento da Fonologia Xerente, e inclui o estudo: dos sons do sistema linguístico desta língua, a relação que geralmente se estabelece entre seus fonemas e seus grafemas, os sons semelhantes e distintos do Xerente em relação aos das línguas inglesa, portuguesa e, logicamente, das outras línguas indígenas.

O trabalho realizado com os sons, nas turmas de Inglês Intercultural, foi uma das maneiras de dialogar as línguas presentes em sala de aula. Fomos percebendo, juntamente com os professores indígenas, sons semelhantes e diferentes que ocorrem nas línguas indígenas, no Português e no Inglês, bem como a relação que se estabelece entre esses sons e a escrita das palavras. Isso certamente facilitou e motivou a aprendizagem da língua inglesa pelos alunos, ao perceberem que já *conheciam* sons e palavras dessa língua. Ademais, com este estudo foi possível a elaboração colaborativa do quadro de sons consonantais, anteriormente exposto, com exemplos de palavras do Xerente (L1), do Português (L2), bem como exemplos do Inglês (L3) que eles já conheciam, aprenderam e/ou pesquisaram.

Esse quadro é tido, portanto, como auxiliar na aquisição de vocabulário em Inglês a partir do próprio repertório (fonético-fonológico, morfológico, intercultural) dos sujeitos indígenas, além de um instrumento de apoio e motivação para o ensino-aprendizagem da língua inglesa em um contexto de ensino bi/tri/plurilingue intercultural.

Relacionar L1, L2 e L3 configura-se, portanto, como um caminho aberto à interação dos falantes indígenas bi/trilingues com o Inglês. Daí, a necessidade de conhecermos um mínimo do universo lexical dos nossos interlocutores para além do reconhecimento de sons semelhantes ou diferentes nas línguas presentes. É importante que se dê

atenção, por exemplo, a como são formadas as suas palavras, quais os meios que os falantes possuem de cunhar novos termos, quais termos se referem a elementos físicos, naturais, ritualísticos, etc. Em outras palavras, é preciso tomar conhecimento de como os sujeitos com os quais lidamos percebem o mundo ao seu redor, o qual é expresso pela e na linguagem / língua.

Observar sons da língua inglesa que não ocorrem nas línguas maternas dos professores indígenas, bem como sons da língua inglesa semelhantes no Xerente e no Português, por exemplo, foi um passo para que o ensino-aprendizagem do Inglês Intercultural fosse abordado priorizando os conhecimentos que emergem das línguas faladas pelos professores indígenas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGGIO, S. L. B. *Revisitando a fonética/fonologia da língua Xerente Akwẽ: uma visão comparativa dos dados de Martius (1866), a Maybury-Lewis (1965) com os de Braggio (2004)*. Signótica. Goiânia, v. 17, n. 2, 2005b. p. 251-2742.

BRAGGIO, S. L. B. *Reflexões sobre os empréstimos do tipo loanblend e direto no Xerente akwén*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2010.

ANDRADE, P. H. G. *Descrição e análise de alguns aspectos fonéticos e fonológicos do português falado pelos Xerente – aportes sociolinguísticos*. In: IX Colóquio de Pesquisa e Extensão da UFG. Goiânia, 05 a 07 de março de 2008; Goiânia: UFG, 2008.

BORGES, M. V. *As falas feminina e masculina no Karajá*. Dissertação de mestrado em Letras e Linguística. Goiânia: UFG, 1996.

COTRIM, R. G. P. M. *Akwẽ-Xerente (Jê), Português e Inglês: ensino do inglês intercultural em contexto multilíngue para professores indígenas brasileiros*. München: Lincom academic publishers, 2012.

CRISTÓFARO SILVA, T. C. *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo: Contexto, 2002.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972/2000.

LAMPRECHT, R. R. et. al. *Consciência dos sons da língua*. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MATTOS, R. *Fonêmica Xerente*. vol. 1. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics, 1973. p. 79-100.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SIQUEIRA, K. M. F. *Aspectos do substantivo na língua xerente*. 48f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

SOUSA FILHO, S. M. *Aspectos morfossintáticos da língua Akwẽ-Xerente (Jê)*. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2007.

SOUZA, S. L. *Descrição fonético-fonológica da língua akwen-xerente*. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2008.

SOUZA, S. L. *Descrição fonético-fonológica da língua akwen-xerente*. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2008.

STEINBERG, M. *Inglês Norte-Americano: Pronúncia e Morfologia*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006.

PACIENTES OU DISCRIMINADOS?: ANÁLISE LEXICO-GRAMATICAL DE REPRESENTAÇÕES SOBRE INDIVÍDUOS COM ESQUIZOFRENIA

Thiago Santos da Silva

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar a linguagem usada para representar indivíduos com esquizofrenia em textos publicados na revista de popularização científica *Psique Ciência & Vida*. O *corpus* de análise é um dossiê formado por quatro textos que têm como temática o transtorno mental da esquizofrenia. O referencial teórico adotado na análise foi o sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-funcional, proposta por Halliday e Matthiessen (2004). Esse sistema se centra na descrição léxico-gramatical da oração, identificando participantes, processos e circunstâncias. Os resultados indicam que, léxico-gramaticalmente, os esquizofrênicos realizam as funções de Experienciador, Portador e Meta. Essas escolhas linguísticas manifestam duas representações sociais distintas para os indivíduos com esquizofrenia, ora como pacientes de um tratamento psiquiátrico, ora como indivíduos que sofrem discriminação por parte da sociedade e, às vezes até, da própria família.

Palavras-chave: linguagem; representação; esquizofrenia

ABSTRACT: This paper aims to analyze the language used to represent schizophrenics in texts published in science popularization magazine *Psiqué Ciência Vida*. The *corpus* of analysis is a dossier comprises four texts about the mental disorder of schizophrenia. The theoretical framework adopted in analysis was the transitivity system of Systemic Functional Grammar (Halliday & Matthiessen, 2004). This system focuses on lexical-grammatical description of clause, identifying participants, processes and circumstances. The results indicate that lexical-grammatical schizophrenics realize the functions Senser, Carrier and Goal. These linguistic choices manifest two distinct representations for individuals

with schizophrenia, either as patients of a psychiatric treatment, either as individuals who are discriminated against by society and sometimes even their own family.

Key-words: language; representation; schizophrenia

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na História da humanidade, a loucura geralmente foi tratada sob o prisma da estigmatização. Aos considerados loucos, sempre coube a exclusão do convívio da sociedade dita “normal”, determinando que “lugar de louco” seja asilos/hospícios. Tem-se, então, a figura do louco sendo considerada perigosa, desarrazoada cabendo como única alternativa o afastamento do convívio familiar, a fim de que pudesse passar por um processo de reaprendizagem social, estando em uma instituição manicomial (PINHO; HERNÁNDEZ; KANTORSKI, 2010). Esse método de tratamento da loucura ficou conhecido como *institucionalização*.

Tal modelo surge no início do século XVII com a criação de casas de internamentos para os insanos, tais residenciais eram chamadas de Hospitais gerais. É nesse período que a psiquiatria se estabelece como especialidade da medicina responsável por tratar dos distúrbios mentais do ser humano. Com isso, a loucura torna-se objeto da ciência e o louco perde essa denominação e passa a ser chamado de doente mental. Nesse sentido, a loucura, ao transformar em categoria de patologia humana, possibilita a criação desse novo ramo médico, instaurando-se um processo de exclusão da desrazão (SERPA JUNIOR, 2011).

De acordo com Foucault (1972), historicamente o internamento dos indivíduos com transtornos mentais objetivava expulsar, segregar e punir aqueles que não eram bem-vindos no convívio da sociedade. A loucura, no mundo clássico, segundo o autor, era entendida como um lugar de não adesão à ordenação burguesa, pois muitos dos loucos foram internados por apresentarem incapacidade para o trabalho e para o acompanhamento dos padrões da vida social.

No século XIX, com a consolidação da psiquiatria, a concepção de loucura como desordem social, vigente até essa época, começa a ser efetivamente substituída por uma concepção de problema psicológico e, conseqüentemente, a loucura se estabelece como realidade da ordem médica.

O modelo psiquiátrico hospitalocêntrico/manicomial se manteve até meados do século XX, quando do surgimento de um

movimento antipsiquiatria, conhecido também como Reforma Psiquiátrica, que visava a uma forma diferenciada de tratamento aos doentes mentais. Esse movimento buscava uma assistência mais humana aos pacientes, em que a principal reivindicação era a inclusão do portador de distúrbios mentais na sociedade. Desse modo, nas palavras de Maciel et al.,

a família e os profissionais de saúde, assim como a sociedade em geral, são conclamados a aceitar uma forma mais humanizada de conceber a loucura, descobrindo modos de conviver com a diferença, de maneira mais satisfatória e adequada, dissipando os estigmas e os preconceitos em relação à figura do louco (MACIEL et al. 2011, p. 194).

Com essa nova visão, o tratamento aos pacientes passa a ser mais complexo, deixando de estar centrado apenas na relação doente-médico e englobando profissionais de outras áreas do conhecimento, como psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais, todos considerados especialistas do ramo interdisciplinar da saúde mental.

No Brasil, esses novos direcionamentos em relação à Política de Saúde Mental foram outorgados pela Lei Federal nº 10.216/2001, que dispõe “sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental” (BRASIL, 2001). Nesse decreto, encontram-se determinados muitos dos princípios que orientam a reforma psiquiátrica brasileira, em uma busca incessante pelo fim dos manicômios, ou seja, o término das internações e, conseqüentemente, da exclusão do paciente do convívio familiar e social.

No entanto, ainda hoje, algumas psicopatologias ainda carregam o estigma associado à noção de louco, como um ser passível de ser internado (e esquecido) em um hospital psiquiátrico, destituído de qualquer convívio social. Dentre as patologias mais comumente relacionadas ao conceito de loucura está a esquizofrenia. A doença, segundo DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002), é um transtorno caracterizado pela ocorrência de psicose, isto é, estado psíquico com presença de delírios e alucinações associados a discurso e comportamento desorganizados. De acordo com Martins (2008), foi no final do século XIX que surgiram os primeiros conceitos para

esquizofrenia, entendida na época como “demência precoce”. O termo esquizofrenia, por sua vez, foi empregado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuer, em 1950, para se referir à demência precoce. O médico propôs renomear o distúrbio visando a elucidar a separação que ocorre na mente dos portadores da doença entre o real e o imaginário (esquizofrenia, do grego, *schizo*, separação e *phrenia*, mente).

Por conta de sintomas como alucinações, delírios e alterações na percepção, no juízo, na fala, entre outros, em que o paciente perde o contato com a realidade e não consegue estabelecer diferenciação entre experiências reais e imaginárias, a esquizofrenia, como aponta Garcia (2013), é o transtorno mental que carrega a maior carga de preconceito. A Associação Brasileira de Psiquiatria (2009) ressalta que, em muitos dos casos de diagnóstico de esquizofrenia, os pacientes não prosseguem com o tratamento por conta do estigma associado à doença.

Com base nesse contexto sócio-histórico, este artigo tem o objetivo de analisar a linguagem usada para manifestar representações sobre indivíduos com esquizofrenia em textos publicados na revista de popularização científica *Psique Ciência & Vida*. Para isso, seguimos uma perspectiva de análise linguística de vertente funcionalista, a Linguística Sistemico-Funcional (doravante LSF), a qual é baseada principalmente nos trabalhos desenvolvidos por Michael Halliday e seus seguidores. De modo a realizar o objetivo proposto, nas seções a seguir apresentamos, inicialmente, o suporte teórico que subsidia o trabalho, em seguida, os procedimentos metodológicos que nortearam as análises e, por fim, a discussão dos dados encontrados.

2. A GRAMÁTICA SISTEMICO-FUNCIONAL COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES

Para a realização deste estudo, partimos do pressuposto teórico da LSF, que propõe que a linguagem é um sistema de significados compartilhados socialmente por seus usuários. Por isso, essa perspectiva compreende a linguagem como um sistema sociosemiótico. De acordo com Barbara e Moyano (2011), para a LSF, a gramática de uma língua não entendida partindo de um nível formal (sintaxe, morfologia ou fonologia), mas sim do significado. É a partir dele que se chega à forma, ou seja, é do nível contextual para a língua, organizada pela léxico-gramática. Por esse motivo, a LSF defende que toda análise linguística precisa, impreterivelmente, considerar o contexto de funcionamento da língua.

Para Halliday (1989, p. 05), “o contexto serve para fazer a ponte entre o texto e a situação na qual o texto geralmente ocorre”. Com base nessa noção, o autor divide o contexto em dois: o contexto de cultura e o contexto de situação. O contexto de cultura refere-se espaço social mais amplo, onde se encontram as instituições e convenções sociais, ou seja, apresenta-se como um conjunto de experiências com significados compartilhados. O contexto de situação, por sua vez, caracteriza-se por ser o ambiente no qual um texto está efetivamente realizando uma função.

Por sua relação mais imediata entre texto e a situação de uso da língua, Halliday (1989) atribui ao contexto de situação significativa importância, pois a situação é capaz de dar aos participantes, durante uma interação linguística, uma grande ideia sobre os significados que estão sendo trocados e também aponta os que, provavelmente, serão ditos. A fim de analisar a situação em que o texto está funcionando, o teórico propõem três variáveis que definem o contexto situacional:

- Campo: dá conta da natureza da prática discursiva;
- Relações: estabelece o vínculo entre os participantes do discurso;
- Modo: corresponde ao papel que a linguagem desempenha na prática social.

As três variáveis, segundo a perspectiva da LSF, seriam responsáveis por antecipar informações sobre o texto.

Essa abordagem linguística configura-se como um aparato teórico-metodológico que tem por objetivo analisar a linguagem em funcionamento, considerando que todo uso linguístico é pautado por escolhas feitas pelo falante dentre uma gama de possibilidades disponíveis no sistema da língua. Por esse aspecto funcional da linguagem, Halliday & Matthiessen (2004) identificam três funções primordiais para a linguagem (denominadas como *metafunções da linguagem*): a ideacional, a interpessoal e a textual. A metafunção ideacional corresponde à capacidade que a linguagem tem de representar as experiências humanas. Essa metafunção se divide, segundo Halliday & Matthiessen (2004), em experiencial e lógica, de modo que a experiencial é a função que constrói um modelo de experiência e a lógica, a função responsável pelos recursos que formam as combinações lógico-semânticas. A metafunção interpessoal considera a propriedade que a linguagem tem de estabelecer relações entre os participantes de uma dada interação em um determinado contexto. A metafunção textual, por sua vez, compreende o potencial que a linguagem tem de organizar a informação trocada pelos participantes.

Cada metafunção possui uma estrutura léxico-gramatical responsável por realizar seu significado. A ideacional é realizada pelo sistema de transitividade; a interpessoal pelo sistema de modo oracional e a textual é realizada pelo sistema de estrutura temática. Todos esses sistemas têm como unidade de análise a oração, pois na visão da LSF a oração é um construto léxico-gramatical multifuncional responsável por representar as experiências, garantir a troca entre interlocutores e organizar a mensagem expressa.

Para atender ao objetivo de analisar a linguagem usada para representar pessoas com esquizofrenia, a análise se baseia na metafunção ideacional experiencial, pois ela é que se refere ao uso linguístico com o intuito de se falar a respeito do mundo, tanto o exterior, como eventos e acontecimentos, quanto o interior, o da nossa consciência. O sistema de transitividade, responsável pela realização da metafunção, constrói essas experiências exteriores e interiores por meio de tipos de processos. Halliday & Matthiessen apontam que “cada tipo de processo apresenta seu próprio modelo ou esquema para construir um domínio particular da experiência, uma figura de um tipo particular” (2004, p. 170).

A transitividade possibilita a identificação das ações e das atividades humanas expressas no discurso, além da realidade na qual são retratadas. Esse reconhecimento acontece através dos papéis de transitividade, que são:

- os *processos*, realizados por grupos verbais, são responsáveis por expressar as ações, emoções, sentimentos, ou seja, a experiência propriamente dita;
- os *participantes*, expressos geralmente por grupos nominais, estão envolvidos de alguma maneira no processo;
- as *circunstâncias*, realizadas por grupos adverbiais, são informações adicionais que contextualizam a experiência expressa pelo processo.

No sistema de transitividade, as orações são classificadas de acordo com os tipos de processos: materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais. As orações materiais são aquelas que expressam o fazer e o acontecer de uma entidade. As mentais representam as experiências do mundo interior, tais como o sentir, o perceber, o pensar e o desejar, de um ser dotado de consciência. As orações relacionais estabelecem relação entre duas entidades, caracterizando-as ou as identificando. As verbais representam o dizer e expressam ações de comunicar. As orações comportamentais materializam linguisticamente um comportamento fisiológico ou psicológico, como

respirar, tossir, sorrir etc. Por fim, as existenciais representam experiências de algo que existe ou acontece. Cada um dos tipos de orações possui um conjunto de participantes relacionados, que estão apresentados ao longo da sessão de análise.

De acordo com a perspectiva sistêmico-funcional, as escolhas feitas pelo usuário para expressar as experiências refletem o meio social em que a linguagem está funcionando, incluindo as crenças, os valores, os princípios e os julgamentos da sociedade em que a interação acontece. A partir dessa, acredita-se essas escolhas, por estarem inseridas e orientadas pela sociedade da qual pertence, manifesta não só experiências, mas também representações que são, na maioria das vezes, compartilhadas no convívio social. Nesse sentido, o conceito de *representação* adotado neste trabalho está em consonância com a definição proposta por Celani e Magalhães (2002). Para as autoras, esse termo se refere à

cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo [e sobre o outro] como ator em um contexto particular (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Em decorrência dessa concepção, acreditamos ser possível se chegar às representações compartilhadas a partir da análise da descrição léxico-gramatical possibilitada pela LSF. Na seção a seguir, apresentamos os passos metodológicos empregados na análise do *corpus*.

3. METODOLOGIA

Visando a atender o objetivo supracitado, apresentamos, neste trabalho, a análise de um dossiê sobre esquizofrenia publicado na edição número 41 da revista de popularização da ciência *Psiquê Ciência & Vida* em junho de 2009. O dossiê é formado por quatro textos:

- Texto 1 (T1): *Introdução à Esquizofrenia*, assinado por Mônica Serrano;
- Texto 2 (T2): *Frente a frente com a informação*, assinado por Ary Gadelha e Rodrigo Bressan;

- Texto 3 (T3): *Tipos de esquizofrenia*, também assinado por Ary Gadelha e Rodrigo Bressan;
- Texto 4 (T4): *Acompanhados pelo preconceito*, assinado por Cecília Villares.

Considerando esse *corpus* e seguindo a premissa sistêmico-funcional de que toda análise linguística de um texto deve considerar o contexto em que ele aparece, a metodologia empregada está organizada em três etapas: análise contextual, análise linguística e interpretação dos dados.

A etapa de análise do contexto consistiu na descrição da Configuração Contextual do dossiê sobre esquizofrenia analisado, identificando as variáveis do contexto de situação campo, relações e modo. Além disso, foi feito um levantamento a respeito do veículo-fonte do dossiê, a fim de observarmos o ambiente em que circula os textos analisados.

A análise linguística correspondeu, inicialmente, na seleção das orações em que os portadores de esquizofrenia são referidos por meio de substantivos como “esquizofrênicos”, “pacientes”, expressões “indivíduos com esquizofrenia”, pronomes, elipses etc. Em um segundo momento, analisou-se cada uma das orações selecionadas com base no sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional, identificando processos, participantes e circunstâncias e analisando os significados manifestados pelas escolhas linguísticas.

A terceira etapa, interpretação dos dados, consistiu na triangulação dos dados encontrados. Essa triangulação ocorreu tanto na interpretação dos dados linguísticos em relação aos dados contextuais, quanto no estabelecimento de relações entre as representações no nível léxico-gramatical com as representações compartilhadas socialmente.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Por meio da análise do contexto em que o dossiê analisado está inserido, bem como a análise linguística através do sistema de transitividade, foi possível identificar representações para indivíduos esquizofrênicos. Nas seções a seguir, apresentamos os resultados encontrados na presente pesquisa.

4.1 ANÁLISE CONTEXTUAL

A partir da observação do portal online da revista *Psiqué Ciência & Vida*, foi possível verificar que se trata de uma publicação da editora Escala, a qual atua, segundo informações disponíveis no portal da editora, na edição, impressão e distribuição de livros didáticos, paradidáticos e revistas, visando à divulgação de informações e conhecimentos, prezando pela responsabilidade social e ambiental. Com esses dados, podemos considerar que a revista *Psiqué* está inserida em um contexto em que se objetiva a disseminação de conhecimentos e informações para o grande público.

Essas conclusões são confirmadas nas informações a respeito do periódico. Segundo o portal da revista, a *Psiqué* é uma publicação que objetiva trazer informações sobre as áreas de Psicologia, Psiquiatria e Neurociências, tendo por público-alvo leigos, iniciados, especialistas e interessados nessas áreas de abrangência. Podemos considerar, a partir dessas informações, que a revista caracteriza-se como um periódico voltado para a divulgação de conhecimentos sobre a área da saúde mental.

Com relação à Configuração Contextual do dossiê analisado, considerando as três variáveis do contexto de situação, é possível observar que, quanto ao Campo, que corresponde à natureza da ação social que está acontecendo durante interação, os textos analisados apresentam um histórico sobre a esquizofrenia (T1), os sintomas, tratamentos e tipos da doença (T2 e T3) e algumas possíveis consequências que a doença pode acarretar na vida do indivíduo (T4).

No que diz respeito à variável relações, que se refere a quem está participando da interação, constatou-se que os textos são assinados por diferentes profissionais relacionados à área da saúde mental. T1 é assinado pela jornalista Mônica Serrano, T2 e T3 são assinados por pelos médicos psiquiatras Ary Gadelha e Rodrigo A. Bressan e T4 é assinado pela terapeuta ocupacional Cecília Villares.

Quanto à variável modo, que está relacionada à participação da linguagem na interação, foi possível observar que o papel da linguagem verbal é constitutivo e o meio escrito tem função fundamental na realização do texto. O texto foi escrito para ser lido impresso e online, uma vez que tem seu conteúdo disponível na página da revista. Por conta dessa característica fundamental da linguagem nos textos analisados, na seção seguinte estão apresentados os resultados obtidos com a análise linguística.

4.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA

No dossiê analisado, com a separação das orações em que os indivíduos com esquizofrenia são referidos, foi estabelecido um total de 124 orações selecionadas. Nessas orações, com base no sistema de transitividade, da GSF, podemos identificar quais as funções léxico-gramaticais desempenhadas pelos esquizofrênicos, possibilitando a identificação de representações para esse grupo social.

A análise léxico-gramatical do dossiê, por meio da identificação de processos, participantes e circunstâncias, demonstrou que os portadores de esquizofrenia aparecerem como participantes em orações materiais (37% de ocorrências), mentais (27% de ocorrências), relacionais (21% de ocorrências), comportamentais (8% ocorrências) e verbais (7% de ocorrências). Esses dados nos permite constatar que, nos textos analisados, os portadores estão representados predominantemente em função de suas ações no mundo exterior (orações materiais), das ações de sua consciência (orações mentais) e de sua caracterização enquanto grupo.

Isso fica mais evidente quando são observados os tipos de função léxico-gramatical eles estão desempenhando. No caso das orações materiais, é recorrente os esquizofrênicos desempenharem a função de Meta, ou seja, são representados como os participantes que sofrem a ação manifestada pelo processo. Essa relação pode ser observada no exemplo 1.

(1) Quando alguém está apresentando sintomas de delírios e alucinações, trata-se de uma urgência médica. ***Esta pessoa deve ser levada*** para avaliação médica o quanto antes. [T2]¹

Na oração material em destaque, o indivíduo com esquizofrenia, recuperado por *esta pessoa*, desempenha a função de Meta do processo material *ser levada*. Nesse caso, não está expresso o participante responsável pelo agir, ou seja, aquele que levará o doente para avaliação médica.

Com relação às orações mentais, os indivíduos com esquizofrenia desempenham recorrentemente a função de Experienciador, isto é, o participante dotado de consciência responsável pelo sentir expresso na oração. Essa relação está presente no exemplo 2.

¹ A fim de melhorar a organização da análise, os fragmentos selecionados estão numerados, as orações analisadas em itálico, os participantes em negrito e os processos sublinhados.

(2) Os portadores teriam degeneração progressiva de seu quadro até **[os portadores]** perderem totalmente a sanidade. [T2]

Na oração mental destacada, o termo *portadores*, recuperado pela elipse, desempenha a função de Experienciador do processo *perder*, que nesse caso funciona como um mental por conta do Fenômeno *sanidade*, isto é, o participante que é sentido pelo Experienciador, nesse caso específico, perdido por ele.

Quando se refere às orações relacionais, os esquizofrênicos desempenham geralmente a função de Portador, que é o participante a quem uma determinada característica (Atributo) é atribuída. Isso ocorre no exemplo 3.

(3) Não é raro que **esse tipo de paciente** tenha também delírios de grandeza, idéias além de suas possibilidade: “Eu sou o melhor cantor do mundo. Nada me supera”. [T3]

Na oração relacional em itálico, o termo *esse tipo de paciente*, fazendo referência aos portadores, realiza a função léxico-gramatical de Portador do processo relacional *ter*, o qual atribui ao Portador a característica de apresentar de delírios de grandeza.

Com base na identificação dessas funções léxico-gramaticais, foi possível observar que os indivíduos com esquizofrenia são representados em termos de seus aspectos enquanto paciente, caracterizando os sintomas frequentes, os efeitos biológicos da doença e as ações a serem tomadas ao surgimento desses sintomas. Desse modo, é possível constatar que, nos textos analisados, essas pessoas são representadas como pacientes sujeitos a tratamento psiquiátrico.

No entanto, não é apenas essa representação presente no dossiê. Há ainda uma que considera os esquizofrênicos como pessoas discriminadas pela sociedade, podendo, inclusive, serem vítimas dentro da própria família. Essa representação pode ser verificada no exemplo 4.

(4) Na população em geral, prevalece o total desconhecimento ou a noção de que o “**esquizofrênico**” é violento ou alguém em quem não se pode confiar. [T4]

Na oração relacional destacada, o termo *esquizofrênico* desempenha a função de Portador do processo relacional *ser*, cujos Atributos relacionados são *violento e alguém que não se pode confiar*. Nesse caso, os portadores são representados enquanto pessoas que são alvo de preconceito por conta do desconhecimento das pessoas em relação à doença.

Esse desconhecimento acaba afetando, inclusive, o tratamento do paciente. Um exemplo disso está expresso no fragmento 5.

(5) Em muitos casos, os clientes levam anos até encontrar um local que ofereça assistência adequada, onde a medicação prescrita seja corretamente orientada, em que **o cliente e seus familiares recebem** informações e sejam acolhidos em suas questões e conflitos. [T4]

Nas orações materiais acima, os portadores, retomados por *cliente*, desempenham respectivamente as funções de Beneficiário, o participante que se beneficia pela performance do processo, e de Meta dos processos *receber* e *ser acolhido*. Nesse caso, a representação de pessoas que sofrem preconceito acaba provocando consequências no tratamento do paciente.

A partir da análise linguística, foi possível identificar duas representações presentes no dossiê analisado: as pessoas com esquizofrenia como pacientes e como sujeitos que sofrem preconceito por possuírem uma doença ainda pouco compreendida. Na seção seguinte, está apresentado o cruzamento dos dados contextuais com os linguísticos.

4.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com bases nos dados encontrados, é possível observar que a representação dos portadores como pacientes de um tratamento médico ocorre, principalmente, em T2 e T3. Essa relação se justifica no cruzamento dos dados contextuais com os linguísticos. Tendo em vista a variável contextual relações, é possível estabelecer um paralelo entre os autores dos textos as representações neles manifestadas. Tanto T2 quanto T3 serem assinados por dois médicos psiquiatras legitimam a manifestação da representação como pacientes, pois nos dois textos, os autores pretendem salientar como os doentes experienciam os sintomas resultantes da doença e quais as ações médicos e familiares devem realizar

a fim de possibilitar o tratamento psiquiátrico. Esse fato justifica a grande presença das funções léxico-gramaticais de Experienciador e Meta em T2 e T3.

Relação semelhante ocorre com a representação dos indivíduos com esquizofrenia como discriminados socialmente, pois ela aparece predominantemente em T4. Esse texto é assinado por uma terapeuta ocupacional, profissional que tem como uma de suas funções elaborar atividades com o intuito de desenvolver a autonomia de pessoas com dificuldades de (re)inserção no convívio social (CONFFITO, s/a). Novamente, a identificação desse dado justifica a ocorrência dessa representação em T4, pois nesse texto a autora está preocupada em apontar características sobre esses indivíduos e como eles experienciam e sofrem ações realizadas pela sociedade, tais como o preconceito. Esse fator explica a presença predominante das funções de Portador e Experienciador em T4.

Com relação a T1, não é possível identificar uma representação característica, pois ele apresenta um caráter mais introdutório, ou seja, apresenta brevemente um histórico sobre a doença, de modo a apresentar um panorama do desenvolvimento da esquizofrenia. Nesse caso, o foco do texto se centra mais na doença do que no doente.

Quanto às representações que podem ser identificadas a partir no nível social, podemos observar que cada representação no nível léxico-gramatical se estabelece a partir de uma concepção distinta de esquizofrenia. A representação de pacientes está embasada no conhecimento compartilhado fundado a partir da constituição da Psiquiatria, século XVII, período em que a doença passa a ser tratada como uma patologia. Justamente por essa razão a esquizofrenia é vista como uma doença e se centra em questões como sintomas, diagnósticos, tratamentos, farmacologia. A partir dessa representação social, trata-se o “paciente”, o “doente”.

A representação de esquizofrênicos como pessoas que sofrem preconceito se sustenta a partir de um conceito compartilhado mais recente, concebido a partir dos anos de 1960, estabelecido a partir dos movimentos de antipsiquiatria, cujo objetivo foi contestar a visão vigente da psiquiatria tradicional. Para essa representação social, a pessoa com esquizofrenia (e qualquer outra doença mental) antes de ser um paciente é um sujeito social. Nesse caso, as questões de tratamento se centram em aspectos mais psicoterápicos, terapêuticos e implicações sociais. Nessa

linha, trata o sujeito em relação ao contexto social em que vive (PACHECO, 2001).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, evidenciamos, por meio da análise léxico-gramatical da linguagem, representações sobre pessoas com esquizofrenia em um dossiê publicado em uma revista de popularização da ciência. Para a realização desse objetivo, empregamos o aporte teórico da Gramática Sistemico-Funcional, mais especificamente, do sistema de transitividade, responsável por realizar a metafunção ideacional experiencial, a qual dá conta da capacidade de representar da linguagem.

A análise dos dados linguísticos demonstrou que as funções léxico-gramaticais predominantes nos textos foram Experienciador, Meta e Portador. A partir desses dados, podemos concluir que nos textos analisados os esquizofrênicos são linguisticamente representados em função das sensações que experienciam na consciência, das ações que recebem no mundo exterior e de sua caracterização enquanto grupo.

A interpretação dos dados nos permitiu concluir que, no dossiê em questão, há a manifestação de duas representações léxico-gramaticais sobre os portadores de esquizofrenia: são representados como pacientes de tratamento médico e como pessoas que sofrem preconceito da sociedade. A essas representações estão relacionadas duas representações mais amplas distintas: uma que concebe o esquizofrênico como “paciente” e outra que o entende como um “sujeito social”.

Em resumo, o dossiê em estudo reflete linguística e semanticamente uma querela que tem ocorrido frequentemente no ramo da saúde mental: a psiquiatria tradicional de um lado e a abordagem antipsiquiátrica de outro. No entanto, passados aproximadamente treze anos da Lei que outorga a desinstitucionalização e confirma a perspectiva antimanicomial, o caminho que tem sido trilhado entre essas abordagens é mais de ajustes e de complementariedade do que de exclusão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. *Manual para a imprensa: boas práticas de comunicação e guia com recomendações para um texto claro e esclarecedor sobre doenças mentais e psiquiatria*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

Pacientes ou discriminados?: análise lexico-gramatical de representações sobre indivíduos com esquizofrenia. | 81

http://www.ipqhc.org.br/pdfs/Cartilha_ABP_final_grafica.pdf. Acesso em: 23 dez. 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado (DSM-IV-TR)*. Artmed, 2002.

BARBARA, L.; MOYANO, E. Abordagens Sistêmico-Funcionais a textos acadêmicos. In: _____ (Orgs.). *Textos e linguagem acadêmica: explorações sistêmico-funcionais em espanhol e português*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.7-20.

BRASIL. Lei n. 10.216, 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CONFFITO - CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. *Definição de Terapia Ocupacional*. s/a. Disponível em: <http://www.coffito.org.br/conteudo/con_view.asp?secao=46>. Acesso em: 15 nov. 2013.

FOUCAULT, M. *História da Loucura na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GARCIA, C. Entre ciência e representações: a esquizofrenia e seus personagens nas páginas da Folha de S. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, Brasil, 6, feb. 2013. Disponível em: <http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/741/1367>. Acesso em: 15 nov. 2013.

HALLIDAY, M. A. K.. Part I. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, 1989.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. C. *An introduction to functional grammar*. 3th. ed. London: Arnold, 2004.

MACIEL, S. C.; BARROS, D. R.; CAMINO, L. F.; MELO, J. R. F. Representações sociais de familiares acerca da loucura e do hospital psiquiátrico. *Temas em Psicologia*, v. 19, nº 01, p. 193-204, 2011. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol19n1/PDF/v19n1a15.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

MARTINS, I. S. *Construção e representação de realidades no discurso de falantes com esquizofrenia: uma abordagem sistêmico-funcional*. 2008. 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PACHECO, J. G. *Representações sociais da loucura e prática sociais: o desafio cotidiano da desinstitucionalização*. 2011. 393f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do trabalho e das Organizações) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2011.

PINHO, L. B.; HERNÁNDEZ, A. M. B.; KANTORSKI, L. P. Reforma psiquiátrica, trabalhadores de saúde mental e a “parceria” da família: o discurso do distanciamento. *Interface: comunicação, saúde e educação*, v. 14, n. 32., p. 103-113, jan./mar., 2010. Acesso: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/09.pdf>>. Disponível: 15 ou. 2012.

SERPA JUNIOR, O. D. O papel da psiquiatria na reforma psiquiátrica. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 12, p. 4675-4683, 2011. Acesso <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n12/16.pdf>>. Disponível em: 17 out. 2012.

VERBOS COM DUPLO ACUSATIVO NO PORTUGUÊS DA DEMANDA DO SANTO GRAAL

Antonio Carlos Silva de Carvalho
Marcelo Módolo

RESUMO: Este artigo aborda a construção de verbos com duplo acusativo no português medieval, mais especificamente verbos do *campo semântico* de “pedir” e “ensinar” no português da *Demanda do Santo Graal*, manuscrito do século XV. Trata-se do único manuscrito da *Demanda* existente em língua portuguesa, resultado de uma adaptação do texto francês da *Post-Vulgata*. A obra é uma das mais importantes da prosa novelística da literatura medieval portuguesa, com inegável valor linguístico. O texto original em francês da *Demanda* não foi preservado intacto, e o manuscrito português tem importância excepcional por ser o mais completo dentre todas as versões da *Post-Vulgata* existentes.

Palavras-chave: duplo acusativo, sintaxe histórica, léxico, Demanda do Santo Graal, português medieval

ABSTRACT: This article discusses the construction of double accusative verbs in archaic Portuguese, specifically verbs of the semantic field of "ask" and "teach" in the Portuguese text of the Quest for the Holy Grail, a fifteenth century manuscript. This is the only existing manuscript of the Quest in Portuguese, the result of an adaptation of the French text of the Post-Vulgate. This work is one of the most important pieces of novelistic prose literature in medieval Portuguese and has an undeniable linguistic value. The original French Quest has not been preserved intact, and the Portuguese manuscript is exceptionally important because it is the most complete of all the versions of the existing Post-Vulgate

Key-words: double accusative, historical syntax, lexicon, Quest for the Holy Grail, archaic Portuguese

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a construção de verbos com duplo acusativo no português medieval, mais especificamente verbos do campo semântico de “pedir” e “ensinar” no português da *Demanda do Santo Graal*, manuscrito do século XV, único manuscrito da *Demanda* existente em língua portuguesa, resultado de uma adaptação do texto francês da *Post-Vulgata*. Trata-se de uma das mais importantes obras da prosa novelística da literatura medieval portuguesa, com inegável valor linguístico. O texto original em francês da *Demanda* não foi preservado intacto, e o manuscrito português tem importância excepcional por ser o mais completo dentre todas as versões da *Post-Vulgata* de que se tem notícia. O artigo está assim dividido: 1) O duplo acusativo latino: sua estrutura; 2) O verdadeiro duplo acusativo; 3) A exemplificação do chamado “verdadeiro duplo acusativo” na *Demanda*.

1. O DUPLO ACUSATIVO LATINO: SUA ESTRUTURA

As sintaxes latinas, parece, estão de comum acordo ao definirem o duplo acusativo de três maneiras¹, distintas sintaticamente: duplo acusativo com objeto direto e predicativo do objeto; duplo acusativo de pessoa e de coisa; duplo acusativo com objeto direto e adjunto adverbial. Passamos agora a detalhar cada uma dessas estruturas sintáticas, ponto-chave para o entendimento deste trabalho.

1.1 DUPLO ACUSATIVO COM OBJETO DIRETO E PREDICATIVO DO OBJETO

Na voz ativa, alguns verbos que não exprimem completamente a ação têm, além do objeto direto, o acusativo de um substantivo ou adjetivo, o qual se refere ao objeto direto como predicativo (do objeto) e serve para completar a ideia do verbo. Conforme Madvig (1942), na voz passiva esses verbos empregam-se com o nome predicativo em nominativo; pertencem a esse grupo:

¹ Para essa classificação tripartite, utilizamos basicamente compêndios tidos como os clássicos no assunto, tais como: BLATT (1952), ERNOUT e THOMAS (1984), RIEMANN (1935), dentre outros elencados na bibliografia.

a) Os verbos que significam “tornar tal ou tal” (eleger, nomear), “ter por”, “constituir” (dar, tomar, aceitar, pôr, instituir), como *facĭō* “ponho, faço”, *efficĭō* “efetuo”, *reddō* “torno, transformo”, *creō* “crio, engendro, nomeio”, *ēlĭgō* “elejo”, *dēclārō* “declaro”, *dēsĭgnō* “designo”, *renuntĭō* “informo, renuncio”, *dĭcō* “consagro” etc.; *habēō* “posso”; *dō* “dou”, *sūmō* “assumo”, *capĭō* “agarro”, *institūō* “instituo” etc.:

(01) *facere (reddere) aliquem diuitem*² **fazer (tornar) alguém rico** – em que *diuitem* (adjetivo) exerce o papel de predicativo do objeto *aliquem* (pronome substantivo indefinido);

(02) *creare aliquem consulem*³ **nomear alguém cônsul** – em que *consulem* (substantivo) exerce o papel de predicativo do objeto *aliquem* (pronome substantivo indefinido).

b) Os verbos que significam “mostrar-se ou representar uma pessoa ou coisa tal ou tal” e os que significam “achar tal ou tal”, como *cognōscō* “conheço, reconheço”, *experĭor* “ensaio”, *inuenĭō* “acho, invento” e *reperĭō* “descubro, imagino”:

(03) *Cognosces me tuae dignitatis fautorem*⁴ **Reconhecerás em mim um fautor dos teus méritos** – em que *fautorem* (substantivo) exerce o papel de predicativo do objeto *me* (pronome pessoal).

c) Os verbos que significam “chamar”: *appēllō* “apelo, suplico”, *uocō* “chamo, convoco, nomeio, alcunho”, *nōmĭnō* “nomeio”, *dĭcō* “digo”, *salūtō* “saúdo”, *inscrĭbo* “intitulo” e “ter na conta de”: *habēō* “considero”, *dūcō* “penso”, *existĭmō* “aprecio”, *jūdicō* “julgo”; às vezes *putō* “calculo”, *arbĭtror* “observo”:

(04) *Romulus urbem ex nomine suo Romam vocavit*⁵ **Rômulo alcunhou com seu nome a cidade de Roma** – em que *Romam* (substantivo) exerce o papel de predicativo do objeto *urbem* (substantivo).

² *Apud* ERNOUT e THOMAS (1984, p. 35).

³ *Apud* RIEMANN (1935, p. 75).

⁴ *Apud* MADVIG (1942, p. 123).

⁵ *Apud* LIPPARINI (1961, p. 37).

1.2 DUPLO ACUSATIVO DE PESSOA E DE COISA

Esse segundo tipo de duplo acusativo compreende um pequeno número de verbos cujo objeto direto expressa-se mediante nomes de pessoas – ou de coisas consideradas como pessoas – e que podem ter outro acusativo para designar um objeto da ação mais remoto:

a) *Docĕō* “ensino (a alguém alguma coisa), instruo”, *ēdocĕō*, “ensino, indico, mostro”, *dēdocĕō*, “faço desaprender”, *cēlō*, “encubro” (alguma coisa a alguém):

(05) *Sili causam te docui*⁶ **Eu te instruí acerca do processo de Sílio** – aqui, *te* é a “pessoa” a quem se ensina algo e *causam* a “coisa” ensinada;

(06) *Doceo te grammaticam*⁷ **Ensino-te a gramática** – aqui, *te* é a “pessoa” a quem se ensina algo e *grammaticam* a “coisa” ensinada;

(07) *iuventutem... mala facinora edocebat*⁸ **Aos jovens... ensinava atitudes perniciosas** – aqui, *iuventutem* é a “pessoa” a quem se ensina algo e *mala facinora* a “coisa” ensinada.

b) *Poscō* “peço”, *repōscō* “torno a pedir”, *flāgītō* “suplico, peço com insistência alguma coisa a alguém, exijo, demando, reclamo”, *ōrō* “suplico”, *rogō* “peço por favor, rogo, pergunto”, *interrogō* “interrogo”, *percōntor* “sondo”:

(08) *Caesar Aeduos frumentum flagitare*⁹ **César demandava dos éduos o pão** – aqui, *Aeduos* é a “pessoa” de quem se exige algo e *frumentum* é a “coisa” exigida;

(09) *otium diuos rogat*¹⁰ **Ele roga aos deuses o ócio** – aqui, *dios* é a “pessoa” a quem se pede algo e *otium* é a “coisa” pedida.

c) *Monĕō* “aconselho, aviso”, *admonĕō* “advirto”, *commonĕō* “aviso”, *hortor* “exorto, instigo, aconselho”:

⁶ (CIC., *Fam.* 7, 21), *apud* BLATT (1952, p. 83).

⁷ *Apud* LIPPARINI (1961, p. 39).

⁸ (SALL., *Cat.* 16, 1), *apud* BLATT (1952, p. 83).

⁹ (CAES., *B. G.*, 1, 16, 1), *apud* BLATT (1952, p. 83).

¹⁰ (HOR. *Carm.* 2, 16, 1), *apud* BLATT (1952, p. 83).

(10) *Id te monĕo*¹¹ **Aviso-te disto** – aqui, *te* é a “pessoa” que recebe o aviso e *Id* é a “coisa” avisada;

(11) *Quod te hortor*¹² **O que te aconselho** – aqui, *te* é a “pessoa” que recebe o conselho e *Quod* é a “coisa” aconselhada.

1.3 DUPLO ACUSATIVO COM OBJETO DIRETO E ADJUNTO ADVERBIAL

Esse terceiro e último tipo de duplo acusativo compõe-se com os verbos transitivos formados do prevérbio *trāns*: *trādūcō* “conduzo para o outro lado, transiro”, *trājicō* “atravesso”, *trānsportō* “transporto”; além do objeto direto, vai para o acusativo o nome do lugar além do qual uma coisa é levada – na verdade, esse segundo acusativo decorre do prevérbio *trāns*–:

(12) *Caesar exercitum Rhenum transduxit*¹³ **César conduziu o exército para o outro lado do Reno** – agora, *exercitum* desempenha o papel de objeto direto, acusativo da pessoa ou coisa transportada, que se associa ao verbo de movimento *transduxit* e se completa com *Rhenum*, adjunto adverbial – lugar para além do qual foi feito o transporte;

(13) *exercitum Ligerim traducit*¹⁴ **Ele transfere o exército para a outra margem do Liger** – agora, *exercitum* desempenha o papel de objeto direto, acusativo da pessoa ou coisa transportada, que se associa ao verbo de movimento *tradicit* e se completa com *Ligerim*, adjunto adverbial – lugar para além do qual foi feito o transporte.

2. O VERDADEIRO DUPLO ACUSATIVO

A classificação acima apresentada pretende dar conta do que as gramáticas latinas chamam duplo acusativo, entretanto, ao analisarmos mais detidamente a nomenclatura duplo acusativo, ou seja, dois objetos diretos que são complemento de um só verbo, observamos que apenas o subitem 1.2 **Duplo acusativo de pessoa e de coisa** preenche essas características; com efeito, as outras duas classificações, 1.1 **Duplo**

¹¹ *Apud* ALMEIDA (1983, p. 425).

¹² *Apud* ALMEIDA (1983, p. 425).

¹³ *Apud* LIPARINI (1961, p. 38).

¹⁴ (CAES., B. G., 7, 11, 9), *apud* BLATT (1952, p. 84).

acusativo com objeto direto e predicativo do objeto¹⁵ e **1.3 Duplo acusativo com objeto direto e adjunto adverbial**, atendem unicamente a uma classificação formal (do que está codificado), pois **1.1**, na verdade, mostra uma concordância de núcleos, do objeto direto com seu respectivo predicativo, ao passo que em **1.3** o acusativo com valor adverbial é decorrência do *prévérbio trãns*¹⁶, acoplado ao verbo.

Logo, o que chamamos de “estrutura de duplo acusativo verdadeira” é somente o duplo acusativo de pessoa e de coisa, o qual engloba os verbos do campo semântico de “pedir e ensinar”, utilizados como base no presente estudo.

3. A EXEMPLIFICAÇÃO DO CHAMADO “VERDADEIRO DUPLO ACUSATIVO” NA DEMANDA

Sabe-se que a *Demanda do Santo Graal* foi escrita por, pelo menos, seis punhos, segundo estudos Ivo Castro, citado em MEGALE (1995, p. 217-221); esses diferentes punhos não foram utilizados como parâmetros para a seleção do *corpus* da presente artigo, dado sua despreensão. Selecionamos, assim, os exemplos do fato sintático em análise somente nos 77 primeiros fólhos, correspondentes às 148 primeiras páginas da edição Piel, que utilizamos. Essa parte da obra é o trabalho do primeiro copista, o que, proporcionalmente, equivale a 38,69% do total escrito.

DEMANDAR - VTD (com dois objetos diretos)

Estrutura: demandar + objeto direto + oração subordinada substantiva objetiva direta

Esta demanda, filho, outorga-me o que te demando, que Deos te faça homem bõo'. (p. 3)/
'No nome de Deos', disse Galvam, 'peça ha que nom achei cavalleiro que me [ju]sta demandasse, e pois a esta demanda nom fallererei eu i'. (p. 101)/
Por esto vos demandei vossa bençom tanto que

¹⁵ Há gramáticas que sequer classificam essa estrutura como duplo acusativo, por exemplo, CART *et al.* (1986, p. 107). Nesse mesmo compêndio, se afirma “O predicativo concorda em caso e, se é adjetivo, em número e gênero com o substantivo (ou pronome) a que se refere.” (p. 104). Esse também é o nosso ponto de vista.

¹⁶ Tomamos a lição de ERNOUT e MEILLET a respeito do *prévérbio trãns*: “*trãns*: *préverbe et préposition 'par delà, au delà de'. Comme préposition, est suivi de l'accusatif et s'emploie avec des verbes marquant le mouvement comme le repos. [...]*” (1951, p. 1236).

entrastes, ca eu conheço mui melhor vos e vossa bondade ca vos meesimo'. (p. 130)

DEMANDAR – VTID¹⁷

Estrutura: demandar + objeto indireto + oração subordinada substantiva objetiva direta

Onde o disse depois em Camaalot a rei Artur que lhe demandava as novas: [...]. (p. 65)/ [...] porque aquel Dragam demandava amor aa rainha Iseu, [...]. (p. 8)

ENSINAR – VTD (com dois objetos diretos)

Estrutura: ensinar + objeto direto + oração subordinada substantiva objetiva direta.

'Ora te encomendo a Deos', disse Galvam, 'ca bem nos ensinaste o que andavamos buscando'. (p. 101)

PEDIR – VTD (com dois objetos diretos)

Estrutura: pedir + objeto direto + oração subordinada substantiva objetiva direta

'Muitas mercês', disse o cavalleiro, 'pois ora vos peço que me talhedes a cabeça com esta spada que trayo, [...]. (p. 29)/ 'Senhor', disse el, 'pois peço-vos por mercê que me leixedes ir em vossa companhia comvosco a esta demanda [...]. (p. 43)/ E pois que sodes cavalleiros andantes, eu vos peço tanto que sejades meus ospedes. (p. 48)

PEDIR – VTID

Estrutura: pedir + objeto indireto + oração subordinada substantiva objetiva direta

E Tristam tolheo o elmo e ficou os geolhos ante el e pedio-lhe mercê. (p. 67)/ Quando Boorz vio seu irmão tam sanhudo, ouve gram pesar sobejo e ficou logo os geolhos ante elle e dessi ajuntou as mãos e pedi-lhe mercê e rogou que lhe perdoasse aquelle erro. (p. 121)/ E Boorz todavia stava em

¹⁷ Preferimos adotar a classificação VTID, contrariando a canônica VTID, do português atual, pois a construção com objeto indireto antes do direto mostra-se mais recorrente no português da *Demanda*.

geolhos ante elle e as mãos juntas e pedindo-lhe mercê. (p. 121)/ [...], em tam gram pendenza e em tam bõa vida e em tantas lagrimas, pedindo assi mercê a nosso Senhor, que eu (fosse) nom cuidaria em nenhu)a guisa que, [...]. (p. 128)/ 'Esto dizendo passou pedindo mercê a nosso Senhor mui feramente.' (p. 129)

PERGUNTAR – VTD (com dois objetos diretos)

Estrutura: perguntar + objeto direto + oração subordinada substantiva objetiva direta

Ella começou a catar de u)a parte e da outra pelo paaço, e perguntavam-na que demandava. (p. 1)/ E entam foi o scudeiro a rei Bam de Maguz e perguntou-o se era chagado. (p. 33)/ El rei foi mui ledto destas novas e perguntou-o que homem era. (p. 35)/ Entam tornarom a abadia, e os frades saïrom contra elle e receberom-no mui bem e perguntarom-no o escudeiro, porque tornara allá. (p. 38)/ E depois perguntou-o, como avia nome. (p. 42)/ E deceo-se e pergunto[u]-o como se sentia. (p. 46)/ E elles o perguntarom como avia nome seu filho. (p. 49)/ O padre o perguntou que eixeco ouvera antre elles. (p. 49)/ E perguntou-o, como se sentia. (p. 53)/ E se me algum perguntar quem era, eu lho diria que era Galvam que andara des dia de Pinticoste ataa aquel dia. (p. 55)/ E se alguëm me perguntasse quem era o cavalleiro, eu lhe d[i]ria que era Tristam, o sobrinho de rei Mars de Cornoalha. (p. 67)/ E se me alguëm perguntasse, quem era o cavalleiro, eu lhe diria que era dom Galvam que ia atras Gallaaz por vingar a morte de Dalides. (p. 57)/ E Queia deceo do cavallo a el e perguntou-o como se sentia. (p. 62)/ E Glifet deceo e foi para elle e perguntou-o como elle ia. (p. 66)/ E tanto que chegou a elles, pergunto[u]-os sem salua-los: 'Senhores, vistes para aqui passar a Besta Ladrador?' (p. 79)/ E perguntou-os onde eram. (p. 79)/ E depois que comerom, sacou-os o cavalleiro a u)u prado por folgarem e pergunto[u]-os que andavam demandando por aquella terra. (p. 80)/ E quando a derom a el rei, perguntarom-na se queria seer christãa e que lhe dariam terra rica e

bão cavalleiro por marido. (p. 81)/ E se alguem me perguntar, quem é, diria-lhe eu que era Elaim o Branco, o filho de Boorz. (p. 91)/ E o padre que o vio pensar perguntou-o: 'Filho, que as?' (p. 117)/ Eu audo que acharedes i scripto o porque me perguntastes'. (p. 131)/ E indo assi apos ella, veeo apos mim o cavalleiro onde vos eu conto; perguntou-me que andava buscando tanto que eu lho disse. (p. 135)/ E se alguem me perguntar porque em sonho fazia tal doo, [...]. (p. 138)/ 'Donzella, eu vos direi o porque me perguntastes por preto que me dedes u)u dom que rem vos nom custará'. (p. 142)/ E Persival o perguntou em tam: 'Amigo, como vos sentides?' (p. 146)

PERGUNTAR - VTID

Estrutura: perguntar + objeto indireto + oração subordinada substantiva objetiva direta

E Gallaaz perguntou a u)u frade que lhe guardava a chaga: Cuidades que possa guarecer? (p. 33)/ 'Senhor, vos me perguntastes pella sinificança desta aventura a que vos oje destes cima. (p. 40)/ E entam achou u)a donzella que andava em u)u palafrem negro que lhe perguntou: 'Senhor, sodes cavalleiro andante?' (p. 45)/ Depois foi a Mellias e perguntou-lhe que lhe faria. (p. 47)/ E tanto que vio Gallaaz, conheceo[-o] e foi a el e saluou-o e perguntou-lhe quem matara aquel cavalleiro e aquella donzella. (p. 47)/ E Gallaaz perguntou aos monges, se avia i algu)u que soubesse guarecer chagas. (p. 48)/ E o padre lho aguardedeo muito e depois perguntou ao cavalleiro, como avia nome. (p. 50)/ Entam perguntou ao cavalleiro que jazia ferido: 'Amigo, como moreo meu filho?' (p. 54)/ E quando vio o padre e o filho jazer mortos e o cavalleiro ferido, maravilhou-se e perguntou ao ferido que fora aquello. (p. 55)/ E perguntou ao cavalleiro, por u ia aquelle que o matara; e elle lho amostrou. (p. 55)/ Depois perguntarom a Queia, por que matara o cavalleiro. (p. 61)/ Entam perguntou a Boorz quem lhe dera tal golpe. (p. 61)/ Entam perguntou Queia a Boorz: 'Vistes algu)us depois da Mesa Redonda ou vistes Galvam?' (p. 62)/ Depois que comeo daquello que

teve, o homem bõo lhe perguntou onde era. (p. 62)/ CX. Como a ama perguntou aa donzella porque chorava. (p. 70)/ Dessi perguntarom-lhe como avia nome. (p. 85)/ Entam perguntou Estor a Elaim: 'Que armas trazia o cavalleiro que vos esto fez?' (p. 91)/ El rei vio que eram dous; perguntou a donzella: 'Qual daquelles é o que o matou?' (p. 93)/ E perguntou Galvam a Estor se achara o cavalleiro que andava catando depos a besta desassemelhada. (p. 95)/ E elles lhe perguntarom: 'Senhor, ha em esta terra aventura ou maravilha algu)a, u se cavalleiros vaom provar?' (p. 98)/ E Galvam lhe perguntou donde era ou de qual terra. (p. 102)/ E elle lhes perguntou: 'Que razom foi porque aca viestes?' (p. 103)/ Entam os levou para sua capella e perguntou-lhes quem eram. (p. 103)/ Perguntou-lhe: 'Amigo, como vos sentides?' (p. 109)/ Entam começaram a fallar de muitas cousas tanto ataa que o homem bõo lhe perguntou: 'Senhor, quem sodes vos?' (p. 110)/ Quando elle vio a donzella soo, deceo por folgar e por lhe perguntar algu)a rem da sua fazenda. (p. 116)/ Em tam lhe perguntou Lionel: 'Estes tindilhões, cujos sam?' (p. 116)/ Em tam perguntou a u)u donzel que i stava: 'Cuidas que poderia achar albergue em esto castello se allá entrasse?' (p. 120)/ Quando esto ouviu Lionel, filhou seu scudo e perguntou-lhe quem era; e elle se nomeou. (p. 122)/ E o homem bõo, quando o vio assi pensar, que sabia ja que era Lançarot do Lago, o cavalleiro do mundo que em tam era de maior nomeada, perguntou a Persival: 'Senhor, que ha Lançarot que tanto cuida?' (p. 144)

ROGAR – VTD (com dois objetos diretos)

Estrutura: rogar + objeto direto + oração subordinada substantiva objetiva direta

Senhor, verdade é, mais rogo vos, se vos aprouguer, que vaades comigo a aquella foresta de Camaalot, [...]. (p. 1)/ E por esto vos rogo que me façades cavalleiro'. (p. 3)/ 'Rogo-vos que nom vades em esta demanda, ca mui gram mal pode ende sair.' (p. 19)/ 'Sobrinho, eu vos rogo que fiquedes aqui e nom vades a esta demanda.' (p.

19)/ Senhor, rogo-vos que o façaes ficar. (p. 20)/ [...] eu te rogo pella gram fe que tu deves a toda cavallaria que me dêu u doom que te homem nom pedio depois que recebeste ordem de cavallaria. (p. 29)/ 'Ai, senhor, eu vos rogo por amor daquelle Senhor, cujo sinal vos trazedes em vosso scudo e que em tal sinal prendeo morte, que vos me recebades por vosso scudeiro e que me façaes cavalleiro.' (p. 37)/ 'Senhor', disse o scudeiro, 'pois assi é que me outorgades que me faredes cavalleiro, rogo vos que me tornedes a abadia, ca alli averei cavallo e armas. (p. 38)/ Ainda que tu fosses maior e melhor cavalleiro que os demais, a ficar pois te rogo, ca mandado de padre nom deves de passar'. (p. 51)/ Mas rogo-vos pello amor que com vosco hei que, logo que a alma me sair do corpo, que me levedes ao castello stranho que é daquela dona que sabedes, que eu amei assi como vós sabedes'. (p. 53)/ Mas por Deos vos rogo, que vos nom deconfortades e que ajaes doo de vos e nom catedes vosso gram dapno que vos ende veeo, e metede mentes em Deos'. (p. 54)/ E eu som o terceiro e devo aver a terceira, e porem vos rogo que me outorguedes esta'. (p. 57)/ Agora vos rogo que me quitedes e me leixedes ir. (p. 59)/ E por esto querria rogar-vos que me dissessedes vosso nome, [...]. (p. 60)/ 'Por Deos vos rogo que me digades u acharei mais asinha a besta'. (p. 64)/ E elle me rogou que tornasse, mas eu nom quis tornar por seu rogo, ca o nom conhocia. (p. 69)/ E rogo-vos por cortesia e por honra de vos que vos vaades daqui, ca certas o vosso fol pensar nom catarei eu, se Deos quiser, ca mais devo dultar perigoo da minha alma ca fazer vossa vontade'. (p. 73)/ Mas rogo-vos por Deos e por cortesia que me digades como ou porque matastes minha filha. (p. 77)/ E rogo-vos que me outorguedes de ir i'. (p. 80)/ Mas rogo-vos por cortesia que me digades vosso nome'. (p. 86)/ 'Senhor cavalleiro, eu vos rogo por amor e por cortesia que me digades quem sodes'. (p. 94)/ 'Eu vos rogo', disse o cavalleiro, 'que vos me levedes a algu)a abadia perto daqui u possa receber direituras da Santa Egreja, como christão deve

fazer em cima da sua vida'. (p. 102)/ Mas rogo-vos por Deos que, quando tornardes aa corte, que me saudedes meos companheiros, aquelles que ende achardes vivos. (p. 102-103)/ E pois que lho contarom todo, rogarom-no por Deos que lhes disesse daquele sonho e da voz, como era. (p. 104)/ Ora vos rogo que me digades porque nom achamos tantas aventuras como soiamos'. (p. 107)/ Mas esto vos rogo, que nom moira meu irmão em mentre lhe eu acorrer'. (p. 114)/ 'Senhor cavalleiro, rogo-vos que me digades quem sodes'. (p. 114)/ 'Senhor, eu me meto em vossa mercê, mas rogo-vos por mercê e por cortesia que esta donzella que eu amei tam longamente e por que sofri tanto trabalho que ma dedes e eu a filharei por molher e terrei a tam grande honra como filho de rei e de rainha deve a fazer a filha de rei e de rainha'. (p. 114)/ Mas rogo-vos, pois cavalleiro andante sodes e do regno de Gaunes, que me digades como avedes nome'. (p. 116)/ [...]; e porem vos rogo por Deos que vos leixedes ende'. (p. 124)/ E comendo-vos a Deos, ca nom sei se vos er virei mais e rogo-vos por Deos e por honra do nosso linhagem que outra vez nom façades tam gram braveza nem tam gram crueza como fezestes, [...] (p. 125)/ CL XXXIV Como o home) que achou Persival na irmida o rogava que o benzesse. (p. 127)/ E porem te rogo ainda que faças o que te demando, ou eu te prometo que ja mais nom me moverei daqui por morte nem por al'. (p. 127)/ 'Senhor, a mim convem que me vaa depos meus conpanheiros, e rogo-vos por Deos que vos nenbredes de mim em vossas orações, ca eu som pecador assi como outro homem'. (p. 132)/ [...], e eu vos rogo, assi como vos amades vosso corpo, que vos nom trabalhedes em chos mas teende vossa gram demanda do Santo Graal; [...]. (p. 133)/ [...], 'eu vos rogo pella fe que deveades a toda cavallaria que me digades seu nome tanto que o souberdes'. (p. 137)/ [...], eu te conheço por tam santo homem e por tam leal sergente de nosso Senhor que se tu o rogares que elle te descobrirá o em que pensa Lançarot, [...]. (p. 145)

ROGAR – VTID

Estrutura: rogar + objeto indireto + oração subordinada substantiva objetiva direta

Quando el rei vio que el avia de passar, rogou-lhe por Deos que lhe leixasse algu)a cousa por [que] todavia se nembrasse delle. (p. 36)/ LVI Como o escudeiro rogou a Gallaaz que o fizesse cavalleiro. (p. 37)/ CV Como Tristam rogou a Asgart e a Dondinax que lhe perdoasse. (p. 68)/ E el lhe rogou que ficasse, que ja era tempo. (p. 89)/ Ca sei que muitos entraram em esta demanda que nom tornaróm alla; e rogade-lhes que se nembrem de mim em suas orações como de seu irmão'. (p. 103)/ E Boorz amava omildade naturalmente e rogava-lhe ainda por Deos que leixasse esta batalha. (p. 124)/ Quando elle esto ouvio, ergeose mui toste e sinou-se e rogou a nosso Senhor que o guiasse. (p. 125)/ E pois pos em terra seu scudo e sua lança e tolheo seu elmo e sua espada e entrou na ermida, e ao entrar signou-se e rogou a nosso Senhor que o conselhasse. (p. 126)/ CXC Como Persival rogou ao homem bõo que lhe dissesse que podia seer da demanda do Santa Graal. (p. 130)/ [...], 'mas por vosso amor rogarei a nosso Senhor na segreda da missa que por sua mercê me amostre que pode ende seer; [...]. (p. 130)/ [...], e vos outrosi rogade a nosso Senhor que me mostre ende algu)a rem, ca eu sei bem que vosso rogo me poderá i muito ajudar'. (p. 130)/ [...]; e dessi armou-se e cavalgou e espedio-se ao ermitam e rogou-lhe que pensasse de manteer o que começara. (p. 132)/ Por Deos, quando fordes aa casa da lidice nembrade-vos de mim e rogade ao alto Meestre por mim que lhe nom esqueça eu!' (p. 138)/ E quando vio os cavalleiros armados, logo entendeo que eram dos cavalleiros das aventuras; e saluou-os e rogou-lhes que pousassem em tal casa como havia. (p. 144)

Como salientamos no item 1 deste trabalho, tomamos como referência para o presente estudo a estrutura do **duplo acusativo latino “de pessoa e de coisa”**. Assim, após a definição sintática em 1.2, separamos os verbos contidos no campo semântico de “pedir” e “ensinar”,

geralmente empregados com esse fato sintático: *docēō* “ensino (a alguém alguma coisa), instruo”, *ēdocēō*, “ensino, indico, mostro”, *poscō* “peço”, *repōscō* “torno a pedir”, *flāgītō* “suplico, peço com insistência alguma coisa a alguém, exijo, demando, reclamo”, *ōrō* “suplico”, *rogō* “peço por favor, rogo, pergunto”, *interrogō* “interrogo”, *percōntor* “sondo”; *monēō* “aconselho, aviso”, *admonēō* “advirto”, *commonēō* “aviso”, hortor “exorto, instigo, aconselho”. Desses verbos, encontramos apenas “demandar”, “ensinar”, “pedir”, “perguntar” e “rogar” nas 148 primeiras páginas da *Demanda Piel* utilizadas como *corpus*, que, separados e analisados, nos mostram o tipo de verbo (VTD com dois objetos, ou VTDI) e sua ocorrência no texto. Fato importante, também, é observar as oscilações de regência do mesmo verbo.

Notamos pequena predominância das estruturas de duplo acusativo nesses verbos, que pode ser observada por uma margem percentual 15% maior em relação às construções com objeto direto e objeto indireto, comuns para esses verbos no português atual. Em relação às construções com OD e OI, somente os verbos “pedir” e “ensinar” possuem percentagens menores quando regem dois objetos diretos.

É perceptível que, no português da *Demanda*, havia certa hesitação entre a aplicação do duplo acusativo e do acusativo de “coisa” e o dativo de “pessoa”, pois tais estruturas parecem concorrer nesse texto. Dizemos que essas estruturas parecem concorrer, embora, no nosso modo de entender, a diferença de 15% dos verbos VTD, com dois objetos diretos, em relação aos verbos VTDI, não se apresenta como significativa; logo, para esses verbos, não há, até então, uma regência gramaticalizada na língua, o que podemos inferir pelos exemplos coletados.

Tais exemplos mostram o escritor ora reproduzindo no português arcaico os mecanismos sintáticos da língua latina, ora se utilizando das preposições: um novo recurso, do qual o romance podia usufruir. Mais especificamente em relação ao português, parece-nos que, em certos casos, a razão primordial de substituir o acusativo pelo dativo foi a preocupação quanto à clareza.

Expressando pela mesma forma pronominal tanto a pessoa como a coisa, teríamos, a permanecer rigorosa a construção dos dois acusativos, a duplicação confusa do pronome em casos como “perguntou-o-o” por “perguntou-lho”, “ensinou-o-os” por “ensinou-lhos” etc. A inserção da preposição – ou de outro pronome com características morfológicas de OI – em um dos objetos diretos parece atender a um processo que, desde

o século XI, se desenvolvia na Península Ibérica, segundo Eduardo Carlos Pereira, *apud* GOÉS (1936, p 113):

Adverte o professor Ed. Carlos Pereira em sua Gram. Histor.: 'Na Península Iberica, já desde o seculo XI, desenvolvia-se um processo novo de reger o objecto directo com a preposição *ad*, processo que se fixou em portuguez com grande vantagem para a clareza e variedade da phrase. A preposição só se antepunha, quando o objecto designava um ente *animado* (*decepit ad suo germano*). Subordinando-se a esse processo medieval, o portuguez rege com a preposição a o seu objecto, quando nome de *pessoa ou de seres vivos*.

Notamos, desse modo, que essa construção com duplo acusativo é deveras latinizante e, com as palavras de BARRETO (1982, p. 76), podemos asseverar “Tal sintaxe não nos parece normal.” BARRETO (*Idem, ibidem*) cita ainda outros autores que, situados além dessa época, conservaram a construção com duplo acusativo para pessoa e coisa. No nosso modo de entender, esses autores visavam a escrever num padrão de língua tido como erudito, o que justificaria tal construção. Assim, escrever em português latinizado seria uma maneira de mostrar-se mais perto das fontes, de exhibir um grandioso vernáculo. À guisa de ilustração, vejamos alguns exemplos:

[...] e a chama com os sibilos de suas inspirações, e a roga que se não perca, e lhe arma laços de amor em que possa vir a cair, [...] ' (Man. Bern., *Luz e Calor*, p. 343, ed. de 1758), *apud* BARRETO (1982, p. 75-76)/ 'Despediu-se minha tia dela, agradecendo tantos favores seus, e *suplicando-a* que nos continuasse.' (Filinto Elisio, *Obras Completas*, ed. rolandiana, vol XXI, p. 107) *apud* BARRETO (1982, p. 75-76)/ 'Venho doido, senhora; *imploro-a* que me vingue de uma afronta mortal.' (Castilho, *O Misanthropo*, act. IV, sc. II, p. 127, ed. de 1874) *apud* BARRETO (1982, p. 75-76)

Apesar de serem cronologicamente posteriores à época em que a Demanda foi escrita, os três autores citados acima são mencionados nas

gramáticas como bom exemplo de vernáculo, o que supostamente explicaria a opção por dois objetos diretos, no lugar de um objeto indireto e um objeto direto.

4. CONCLUSÕES

O português do *corpus* em análise possui regências oscilantes para os verbos “demandar”, “ensinar”, “pedir”, “perguntar” e “rogar”, ora VTD (com dois objetos), ora VTDI. Fazemos aqui uma ressalva para “ensinar”, com apenas um exemplo, o que não nos dá possibilidades de contrastar com outras ocorrências.

Todavia, mesmo conscientes de que o latim e o português são línguas distintas, verificamos alguns pontos em comum na trajetória desse duplo acusativo do latim e do português que expomos agora:

1º) Em latim, a estrutura do duplo acusativo teve o que poderíamos chamar de “picos de uso”, pois, segundo Ernout e Thomas, conquanto amplamente utilizada no latim arcaico, essa estrutura foi pouco empregada pelos escritores do período clássico. Seu emprego ressurgiu, em maior escala, no latim imperial, língua em que os escritores medievais parecem pautar-se.

2º) O português medieval, que emergia desse latim “decadente”, parece seguir, igualmente, trajetória semelhante à do duplo acusativo latino, pois, se inicialmente preserva essa estrutura do latim imperial, aos poucos, à medida que ganha maior elaboração estilística, o português medieval abandona-a.

Assim, concluímos afirmando que a estrutura do duplo acusativo parece ser mais empregada em períodos linguísticos em que a língua ainda não atingiu seu apogeu de elaboração estilística.

Especificamente, nosso trabalho mostra um traço do latim que se conservou por mais tempo, mas que, aos poucos, foi substituído pelos objetos preposicionados (que resultaram no OI) e por outros pronomes como **lhe(s)**, **me**, **te**, **se**, **nos** e **vos**.

SOBRE OS AUTORES

Antonio Carlos Silva de Carvalho possui graduação em Letras (Português e Literaturas) pela Universidade de São Paulo (licenciatura – 1992; bacharelado – 1993); doutorado em Letras Clássicas – Filologia Românica pela Universidade de São Paulo (2002); graduação em Letras (latim) pela Universidade de São Paulo (bacharelado – 2007). Atualmente é pós-doutorando da Universidade Cruzeiro do Sul na área de Estudos Estilísticos; é membro do GT Gramáticas: história, descrição e discurso; é parecerista das revistas *Estudos Linguísticos do GEL* (SP) e *Guavira Letras* (MS). Tem Experiência na área de Letras em filologia românica, língua portuguesa, linguística e latim.

Marcelo Módolo possui graduação em Letras (português e francês) pela Universidade de São Paulo (bacharelado e licenciatura: 1994); mestrado (1998) e doutorado (2004) em Filologia e Língua Portuguesa pela mesma Universidade. Pós-doutorado (2006) em linguística histórica e semântica cognitiva pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor de Filologia e Língua Portuguesa no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e também editor das revistas *Estudos Linguísticos do GEL* e *Língua e Literatura* (FFLCH-USP). Tem experiência na área de linguística, com ênfase em linguística histórica do português e crítica textual (filologia), atuando principalmente nos seguintes temas: sintaxe histórica (funcional), e crítica textual de manuscritos modernos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*: curso único e completo. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1983, 529 p.

BARRETO, Mário. *Fatos da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença/ INL/ Fundação Casa de Rui Barbosa/ MEC, 1982, 332 p.

_____. *Últimos estudos*. Rio de Janeiro: Espasa (Biblioteca Brasileira de Cultura), 1944, 438 p.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa* – cursos de 1º e 2º graus. 32. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

BLATT, Franz. *Précis de syntaxe latine*. Pref. de Jean Bayet. Paris: Imprimerie Artistique en Couleurs (Col. Les langues du monde/ série grammaire, philologie, littérature, VIII), 1952, 395 p.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão – Livraria Editora Ltda., 1976, 262 p.

CART, A. et al. *Gramática latina*. Trad. e adapt. Maria Evangelina Villa Nova Soeiro São Paulo: T. A Queiroz/ EDUSP, 1986, 191 p.

DIAS, Augusto Epiphanyo da Silva. *Syntaxe historique portuguese*. 4. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1959, 442 p.

ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. 3. ed. revue, corrigée et augmentée d'un index. Paris: Klincksieck, 1951, 1378 p.

ERNOUT, A.; THOMAS, François. *Syntaxe latine*. 2. ed. 6 tiragem revista e corrigida, Paris: Editions Klincksieck (Nouvelle collection e a l'usage des classes), 1984, 522 p.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino português*. Revisão de Ruth Junqueira de Faria. 6. ed. 5. tir. Rio de Janeiro: FAE, 1992, 592 p.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro, Acadêmica (Biblioteca Brasileira de Filologia – n. 14), 1958, 525 p.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário de verbos e regimes*. 12. ed., revista e aumentada. Pref. Aires da Mata Machado Filho. Porto Alegre: Globo, 1954.

GOÉS, Carlos. *Methodo de analyse lexicale e logica ou syntaxe das relações*. 9. ed. Rio de Janeiro: Edição e propriedade do auctor, 1936.

LIPPARINI, Giuseppe. *Sintaxe latina*. Trad. e adap. Pe. Alípio R. Santiago de Oliveira. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1961, 407 p.

MADVIG, Iohan Nicolai. *Gramática latina*. Traduzida e reduzida a epitome por Augusto Epifânio da Silva Dias e acomodada aos programas modernos por Nicolau Firmino. Rio de Janeiro/ S. Paulo: H. Antunes/ Teixeira, 1942, 272 p.

MEGALE, Heitor. “A mudança de mãos no Códice da Demanda do Santo Graal”. (1994) In *Gênese e memória. IV encontro internacional de pesquisadores do manuscrito e de edições*. São Paulo, Annablume, 1995.

PIEL, Joseph Maria. *A demanda do santo graal*. Edição concluída por Irene Freire Nunes. Intr. Ivo de Castro. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1988.

RIEMANN, Othon. *Syntaxe latine*. 7. ed. Revista pr Alfred Ernout. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1935, 697 p.

SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica (Biblioteca brasileira de filologia, 19), 1971.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português: etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, bibliográfico, etc.* 12. ed. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2006, 1297 p.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1969, 331 p.

SOUSA, Eurípedes Olímpio de Oliveira. *Noções de gramática e de língua portuguesa*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Civilização Brasileira S. A./ Companhia Editora Nacional, 1957.

SPINA, Segismundo. *Normas gerais para os trabalhos de grau: um breviário para o estudante de pós-graduação*. 2. ed. melhorada e ampliada. São Paulo: Ática, 1984.

STRINGARI, José F. *Regimes de verbos*. 2 vols. Niterói: Escolas Profissionais Salesianas, 1937.

UMA ANÁLISE FONOLÓGICA DO PORTUGUÊS MEDIEVAL

— GUIDO G. FERNANDES —

1982

**MEC
UFPEL
ILA
NED**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
NÚCLEO DE EXTENSÃO E DIVULGAÇÃO
DEPTº. DE ESTUDOS DE ARTE, LETRAS E COMUNICAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CENTRO DE TREINAMENTO DO SUL

-UMA ANÁLISE FONOLÓGICA DO PORTUGUÊS MEDIEVAL-
-Guido Gilberto Fernandes-

Guido Gilberto Fernandes
UFPel-ILA-Letras
PROFESSOR DO NÍVEL
em 12/02/81
RAUL BARRETO

Fevereiro/1982.

CAPA: José Luis de Pellegrin (ILA), Guido Gilberto Fernandes (ILA)
e Denoír da Silva Oliveira (CETREISUL)
DATILOGRAFIA: Rosaura Rodrigues Vieira (Núcleo de Meteorologia
Aplicada)
IMPRESSÃO: CETREISUL

• • • • •

I N D I C E

Abreviações	I
Introdução	II
 <u>POESIA</u>	
Texto 1	1
Análise fonológica - Texto 1.	2
Texto 2	6
Análise fonológica - Texto 2.	7
Texto 3	9
Análise fonológica - Texto 3.	10
Texto 4	12
Análise fonológica - Texto 4.	13
Texto 5	15
Análise fonológica - Texto 5.	17
 <u>PROSA</u>	
Texto 1	19
Análise fonológica - Texto 1.	20
Texto 2	22
Análise fonológica - Texto 2.	23
Texto 3	25
Análise fonológica - Texto 3.	27
Texto 4	29
Análise fonológica - Texto 4.	30
Texto 5	33
Análise fonológica - Texto 5.	35
Texto 6	37
Análise fonológica - Texto 6.	39
Texto 7	42
Análise fonológica - Texto 7.	44
Conclusões	48
Glossário etimológico	54
Bibliografia	68

ABREVIACÕES

- tgM. - Português Medieval.
- tgMod.- Português Moderno.
- A - Cancioneiro da Ajuda.
- V - Cancioneiro da Vaticana.
- B - Cancioneiro Colocci Brancuti.
- G - Cancioneiro Geral.
- L - Revista Lusitana.
- MH - Portugaliae Monumenta Historica.
- fol - fólio.
- vo - verso.
- ro - retro.

:::::

I N T R O D U Ç Ã O

Examino, neste trabalho, alguns textos medievais portugueses, como reflexo da fonologia da época medieval do português, abrangendo os aspectos fonológicos da língua, de 1192 até metade do século XV; o limite estabelecido por essas datas corresponde ao estágio fonético do sistema ortográfico do português.

As fontes dos textos são indicadas em 'caput' que precede cada trabalho literário; são textos originados de edições diplomáticas, de antologias e dissertações, feitas por filólogos e lingüistas, sendo esses indicados na bibliografia.

A metodologia usada no presente trabalho é como segue: apresentação dos textos, em ordem cronológica, isto é, desde o texto mais antigo conhecido, de 1192, até o mais recente, no século XV; análise fonológica para cada um dos textos, focalizando os aspectos de: alterações vocálicas, assimilação de consoantes, dissimilação, contaminação, epêntese, vogais duplas, consoantes duplas, ressonância nasal, e palatalização.

Dois aspectos da literatura serão considerados aqui: a poesia e a prosa. Como este trabalho tentará mostrar, esses dois aspectos literários do português medieval são a cópia da tendência, na época, do período fonético do português, no que se refere à fonologia histórica.

Guido Gilberto Fernandes

Professor Adjunto - UFFel.

MA - Língua Inglesa: Michigan State University, USA. 1970.

MA - Língua Inglesa: University of Wisconsin, USA. 1980.

Curso de Doutorado em Língua Inglesa: University of Wisconsin, USA. 1981.

POESIA

Texto 1.

Datada do século XII, e composta por Paay Soarez de Taveiróos, esta Cantiga de Amor (Cantiga de Guarvaia) é considerada a peça literária mais antiga da língua portuguesa¹. Está no Cancioneiro da Ajuda, e o texto apresentado aqui é de uma edição diplomática desse Cancioneiro, por Henry H. Carter (1941:24/25).

No mundo non me sei parella (1)
mentre me for como me uaỹ. ca ia moi
ro por uos e aỹ. mia sennor branca e
yermella. quererdes que uos retraỹa.
quando uos eu uj en saỹa.mao dia (5)
me leuãteỹ. que uos enton non uj
fea.
E mia señor des aquel.dia.ỹ
me foỹ ami muỹ mal.
e uos filla de don paaỹ. (10)
moniz eben uos semmella.
dauer eu por uos guaruaỹa.
pois eu mia señor dalfaya.
nunca de uos ouue nẽ eỹ.
ualia dũa correa. (15)

¹De acordo com D.Carolina Michaëlis de Vasconcellos, a data desta cantiga é 1189(no Cancioneiro da Ajuda, v.II, páginas 320 e 321) .-

- 2 -

Análise Fonológica: Poesia - Texto 1.1) VOGAISa) Vogais duplas:

uu (5) - u (v) consonantal antes de vogais, de acordo com Williams, p.5.

paay (10) - provavelmente indica o som de uma vogal aberta, oposta a uma vogal simples, que indicaria o som da vogal fechada.

b) Usos de i, y, e j:

uaỹ (2)

foỹ (9)

aỹ (3)

msỹ (9)

retraỹa (4)

guaruaỹa (12)

uj (5)

dalfaỹa (3)

leuãteỹ (6)

eỹ (14)

ỹ (8)

Aparecem aqui, indistintamente, os usos dos grafos i, y, e j (cf. Williams, § 26: confusão de grafos); dessa forma não apresentam eles qualquer variação fonológica, sendo apenas um exemplo de distribuição ortográfica, em variação livre.

c) Observações:

moiro (2) - do Latim *morio (morior)> PtgM. moiro: uma alteração para oi é encontrada apenas no caso em que o (o aberto) e o iode eram separados por um r breve (cf. Williams, §37.2).
mao (5) - do Latim malum: u apareceu, primeiramente, em vocábulos nos quais o hiato existia em Latim; desapareceu bem mais tarde em vocábulos nos quais o hiato surgiu pela queda, em Português, de uma consoante intervocálica; nos documentos medievais, comumente encontramos as grafias dcus, meu, ao lado

- 3 -

de ceo, mao; as vogais, em ceo, mao valem como sílabas separadas, nos primeiros Cancioneiros (cf. Williams, § 482A).

fea (7) - do Latim foeda; e em hiato com o a ou o seguinte, pela queda de uma consoante intervocálica > oi: foedam > foca, fea > foia (cf. Williams, § 35.7).

correa (15) - do Latim corrigiam: provavelmente um empréstimo do Espanhol (cf. Williams, § 89.7).

2) CONSOANTES

A) U consonantal:

<u>uaỹ</u> (2)	<u>uj</u> (5)
<u>uos</u> (3)	<u>leuãteỹ</u> (6)
<u>uermella</u> (4)	<u>ouue</u> (14)
<u>uus</u> (5)	<u>ualia</u> (15)

Esses são, também, casos de mera confusão ortográfica, entre u e y, e não representam qualquer variação fonológica.

B) Ressonância nasal:

<u>nẽ</u> (14)
<u>leuãteỹ</u> (6)
<u>dũa</u> (15)

A nasalização de vogais tem sido atribuída à influência celta; era produzida por consoantes nasais em qualquer posição, ou seja: inicial, média, ou final (cf. Williams, § 101.1).

Os casos de uaỹ (2), aỹ (3), foỹ (9), muỹ (9), e eỹ (14) não representam exemplos de vogais nasais, já que o til sobre o y era simples convenção ortográfica, pois era o costume e prática da época não colocar os pontos nos ii,

- 4 -

e sim nos yy, assim como o til.

- enton (6) - do Latim *in+tum > entom, o n tendo-se desenvolvido como final após a apócope da última sílaba.

- don (10) - do Latim dominum > donno > dom (n); por apócope: "a perda da última sílaba de uma palavra, usada como proclítica, não é comum em português, devido à relativa força de sílabas não acentuadas (átonas).

Os poucos casos encontrados são, na maioria, de origem espanhola "(cf. Williams, §107.1). "As terminações do acusativo singular e plural, da segunda e da quarta declinações, e um o tônico precedente, em hiato, se tornaram -om e -ons: donum > dom," também de acordo com Williams, § 4.

C) N palatal: ñ, nn, ññ, nh, e ñ:

ñenor (3)

senñor (13)

No texto analisado, ñ, aparentemente representa nn, com o segundo n suprimido na grafia, dada a presença de nn; de acordo com Carolina Michaelis de Vasconcellos, "a preferência dos poetas dada à palatal n não era às seguintes representações: ni, ni, ny, ñ, ñ, e nh, ao contrário, essa preferência era por nn", em CA, 1904, p.XV.

D) L palatal: l, ll, lh, li:

parella (1)

vermella (4)

filla (10)

senella (11)

Ainda de acordo com Carolina Michaelis de Vasconcellos, ll foi a escolha para a palatal l (λ), uma vez que "a preferência da palatal l foi ll, provavelmente porque era usada em Castilla e Léon", e "parece que sob a chancelaria de

- 5 -

D. Afonso IV, ou de D. Denis, e reformados por escribas franceses (1270/1280), os grafos nh, lh, de Provence, se tornaram populares, juntamente com mh, vh, e bh, substituindo ni, ni, e bi", em CA, 1904, p. XV.

Também, de acordo com Cuesta y Luz, (1971, páginas 201/202): "si a partir de 1255 comienzan a aparecer para las mismas (una y otra orilla del Miño) en ciertos documentos de la cancellería de Alfonso III de Portugal las grafías provenzales lh y nh, el Cancionero de Ajuda - que es el conservado en copia mas antigua, probablemente de fines del siglo XIII - mantiene aún las grafías tradicionales de toda la Península: li, ll y l, ni, m, n, y gn." As autoras também afirmam que "tampoco la nasalidad de las vocales era representada en aquella época de manera diferente por gallegos y portugueses. En interior de palabra se indicaba por m, n, o tilde indistintamente y a final por tilde, o no llevaba indicación alguna."

: : : :

- 6 -

Texto 2.

Datando do século XII/XIV, e escrita por D.Dinis, esta Cantiga de Amigo está no CV 188, CB 585, de acordo com Roberts(p.199), de cuja edição foi retirado o texto, já que é esta uma antologia baseada nas edições diplomáticas de Ernesto Monaci e Enrico Molteni.

Quisera uosco falar de grado (1)
 ay meu amigu'e meu namorado;
 mays nõ ous'oi'eu cõuosc'a falar,
 ca ey muy gram medo do hirado;
 hirad'aia Deus quen me lhi foy dar. (5)

En cuydados de mil guysas trauo
 por uos dizer o cõ que m'agrauo;
 mays nõ ous'oi'eu cõuosc'a falar,
 ca ey mui gram medo do mal brauo;
 mal brau'aia Deus qué me lhi foy dar. (10)

Gran pesar ei, amigo, sofrudo,
 por uos dizer meu mal ascondudo ;
 mays nõ ous'oi'eu cõuosc'a falar,
 ca ey mui gram medo de sanhudo;
 sanhu'aia Deus qué me lhi foi dar. (15)

Senhor do meu coraçõ, catiuo
 sodes em eu uiuer nõ que uyuo;
 mays nõ ous'oi'eu cõuosc'a falar,
 ca ey muy gram medo de esquiuo;
 esquiuaia Deus qué me lhi foy dar. (20)

- 7 -

Análise Fonológica: Poesia - Texto 2.1) VOGAIS:A) Usos de i, y, e j:

<u>ay</u> (2)	<u>foy</u> (10)
<u>mays</u> (3)	<u>guysas</u> (6)
<u>muy</u> (4)	<u>uyuo</u> (17)
<u>mui</u> (9)	<u>cuydados</u> (6)
<u>ey</u> (9)	

Os exemplos acima mostram i alternando com y, como em (4) e (9): mui e muy; nenhum caso com j está presente neste texto, o que evidencia que y ainda predomina, e i começa uma alternância com y. Esta última ocorrência ainda predominará nos séculos seguintes, como veremos mais adiante.

2) CONSOANTES:A) U consonantal:

<u>uosco</u> (1)	<u>agrauo</u> (7)	<u>uiuer</u> (17)
<u>couosc'</u> (3)	<u>cõuosco</u> (8)	<u>uyuo</u> (17)
<u>trauo</u> (6)	<u>brauo</u> (9)	<u>esquiuo</u> (19)
<u>uos</u> (7)	<u>catiuo</u> (16)	<u>esquiuaia</u> (20)

Os mesmos comentários feitos no item 2A, da análise anterior, para o texto 1, são válidos para os exemplos acima.

B) Ressonância nasal:

<u>nõ</u> (3)	<u>quẽ</u> (10)
<u>gram</u> (4)	<u>coraçõn</u> (16)
<u>quen</u> (5)	<u>cõuosco</u> (18)
<u>cõ</u> (7)	

- 8 -

Com referência aos casos (3), (7), (10), D. Carolina Michaelis de Vasconcellos explica que "de encontro à regra, o til aparece no final de uma palavra; n é às vezes substituído por m, principalmente em monossílabos como tam, gram, quem, quam, rem em que correspondem ao Latim -m, "no CA, 1904, página XVIII. O caso em (18) bem pode ser uma vogal nasal, ou o til pode estar no lugar da consoante (grafo) nasal ausente.

C) N Palatal: n, nn, nh, ñ:

sanhudo (14)

Apenas um caso de nh (ɲ) foi encontrado no texto, o que mostra que a palatal -n (ɲ) pode estar sendo introduzida neste estágio.

D) Palatal L: l, ll, lh, li:

lhi (5,10,15,20)

Também a palatal lh (λ) parece estar sendo introduzida neste estágio, já que este é o primeiro exemplo que encontramos até aqui.

E) Uso ou omissão de H:

hirado (4)

De acordo com Williams, § 27.2, "a letra h era usada antes de vogais iniciais, talvez, a princípio, para mostrar o hiato com a vogal final de uma palavra precedente."

: : : : :

Texto 3.

Datada do século XII/XIV, e escrita por Joan Garcia de Guilhade, esta Cantiga de Escárnio e Maldizer está no CV 1097, CB 1485, de acordo com Roberts, e também encontrada na edição diplomática de Ernesto Monaci e Enrico Molteni.

Ay dona fea! fostes uos queixar (1)

por que uos nũca louu'en meu cantar.

mays ora quero fazer hũ cantar

em que uos loarey toda uya:

e uedes como uos quero loar: (5)

dona fea, velha e sandya!

Dona fea! se Deus mi perdon!

poys auedes tã gram corazõ

que uos eu loe en esta razõ,

vos quero ia loar toda uya; (10)

e uedes qual sera a loaçõ:

dona fea, velha e sandia!

Dona fea, nũca uos eu loey

en meu trobar, pero muyto trobey;

mays ora ia hũ bõ cantar farey (15)

en que uos loarei toda uya;

e direy uos como uos loarey:

dona fea, velha e sandia!

- 10 -

Análise Fonológica: Poesia - Texto 3.

1) VOGAIS:

A) usos de i, y, e j:

<u>ay</u> (1)	<u>mayto</u> (14)
<u>mays</u> (3)	<u>trobey</u> (14)
<u>loarey</u> (4)	<u>farey</u> (15)
<u>toda uya</u> (6)	<u>direy</u> (17)
<u>sandya</u> (6)	<u>poys</u> (8)
<u>loey</u> (13)	

Como os exemplos mostram, y ainda predomina nesse texto, e não há alterações com i ou j.

2) CONSOANTES:

A) U consonantal:

<u>uos</u> (1)	<u>uedes</u> (5)
<u>louu'en</u> (2)	<u>welha</u> (6)
<u>toda uya</u> (4)	<u>auedes</u> (5)

Ainda aparece aqui a predominância de u, como a consoante v, e nenhum exemplo deste último foi encontrado para esta representação gráfica.

B) Ressonância nasal:

<u>nũca</u> (2)	<u>razõ</u> (9)
<u>hũ</u> (3)	<u>loaçõ</u> (11)
<u>tã</u> (8)	<u>bõ</u> (15)
<u>corazõ</u> (8)	<u>gram</u> (8)

Cabem aqui os mesmos comentários feitos ao item 2B, do Texto 2.

C) L palatal:

velha (6,12,18)

A palatal lh (λ) continua do estágio anterior, e testifica sua emergência como substituto de ll.

D) Usos e omissão do H:

quedes (8)

hū (3,15)

No caso de (8) o h foi simplesmente omitido; quanto ao caso (15), temos o uso do h para mostrar o hiato com a vogal final da palavra precedente; quanto ao caso (3), em que não há vogal precedente, podemos até cogitar se o h (de origem não etmológica) era usado realmente para indicar hiato entre vo gais.

: : : : :

- 12 -

Texto 4.

Datadas do fim do século XIII, as Cantigas de Santa Maria foram escritas por Alfonso X, o Sábio; o Cancioneiro foi dedicado à Santa Maria.

O Texto apresentado aqui é da edição de Antonio G.Solalinde, em Antologia de Alfonso X el Sabio (1960,p.25).

Cantiga IV

A Madre do que livrou (1)
dos leões Daniel,
esa do fogo guardou
um menyyno d'Israel.

En Beorges un judeu (5)
ouve, que fazer sabia
vidro, et un fillo seu
(ca él en mais non avía)
per quant end' aprendí eu)
ontr'os crischãos lifa (10)
na escol' e era greu
a seu padre Samiel.

A Madre do que livrou
dos leões Daniel...
O menyyno o mellor (15)
leu que leer podia,
et d'aprender gran sabor
ouve de quanto oía;
et por esto tal amor
con esses moços collía (20)
con que era leedor
que ía en seu tropel.

A Madre do que livrou
dos leões Daniel...

Análise fonológica: Texto 41) VOGAIS:A) Vogais duplas:liia (10)leeu (16)leer (16)leedor(21)

A partir do Latim legere > leer > ler, e através da síncope da consoante intervocálica; de acordo com Carolina Michaëlis de Vasconcellos, em Lições, p. 18 " a síncope de consoantes sonoras, em geral, ocorria com a contração das vogais, e essas consoantes eram principalmente g, d, e l."

B) Usos de i, y, e j:menynno (4)

O y ainda predomina como um grafo, em vez de i (ver o Glossário Etimológico para a etimologia de (4)).

2) CONSOANTES:A) Consoantes duplas:menynno (4)B) Ressonância nasal:leões (2)crischãos (10)

Além desses dois casos, que mostram as terminações etimológicas regularmente grafadas, cf. -one e -anu, nenhum exemplo de ressonância nasal 'divergente' foi encontrado.

- 14 -

c) U Consonantal:

Nenhum exemplo de u consonantal foi encontrado no texto, mas y aparece em livrou (1), ouve (6), avia (8) e ouve(18).

ii) Uso e omissão do H:

avia (8)

Do Latim habere.

B) L palatal: l, ll, lh, li:

fillo (7)

mellor(15)

collia(20)

Nesse texto ainda predomina a grafia ll para a palatal lh (λ).

Observações:

et - (15,20): de acordo com Leite de Vasconcellos (1959,p. 84), temos aqui apenas uma representação gráfica do Latim et, portanto uma ortografia clássica.

crischãos (10): de acordo com Serafim da Silva. Neto (1952, p.412), o ch mostra o som africado-explosivo de chê (tʃ).

: : : : :

Texto 5.

Datado entre fins do século XIV e início do século XV, o Cancioneiro Geral inclui a poesia composta principalmente nos círculos da corte, e publicadas em 1516 (Roberts, p.152). O trecho apresentado aqui é de autoria de Alvaro de Brito, sobre a morte do príncipe Dom Afonso (em Roberts, p.293).

Morto he o bem d'Esanha, (1)
 nosso principe rreal,
 chora, chora Portugal,
 choremos perda tamanha!

E carpindo lamentemos (5)
 dous em huil triste rresponso,
 rrey e principe choremos
 dom Afonso, dom Afonso!
 Ho que morte tam estranha,
 ho que nojo, ho que mal; (10)
 chora, chora, Portugal,
 choremos perda tamanha!

Ho que queda tam sanhosa
 para chorar e carpir,
 ho que queda tam danosa (15)
 que nos fez todos cayr!
 Ho quanta nobre cõpanha
 sente tristeza mortal;
 chora, chora Portugal,
 choremos perda tamanha! (20)

Choremos, que tall cayda
 por nossos grandes pecados
 nos leyxa desamparados,
 mata toda nossa vyda.
 que pesar nos acompanha, (25)
 que nunca foy visto tall;
 he perdido Portugall,
 choremos perda tamanha!

Análise fonológica: Poesia - Texto 5.1) VOGAIS:A) Vogais duplas:huẽ (6,29)queedas (5)

Novamente temos aqui o hiato resultante da queda de uma con-
sóante intervocálica.

B) Uso de i, y, e j:rrey (7)cayr (16)cayda (21)foy (26)vyda (24)inocente (29)ssogeyçam(40)asy (41)vyr (40)

Embora y ainda predomine, na representação de i, um caso em
que j também representa esse grafo é encontrado em inocente
(29).

2) CONSOANTES:A) Consoantes duplas:rreal (2)rrey (7)mortall (18,34)Portugall (27)rresponso (6)rreceba (44)tall (26)mali (33)

O uso de rr indica o som mais vibrante que o r possui nessa
posição ainda hoje; e ll, em posição final, indica o som
velar /ʎ/ que ainda hoje possui nessa mesma posição (cf.
Williams. § 30,c,d).

B) U consonantal:desuentura (31)

Apenas um exemplo desse aspecto foi encontrado no texto; pa rece que y já vem sendo usado como uma alternância mais re gular para essa representação gráfica, já que temos os se guintes exemplos: vyda (24), vyr (40), e visto (26).

C) Ressonância nasal:huĩ (6)hũa (30)tam (9)ssogeycam (40)dom (8)nom (40)cõpanha (17)companha (44)acompanha (25)desacompanha (40)

Um aspecto interessante apresentado nesse texto são as pala vras cõpanha em contraste com companha; outro aspecto são os finais -am, -om, -ão; conforme Williams, "a origem dos finais -am, -om e -ão se apresenta na tábua seguinte:

Latim ClássicoPortuguês Arcaico

-ant (3ª.pl.)
-anem (acus.sing.)

-am

-unt (3ª.pl.)
-onem (acus.sing.)
-udinem (acus.sing.)

-om

-anum
-adunt(em uadunt)

-ão

Que esses finais se tinham todos tornado idênticos pela. se gunda metade do século XV se prova pelo fato de que rimam entre si no Cancioneiro Geral. Embora seja difícil determi nar quanto tempo antes dessa época a fusão já se havia com pletado, há evidências de que principiou pelo século XIII "(em Williams, § 157).

D) N palatal: nh /ɲ/tamanha (4)estranha (9)cõpanha (17)acompanha (25)

Assim como o lh/ ʎ/, também a palatal nh/ɲ/ está definitiva mente incorporada aos sistemas fonológico e ortográfico da língua, conforme comprovam os exemplos que vimos encontran do.

- 19 -

PROSATexto 1.

Datado de 1192, e considerado o mais antigo documento em Português, esta divisão de herança (Auto de Partilhas) foi escrita por Rodrigo Sanchez. Depois de ter estado no Mosteiro de Vairão, atualmente se encontra na Torre do Tombo (cf. Roberts, apud J. Leite de Vasconcelos 1905:677/678).

In Christi nomine, Amen. Hec est notitia de partiçon et de (1)
 deuison que fazemus antre dos dos herdamentus e dus cout(os)
 e das onrras e dos padroadigus das eygreygas que forum de nossu
 padre e de nossa madre en esta maneira: que Rodrigo Sanchiz ficar
 por sa partiçon na quinta de couto de Víturio e na quinta (5)
 do padroadigo dessa eygreyga, en todolus herdamentus do couto
 e de fora do couto; Váasco Sanchiz ficar por sa partiçon na
 onrra d'Ulueira e no padroadigo dessa eygreyga en todolus her
 damentos d'Olueira e en úu casal de Carapezus que chama de
 Vluar e en outro casal en Agiar que chamam Quintáá; Móén San- (10)
 chiz ficar por sa partiçon na onrra de Carapezus en us outros
 herdamentus e nas duas partes do padroadigo dessa eygreyga e
 no padroadigo da eygreyga de Creyseuil e na onrra e no herda
 mento d'Arguiffi e no herdamento de Lauradas e no padroadigo
 dessa eygreyga. Eluiria Sanchiz ficar por sa partiçon nos her- (15)
 damentos de Centegaus e nas tres quartas do padroadigo dessa
 eygreyga e no herdamento de Creyximil, assi us das sestas
 com' en outro herdamento. Estas partiçoens e diuisões fazemus
 antre nos, que uallam por en secula seculorum. Amen.

Fakta Karta mensse marcij e.mā. rēē . xxxē. (20)

Análise fonológica - Prosa: texto 1.1) VOGAISA) Vogais duplas:víturio (5)marcij (20)Váasco (7)Quintáá (10)(h)uu (9)Méén (10)

Segundo Williams, "pensa-se que as vogais duplas eram também usadas para indicar a tonicidade. Isto tem origem no fato de que em sua ocorrência original (isto é, após a síncope de uma consoante intervocálica) uma das duas vogais era usualmente tônica" (...) "dois acentos agudos em duas vogais semelhantes eram às vezes usados em lugar do til: húú (hūu), ho méés (homēes)" §26,7D ; esse último caso seria aplicado à palavra úú (9) já que temos mais dois exemplos em Williams, §27,2: hu (em contraste com u) e hum em vez de un.

B) Usos de i, y, e j:eygrygas (3)marcij (20)

De acordo com Williams, §4a: "ei inicial resultou em i; esta foi uma resultante usual do Português medieval > ei, sem in portar qual a sua origem, como por exemplo em eclesiam > igreja > igreja." A confusão entre g, gi, e j explica o g antes de a em eygrygas; outros exemplos: agia por haja, manqar por manjar, em Williams, § 26,3.

2) CONSOANTESA) Consoantes duplas:onrras (3)uallam (19)

Aqui o rr representa o som mais vibrante do r (cf. Williams, § 30,d) e o ll indica, como já vimos antes, a palatal (λ).

- 21 -

B) Alternação de g, gi, e j:

Não eram distinguidos antes de a, e, i, o, e u, como em sygrevya: o g brando antes de a, em vez de j; o som velar du ro antes de i em vez de gu, como em agiar; Williams também explica que " a grafia sigua, também comum em PtgM, é o resultado da confusão ortográfica entre - g e gu e não representa fielmente a pronúncia " (cf. § 6A).

C) V Consonantal:

<u>deuison</u> (2)	<u>d*Olueira</u> (9)
<u>Eluira</u> (15)	<u>divisões</u> (18)
<u>uallam</u> (19)	

Como nos textos anteriores, u predomina com o valor de y.

D) Ressonância nasal:

particon (5)
deuison (2)
forum (3)

As terminações latinas - tionem e -sionem são percebidas aqui como con e son respectivamente, bem como -unt nos verbos resultou em -om, de acordo com a nota do Texto 5, Poesia, parágrafo 2C.

E) Usos do h:

hec (1)
herdamentus (2)

F) L Palatal. lh / λ /.

uallam (19)

Texto 2-

Datado de 1193, este testamento de Elvira Sanchiz é considerado o segundo documento mais antigo em Português; antigamente no mosteiro de Vairão, foi descoberto por J.Leite de Vasconcelos na Torre do Tombo, segundo informação de Roberts, p. 34.

In Christi nomine, Amē. Eu Elvira Snachiz affeyro o meu (1)
corpo às virtudes de Sam Salvador do moensteyro de Vayram,
e offeyro com o meu corpo todo o herdamento que eu ey en
Centegaus, e as tres quartas do padroadigo dessa cygleyga,
e todo hu herdamento de Crexemil, assy us das sextas como (5)
todo u outro herdamento, que u aia u moensteyro de Vayram
por en secula secolorum. Amē.

Facta Karta mensa Septembril, era M^aCC^aXXX^aJ^a .-

Análise Fonológica: prosa - Texto 2.1) VOGAIS:A) Vogais duplas:aas (2)B) Usos de i, y, e j:affeyro (1)ey (3)

moensteyro (2)

eygleyga (4)

Vayram (2)assy (5)

offeyro(3)

2) CONSOANTES:A) Consoantes duplas:affeyro (1)offeyro (3)

De acordo com Williams, § 30: " o uso de ff intervocálico em vez de f pode ter sido adotado para indicar, sem confusão, o som do uso do f simples, uma vez que o f breve do latim se tornara y em Português e era pronunciado y no Latim da época."

B) Usos de g, gi, e j:eygleyga (4)

Temos aqui o g velar duro usado como G, isto é, j. Esta palavra contrasta com eygrevga, § 2B do Texto anterior; de acordo com Williams, § 86D: "as palavras nas quais o cl e o gi se tornaram gr são semi-eruditas, ou empréstimos de outras línguas: eclesiam; igreja."

C) U Consonantal:

Eluira (1)

Saluador (2)

Nenhuma mudança ocorreu, a partir de dados anteriores, quanto ao uso de u por y.

D) Uso ou omissão de H:

hu (5)

(h)u (6)

(h)aiá (6)

E) Ressonância nasal:

amẽ (7)

Sam (2)

Vayram (2)

en (7)

assy (m) (5)

Novamente temos o til que aparece no final de palavras; tam-
bém o final -am, -anem (conforme comentário anterior ao Tex-
to 5 - Poesia); quanto a en, in: conforme a alternância m/n
em posição final; e assy, em que a ressonância nasal é nula.

Texto 3.

Datado de 1214, este Testamento de Afonso II é o mais antigo documento em Português emitido por um governante. Um número de cópias foram feitas, em Português, e apenas uma, que está agora na Torre do Tombo, foi preservada. Ed. Pedro A.D'Azevedo, RL, VIII, 80/84, de acordo com Roberts, p.35.

(E) no nome de Deus. Eu rei Don Afonso, pela gracia de (1)
 Deus rei de Portugal, seendo sano e saluo, temte o dia
 de mia morte, a saude de mia alma, e a proe de mia molier
 raina Dona Orraca e de meus filios e de meus uassalos e de
 todo o meu reino, fiz mia mãda per que depois mia morte mia molier
 e meus filios e meu reino e meus uassalos e todas aquelas
 cousas que Deus mi deu en poder sten en paz e en folgãcia.

Primeiramente mãdo que meu filio Infante Don Sancho que
 ei da raina Dona Orraca agia meu reino entegramente e en
 paz. E ssi este for morto sem semmel, o maior filio que (10)
 ouuer da raina Dona Orraca agia o reino entegramente e en
 paz. E ssi filio barõ nõ ouermos, a maior filia que ouermos
 agia-o. E ssi no tẽpo de mia morte meu filio ou mia filia
 que deiuer a reinar nõn ouuer reuora, segia en poder da
 raina sa madre, e meu reino segia en poder da raina e de (15)
 meus uassalos ata quando agia reuora. E ssi eu for morto,
 rogo o apostoligo come padre e senior e geigio a terra ante
 seus pees que el recebia en sa comẽda e so seu defindemẽto
 a raina e meus filios e o reino. E ssi eu e a raina formos
 mortos, rogo-li e prego-li que os meus filios e o reino segiã (20)
 en sa comẽda.

E mãdo de dezima dos marauidõs e dos dõeiros que mi
 remaserũ de parte de meu padre que sũ en Alcobaza e do
 outr'aueu mouil que i posemos pora esta dezima que segia
 partido pelas manus do arcebispo de Bragãã, e do arcebispo (25)
 de Santiago, e do bispo do Portu, e de Lixbona, e de Coĩbria,
 e de Uiseu, e de Lamego, e da Idania, e d'euora, e de Tui
 e do tesouereiro de Bragãã.

E outrossi m̃do das dezimas das luctosas e das armas e
doutras dezimas que eu tenio apartadas em tesouros per meu (30)
reino que eles as departiã assi como uirẽ por directo. E
mando que o abade d'Alcobaza lis de aquesta dezima que el
ten ou teiuer, e eles as departiã segũdo Deus, como uirẽ por
directo. E m̃do que a raina Dona Orraca agia a meiadade de
todas aquelias cousas mouils que eu ouer a mia morte, (35)
exetes aquestas dezimas que m̃do dar por mia alma, e as
outras que tenio en uocntade por dar por mia alma, e non
as uer a dar. Et m̃do que se a raina morrer en mia uida,
que todo meu uer mouil agia ende a meiadade....

- 27 -

Análise Fonológica : prosa - Texto 3.

1) VOGAIS :

A) Vogais duplas:

- seendo (2)
- pées (18)
- Braçáá (25)
- morauidifis (22)
- uontade (31)

As vogais duplas aqui resultam ainda da queda de uma consoante intervocálica, e também para fins de tonicidade.

B) Uso de i, y, e j:

Nenhum exemplo de alternância entre esses grafos foi encontrado no texto.

2) CONSOANTES :

A) Consoantes duplas:

- ssi (13,16)

De acordo com Williams (§ 30,e), " o ss inicial e ss após uma consoante: ssempre por sempre; conselho por conselho; converssar por conversar; esse uso foi provavelmente adotado para indicar o s surdo, para mostrar que, em posição intervocálica, ss era surdo, enquanto que s era sonoro."

B) Usos de g, gi, e j:

- agia (9,11,13,39) segia (14,15,24)
- beigio (17) segião (20)

Comentários sobre esta divergência são os mesmos do parágrafo 2B - Texto 1:prosa.-

C) U Consonantal:

<u>saluo</u> (2)	<u>uirē</u> (31)
<u>uassalos</u> (4)	<u>teiuēr</u> (33)
<u>ouuer</u> (11)	<u>uoontade</u> (37)
<u>ouuermos</u> (12)	<u>uuer</u> (38)
<u>deiuēr</u> (14)	<u>uida</u> (38)
<u>reuora</u> (16)	<u>auer</u> (39)
<u>mouil</u> (24)	<u>Uiseu</u> (27)
<u>d'Ruora</u> (27)	

Como os muitos exemplos comprovam, u consonantal é ainda grafo predominante; não foi encontrado contraste com y.

D.) Ressonância nasal:

<u>sano</u> (2)	<u>segiã</u> (20)
<u>temēte</u> (2)	<u>difindemēto</u> (18)
<u>mãda</u> (5)	<u>dieiros</u> (22)
<u>mãdo</u> (8,22,29,36,38)	<u>remaserū</u> (23)
<u>sten</u> (7)	<u>sū</u> (23)
<u>folgãcia</u> (7)	<u>Coibria</u> (26)
<u>barō</u> (12)	<u>departiã</u> (31,33)
<u>nō</u> (12)	<u>uirē</u> (31,33)
<u>nōn</u> (14)	<u>segūdo</u> (33)
<u>non</u> (37)	<u>mia</u> (36,37,38)
<u>tēpo</u> (13)	<u>comēda</u> (21)

De acordo com Williams, "o til era usado pelo m intervocálic^o para poupar espaço, num esforço de evitar que a linha a avançasse para a margem (§ 26,7B). E em Carolina Michaelis de Vasconcelos temos que " ao til é que deram em Portugal o des^tino peculiar de indicar a nasalidade de vogais, no meio de vocábulo, reservando a consoante nasal n para a designar em fim de vocábulo... de encontro à regra, e til aparece no final de uma palavra." em CA, 1904, p.XIV e XVII.

Texto 4.

Datada de fins do século XIII ou início do século XIV, a Demanda do Santo Graal, em sua versão portuguesa da história do cálice sagrado, está na Biblioteca Nacional de Viena. o trecho apresentado aqui é baseado na edição de Karl von Reinhardtstoetner, A História dos Cavalleiros da Mesa Redonda e da Demanda do Santo Graal (Berlin, 1887), (cf. p.10312, em Roberts, p.49).

Como Gallaz entrou no paço e acabou a seeda perigosa.

Elles em esto fallando catarom e uirom que todallas portas(1) do paço se çarrarom e todallas freestas, pero que nom esco - reço o paço, ca entrou hi hũu tal rayo de sol, que por toda a cassa se stendeo. E auco entam hũa gram marauilla; nom ouue tal no paço, que nom perdesse a falla; e catauam-se hũus aos (5) outros e nom podiam rrem dizer; e nom ouue hi tam ardido, que onde nom fosse spantado; pero nom ouue hi tal, que saysse da seeda em quanto esto durou. Auco, que entrou Gaallaz armado de loriga e de brauonciras e d'elmo e de dous sobre sinases d'eixamete uermelho; e depos elle chegou ho ermjtam, que lhe (10) rrogara que o leixasse andar com elle, e trazia hũu manto e hũa guarnacha eixamete uermelho em seu braço; mas tnato vos digo, que nom ouue no paço que podesse entender por hu Guallaaz entrara, ca em sua uynda nom abriram a porta nem oujrom abrir nem freesta. Mas do irmjtam nom uos digo, ca ho ujrom (15) entrar pella porta grande. E Gualaaz, tnato que foe no meo do paço, disse, así que todos ouuirom:

"Pas seja com uosco !"

E o homem bõ pos os panos, que trazia sobre hũu alfanbar, e foy a rrei Artur e disse-lhe:

"Rei Artur, eu te trago ho cauleyro desejado, aquel que uem do alto linhagem del rei Daud e de Josep Baramatya, por que as marauilhas desta terra e das outras aueram cima".

E esto, que o homem bõ dise, foy el rey muy ledo.

.
.

- 30 -

Análise fonológica: prosa - Texto 4.1) VOGAISA) Vogais duplas:paço (3)freestas (2)seada (8)sinaaes (9)huu (19)

Vogais duplas, aqui em hiato, são o resultado da queda de uma consoante intervocálica (Ver:Glossário Etimológico).

B) Usos de i, y, e j:ouyrom (14)muy (24)irujtam (15)saysse (7)erujtam (10)uynda (14)ujrom (15)rayo (3)Saramatya (22)rey (24)foy (24)rei (22)caualeyro (21)rrei (20)

A alternância desses grafos é evidenciada principalmente em palavras como rey/rei, que provam a variação e incerteza no uso de i, y, e j.

2) CONSOANTES:A) Consoantes duplas:todallas (1)fallando (1)falla (5)elles (1)rrem (6)elle (10)pella (16)rrogara (11)rrei (20)Guallaaz (16)

- 31 -

RR iniciais indicam o som mais vibrante que o r ainda possui nessa posição, e ll entre vogais é um caso de assimilação de consoantes adjacente, de acordo com a explicação dada em Conclusões, p. 48.

B) U consonantal:

<u>uirom</u> (1)	<u>ouuirom</u> (17)
<u>auco</u> (4)	<u>uïrom</u> (15)
<u>marauilha</u> (4)	<u>uosco</u> (18)
<u>ouue</u> (4)	<u>caualeyro</u> (21)
<u>catauam-se</u> (5)	<u>uem</u> (22)
<u>brauoneiras</u> (9)	<u>Dauid</u> (22)
<u>uermelho</u> (10)	<u>aueram</u> (23)

U consonantal ainda predomina, seguindo os padrões estabelecidos nos textos anteriores.

C) Ressonância nasal:

<u>uirom</u> (5)	<u>catauam-se</u> (5)
<u>carrarom</u> (2)	<u>catarom</u> (1)
<u>ouuirom</u> (17)	<u>bão</u> (19)
<u>entam</u> (4)	<u>aueram</u> (23)
<u>tam</u> (6)	<u>nom</u> (2,5,)
<u>ermitam</u> (10)	<u>gram</u> (5)
<u>irmitam</u> (15)	<u>ouujrom</u> (14)
<u>abriram</u> (14)	<u>ujrom</u> (15)

(Ver comentários ao item 2B - Ressonância nasal-Poesia, Texto 5, p.18).--

D) Palatal l: l, ll, li, lh:

<u>disc-lhe</u> (20)
<u>marauilha</u> (4)
<u>uermelho</u> (12)

O l palatal é representado apenas pelo grafo lh / λ / .

- 32 -

E) N palatal: nh.linhagem (22)N palatal representado pelo grafo nh /ɲ/.F) Usos de s, ss, c, e ç:carraram (2)cassa (4)dise-lhe (20)escoreceço (2)paço (2)perdesse (5)saysse (7)

De acordo com Williams, § 30 "onde o escriba usou o ss intervocálico por s, por exemplo, ussar por usar, o s intervocálico por ss, por exemplo, dise por disse, e o r intervocálico por rr, por exemplo, corer por correr, ele simplesmente deixou de reconhecer a diferença em som. Tais grafias podem ter sido o resultado do uso indiscriminado de outras consoantes simples ou duplas, em que não havia diferença na pronúncia, por exemplo, pallavra em vez de palavra; cavallo em vez de cavalo."

O caso de escoreceço (2) é mera confusão do ç para representar c; paço (2) é uma evolução etimológica de palatium (em que o t do latim mais o iode precedido de uma vogal se tornou ç; as formas perdesse e saysse são evoluções etimológicas das formas verbais de perdere e salire.

: : : : :

Texto 5.

Datados do fim do século XIV ou início do século XV, os Livros de Linhagens, também chamados de Nobiliários, estão entre os mais importantes trabalhos históricos do Português medieval. Embora leve como autoria o nome de D. Pedro, filho do Rei Denis, ele é apenas um dos autores que durante um século inteiro trabalharam no livro (V. IV); a obra toda é composta de quatro volumes. Os quatro Livros de Linhagens foram editados por A. Herculano, PMH, Scriptoros, Lisboa, 1856, I, 143/390 - Segundo Roberts, p. 53.

Nobiliario do Colegio dos Nobres, PMH, Scriptoros, I, 187.

... Estando os cristãos em esta presa e coita e aventura (1)
sem esperança, chegaram tres caualeiros ao priol Dom Alvaro
de Pereira e disseron-lhi:

"Senhor, que fazedes? Os cristãos estão em perdição así
como ueedes, si Deus hi não por outra saluação. As azes de (5)
coinha... e cinque mogotes estão folgados e não he cousa que,
como ueerem a lidar, que os posados sofrer. A uera cruz não
teedes aquí !"

O priol desto mui coitado polo que el dissera a el-Rey
Dom Afonso que, por a bem aaventurada santa uera cruz, auia (10)
de uencer primeiro. E dise a gram uoz:

"Ai, Deus, poder-m' - iades dizer hu ficou?"

E os caualeiros lhi disseron:

"Senhor, se; ca nós uimos ficar o crerigo em esta uale."
.. E os X mil caualeiros d' alaraues da huma aaz da coinha (15)
que estauam folgados entraram per entre os christãos, e fen-
deron-nos, que huuns partiron a huma parte e os outros sa outra.
Ali se renouou a lide muyto aficada, así que as muyto aluas lorigas
e as eruas do campo eram naquel logar coloradas del. Os cristãos
eram tam fóra de força por ogram trabalho que receberam aquel (20)
dia e por o muyto sangue que perderon, que os nembros não podiam
reger, pero os seus corações eram tam fortes e esforçados em fazer
o que cada huun podia, que bem he d' entender os fez estrenados em

beldade de caualaria sobrelas gentes do mundo, para o seu nome
per eles auer de seer louado. (25)

Quem poderia contar quanto mal sofrerom e ouueron aquela ora
cristãos ? Estando em esta présa e esta coita chegou o cau-
leiro que foy em busca da uera cruz, com seus tres criados
bem armados, eles e seus caualos. E tragia a uera cruz antre
seus braços em grande asta, e os tres caualeiros ant el, e (30)
hu viiam a mayor espesura dos mouros ali estraou com a uera
cruz.-

Análise fonológica: Prosa - Texto 5.1) VOGAIS:A) Vogais duplas:

<u>uiiam</u> (31)	<u>huuns</u> (16)
<u>ueedes</u> (5)	<u>aa</u> (17)
<u>ueerem</u> (7)	<u>huum</u> (22)
<u>toedes</u> (8)	<u>seer</u> (25)
<u>aa</u> (15)	<u>crístãaos</u> (4)

Pela queda de uma consoante intervocálica, resulta o hiato, e como consequência, as vogais duplas são mantidas, como tem sido um fenómeno típico nessa fase do idioma.

B) Usos de i, y, e j:

<u>myto</u> (18,20)	<u>foy</u> (28)
<u>foi</u> (9)	<u>asi</u> (4)
<u>caualeiros</u> (2)	

A predominância de y é explicada por Nunes, (1945, p. 193) : "o i era figurado ora por esta letra, ora por y, o que se dava principalmente em fim de palavra."

2) CONSOANTES:A) U consonantal:

<u>aentuíra</u> (1)	<u>d'aluares</u> (15)	<u>entraua</u> (31)
<u>caualeiros</u> (2)	<u>saluaçon</u> (5)	<u>uera</u> (31)
<u>Alvaro</u> (3)	<u>estauam</u> (16)	<u>caualos</u> (29)
<u>ueedes</u> (5)	<u>renouou</u> (17)	<u>ueerem</u> (7)
<u>aluas</u> (18)	<u>aenturada</u> (10)	<u>eruas</u> (18)
<u>auia</u> (10)	<u>caualaria</u> (24)	<u>uencer</u> (11)
<u>auer</u> (25)	<u>uoz</u> (11)	<u>louado</u> (25)
<u>uimos</u> (14)	<u>ouueron</u> (26)	<u>ualer</u> (14)
<u>uiiam</u> (31)		

Consoante com o grafo y é ainda mantida e tem a única re apresentação de y.

- B) Ressonância nasal: -om > ão; -om > -am; -am > -ão; -en > -em;
-m > o; -on > -am; -em > -on.

<u>cristãos</u> (1)	<u>disseron</u> (13)	<u>chegarom</u> (2)
<u>entrarom</u> (16)	<u>disserom</u> (3)	<u>enderon-nos</u> (16)
<u>estam</u> (4)	<u>partiron</u> (17)	<u>en</u> (4)
<u>receberom</u> (20)	<u>perdicom</u> (21)	<u>asi</u> (4)
<u>sófrerom</u> (26)	<u>pom</u> (5)	<u>ouueron</u> (26)
<u>saluacem</u> (5)	<u>nom</u> (21)	<u>estam</u> (4)

A ressonância nasal ainda segue o padrão dos textos anteriores, e de acordo com Cuesta y Luz "Las terminaciones nasales -om (Lt. -onem, -unt, -itudinem) y -am*Lt. -anem, -ant) se mantienem diferenciadas de ão (Lt. -anum), aun no diptongo sino hiato," (Gramática Portuguesa P.197-198).

- C) Palatal L: lh, l, ll, li:

disserom-lhi (3)

A palatal lh / λ definitivamente representa esse som sem ocorrência de outras formas que se alternam com ele.

- D) Usos de s, ss, ç, ç:

asi (4) diseron (13) espesura (31)

Temos aqui outro conjunto de exemplos ainda mostrando a inde cisão quanto ao uso de ss que é substituído, incorretamente, por s.

- E) Uso ou omissão do H:

hi (5) huma (15) hu (12)
he (6) huuns (16) huum (22)

Já que o h tinha como função principal mostrar o hiato com a vogal final de uma palavra precedente, esse propósito é ainda mantido.

Texto 6.

O Leal Conselheiro, escrito pelo Rei Duarte (entre 1433 e 1438) ao fim de seu reinado, é primeiramente uma coleção de ensaios sobre tópicos moralísticos, mas também contém capítulos sobre seu relacionamento com o pai. O único manuscrito conhecido, inclui o Livro de Ensinança de bem cavalgar toda sella. O trecho abaixo é baseado em cópias fotostáticas do Manuscrito, fol 42, 43 vo, 89 ro-89 vx em Roberts, p. 112.-

De muytos e dasuairados fruytos da peedeça.

Depois de aquella graça geeral do bautismo, e depois do bñ (1) perfeito e preçado do martirio que se ganha per lourenmento do sangue, som os fruytos de peendencia por os quaees uem a lympeza dos pecados. Ca assaude perdurauei nom he permitida tan ssoamente por aquel nome symprez de peendencia, da qual falla o apostollo (5) dizendo assy: "Fazede pendeça e cõuertede-uos, por que sejam destruidos vossos pecados." E Ssam Joham Bautista, messegeiro de Nosso Senhor, diz: "Fazede pedença e chegar-sse-a o rreyno de Deus." Mais ainda quebranta-sse o peso dos pecados por deseio da caridade... E dyz mais, demonstrando que as nom tomou em uão:(10) "Arredade-uos de mym, os que obrades maldades, ca o Ssenhor ouyuo a uoz do meu choro." Outrossy por a confissom dos pecados ganha-sse perdom delles, ca diz: "Confessarey contra mym as mynhas maldades ao Senhor, e tu perdoaste a maldade de meu coraçom." E em outro lugar:"Conta tu primeiramente as tuas (15) maldades, por que sejas justificado".. E mayormente em ãemenda de costumes, ca diz:"Arredade ho mal das uossas cuydações de meus olhos, cessade ja de fazerdes mal, aprendede a fazerdes bem, buscade iuyzo, accorrede ao opresado, julgade o orfom, defendede a uehuua, e prouade-me,"... Pois ja ueedes quantas (20) portas de mysericordia abrio a piedade do Nosso Salvador, por que nenhuu que bobijca saude possa seer quebrantado em desesperaçom, quando uir que he cõuydado aa uyda por tantos remedios, Se dizees que nom podees de fazer ou derreteer os uossos pecados

per afeição de jejūus por a fraqueza do corpo, nom podeades (25)
dizer: "Os meus geolhos enfraquecem por jejūus, e a mjna carne
he mudada per o azeite; ca eu comya cijnza assy como pam, e o
meu beuer era nesturado com choro," mais cõpre que os aja de
rremijr com esmollas.

...	-----	...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

... e ...

...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

... e ...

...
...
...

Análise Fonológica: Prosa - Texto 6.1) VOGAIS:A) Vogais duplas:

<u>peedeça</u> (título)	<u>cobijça</u> (22)
<u>geeral</u> (1)	<u>cijnza</u> (27)
<u>gaanha</u> (2)	<u>remijr</u> (29)
<u>peendença</u> (3)	<u>seer</u> (22)
<u>quaas</u> (3)	<u>dizees</u> (24)
<u>ssocmente</u> (4)	<u>aa</u> (23)
<u>gaanha-ssc</u> (13)	<u>podees</u> (24)
<u>ueedes</u> (20)	<u>derreteer</u> (24)

As vogais duplas ainda predominam nesse estágio, e a inovação aqui é ij quando o i duplo ocorria. Um aspecto que deve se observar são as formas dizees e podees, dizedes e podedes, respectivamente, das formas latinas dicitis e potetes.

B) Usos de i, y, e j:

<u>muytos</u> (título)	<u>dyz</u> (10)	<u>cobijça</u> (22)
<u>Fruytos</u> (título)	<u>mym</u> (11)	<u>oõuydado</u> (23)
<u>fruitos</u> (3)	<u>ouyvo</u> (12)	<u>uyda</u> (23)
<u>lympeza</u> (3)	<u>confessarey</u> (13)	<u>mijnha</u> (26)
<u>symprez</u> (5)	<u>mynhas</u> (14)	<u>comya</u> (27)
<u>rreyno</u> (8)	<u>juyzo</u> (19)	<u>rresijr</u> (29)
<u>ajnda</u> (9)	<u>mysericordia</u> (21)	
<u>outrossy</u> (12)		

Neste estágio o i alterna mais seguidamente com i e y, comparado aos textos precedentes. Outra alternância interessante é que ij está sendo usado quando o padrão era i duplo.

2) CONSOANTES:A) Consoantes duplas:

<u>aquella</u> (1)	<u>apostollo</u> (5)	<u>achegar-ssc</u> (8)
<u>ssocmente</u> (4)	<u>rreyno</u> (8)	<u>quebranta-ssc</u> (9)

Ssenhor (12) esmollas (29) falla (5)
rremijr (29) dellies (13)

Como foi explicado nos itens anteriores, as consoantes du plas, rr, ss, e ll continuam a ser usados para preencher as mesmas funções.

B) Usos de g, gi, j e i:

deseio (9)

De acordo com Nunes (1945, p.144): "disidiu desejo, cf. di > j em Latim Vulgar di e de antes de vogais possuem o mesmo som do i consonantal e se tornaram equivalentes"; (p.145): "a ortografia não distinguia j e i."

C) U Consonantal:

<u>desuirados</u> (título)	<u>uehuua</u> (20)
<u>louamēto</u> (2)	<u>prouade-me</u> (20)
<u>uem</u> (3)	<u>ueedes</u> (20)
<u>perdurauel</u> (4)	<u>salvador</u> (21)
<u>uao</u> (10)	<u>uir</u> (23)
<u>arredade-uos</u> (11)	<u>couydado</u> (23)
<u>ouuyo</u> (12)	<u>uyda</u> (23)
<u>uoz</u> (12)	<u>uossos</u> (24)
<u>uossas</u> (17)	<u>beuer</u> (28)

Nenhuma alternância no padrão do u consonantal foi encontrado no texto.

D) Ressonância Nasal:

<u>pēedeça</u> (título)	<u>perdom</u> (13)	<u>fejūus</u> (26)
<u>pendeça</u> (6)	<u>coraçom</u> (15)	<u>assy</u> (27)
<u>peendença</u> (3,5)	<u>ēmenda</u> (16)	<u>cōpre</u> (28)
<u>pēdença</u> (8)	<u>orfom</u> (19)	<u>pam</u> (27)
<u>hē</u> (1)	<u>nēhuu</u> (22)	<u>louamēto</u> (2)
<u>desesperaçom</u> (22)	<u>outrossy</u> (12)	<u>cōuydados</u> (23)

Um aspecto a ser observado aqui são as quatro grafias divergentes de pendeça.

- 41 -

E) N Palatal: nh / ɲ/.gaanha (2)mynhas (14)ssenhor (12)nēhuu (22)gaanha-sse (13)mijnha (26)

Um caso interessante aqui é que h pode ser a representação de nh, ou o ɲ pode estar em lugar da nasal n ausente; ou pode ser o caso que esta palavra, sendo o resultado de nē+huu em que nē, possui ressonância nasal por si mesma, e, como consequência, a nova palavra parece apresentar um aspecto diferente de palatalização.

F) L Palatal: lh / ʎ/.geolhos (26)

Junto com a metátese que ocorreu, isto é, geneculum > geolho > joelho, a forma geolho é mantida aqui, e a palatalização do l segue o padrão já estabelecido anteriormente.

G) Usos e omissão do H:he (4)ho (17)uehuu (20)aja (28)

O aspecto do uso/omissão do h ainda predomina à data desse texto.

: : : : :

Texto 7.

A Crônica de D. Pedro I é datada do século XV/XVI; a primeira de três crônicas geralmente atribuída a Fernão Lopes trata do reinado de Pedro I de Portugal durante a metade do século XIV. A versão apresentada aqui é o texto da Crônica com base em sete manuscritos daquele texto, de acordo com Stanley L. Rose, em Edition and Language Study of the Crônica de D. Pedro I, por Fernão Lopes (UW, 1969).-

Da maneira que Elrei Dom Pedro tinha nos desembargos de sua casa. Cap.4, in Stanley, Page 37.-

Pois deste Rei achamos escripto que era muito amado de seu (1) povo por os manter em direito e iustiza de si boa governança que em seu reino tinha, bem que digamos de cada cousa huí pouco por uerdes parte dos modos antijgos.

Na hordenança de todollos desembargos tinha ElRei esta (5) maneira: quantas pitições lhe a elle dauom hiam a mão de Gonçallo Uasquez de Gooes, sopriam da puridade, e elle as daua a huí escpriam quall lhe prazia, o quall tinha encarregado de as rrepartir e das cada hūas aos sesembargadores a que pertencia, e as pitições que erom desembargos de comum curso, (10) aquelles per que auia de passar, mandavam logo fazer as cartas a seus escpriuãos de guisa que naquell dia ou no outro seguinte erã as partes desembargadas. E o escpriam que o assi nom fazia perdia a merçee delRei por ello.

As outras pitições que eram de graça e mercees que perteeçiam (15) a ssua fazenda, fazi-a-as poer huí dos uesdores em emõta a seu escpriam, e este escpreuia per sua mão as pitições que assi leuaua cuias eram e de que cousa, e este escripto ficaua na mão do desembargador. E quando as depois desembargaua com elRei, se achaua mais pitições postas na ementa que aquellas (20) que lhe ell mandare poer uisto o escripto que em seu poder ficaua, por tall erro perdia a merçee delRei. E como aquella ementa era desembargada com elRei, diziam os desembargadores a cada hūa pessoa a merçee que lhe elRei fazia e mandauam a sseus

Análise fonológica: prosa - Texto 7.1) VOGAIS:A) Vogais duplas:

<u>tijinha</u> (3)	<u>parteenciã</u> (10)
<u>poboo</u> (2)	<u>escpriušaes</u> (12)
<u>manteer</u> (2)	<u>mercee</u> (14)
<u>uerdes</u> (4)	<u>mercee</u> (15)
<u>piticoões</u> (6)	<u>huü</u> (16)
<u>maão</u> (6)	<u>ucedores</u> (16)
<u>Usascues</u> (7)	<u>seer</u> (26)
<u>Gooes</u> (7)	<u>taaes</u> (33)
<u>homões</u> (34)	

Como regra quanto ao uso de vogais duplas, ainda temos o mesmo padrão aqui: vogais duplas foram mantidas após a queda de uma consoante intervocálica; também existiam para indicar vogais abertas, em oposição a vogais simples que indicavam as vogais fechadas, de acordo com Williams (§ 29, números 1, 2, 3, 4, 5, e 6).

B) Usos de i, y, e j:

<u>tijinha</u> (3)	<u>mujto</u> (1)	<u>antijgos</u> (4)
--------------------	------------------	---------------------

Pode-se notar aqui o aumentado uso de j alternando com i e y, principalmente quando i duplo é usado, caso em que obtemos ij.

2) CONSOANTES:A) Consoantes duplas:

<u>rreino</u> (3)	<u>quall</u> (8)	<u>toóollos</u> (5)
<u>rrepartir</u> (9)	<u>elles</u> (34)	<u>aquelles</u> (11)
<u>naquell</u> (12)	<u>ello</u> (14)	<u>ssua</u> (16)
<u>aquella</u> (22)	<u>ssesus</u> (24)	<u>sse</u> (28)
<u>ssi</u> (30)	<u>afficando-o</u> (29)	<u>rrefeçe</u> (31)

- 45 -

Os mesmos comentários feitos ao uso de consoantes duplas nos textos precedentes são válidos aqui.

B) Usos de g, gi, j, e i:

uística (2) cuias (18) tragia (33)

Uma novidade aqui é o uso de i, que é etimologicamente representado por J, como em justitia e cujum - e aqui esse i consonantal substitui o J que se desenvolveu em Português, de acordo com Williams (§§ 73,5 e 35,2d). Quanto a tragia: "trager e suas formas, desapareceram no Português moderno. No PtgM foi de uso preferido, talvez como sendo mais literário que trazer, que pode ter sido considerado de uso popular" (Williams, § 200).

C) U Consonantal:

<u>governança</u> (2)	<u>leuaua</u> (18)
<u>userdes</u> (4)	<u>ficaua</u> (18)
<u>dauom</u> (6)	<u>achaua</u> (20)
<u>Uasquez</u> (7)	<u>uisto</u> (21)
<u>scpriuam</u> (7)	<u>morauam</u> (31)
<u>escpriuam</u> (8)	<u>pagaua</u> (31)
<u>daua</u> (8)	<u>dauom-lhe</u> (32)
<u>auia</u> (11)	<u>uinte</u> (32)
<u>Mandauam</u> (11)	<u>escpriuaões</u> (12)
<u>escpreuia</u> (17)	

O U consonantal ainda predomina nesse estágio. (Ver em Conclusões, p.48, maiores detalhes).

D) Ressonância Nasal:

<u>pitiçoões</u> (6,10,15)	<u>erã</u> (13)
<u>dauom</u> (6)	<u>porteõciam</u> (15)
<u>maão</u> (19)	<u>cmãta</u> (16)
<u>scpriuam</u> (8)	<u>esenta</u> (20)
<u>huũ</u> (8)	<u>pãna</u> (26)
<u>hãas</u> (9)	<u>homões</u> (34)

<u>perteenciã</u> (10)	<u>hordenaçom</u> (34)
<u>erom</u> (10)	<u>nom</u> (30)
<u>auiã</u> (10)	

Pelos exemplos mostrados aqui, concluímos que não houve mudança na representação da ressonância nasal durante o período do PtgM até aqui analisado. Como vimos em todos os textos apresentados, a ressonância nasal segue um e o mesmo padrão.

E) N Palatal: nh /ɲ/:

tijnha (3)

Os comentários são os mesmos dos textos anteriores.

F) L Palatal: lh /ʎ/:

dauom-lhc (32)

Mesmos comentários do texto anterior.

G) Uso/omissão de H:

<u>huũ</u> (3)	<u>auiã</u> (11)
<u>hiam</u> (6)	<u>huũa</u> (24)
<u>huas</u> (9)	<u>hordenaçom</u> (34)

Mesmos comentários do texto anterior

H) Uso indistinto de m/n antes de bilabial e não-bilabial:

desenbargadores (9)
quando (19)
desenbargaua (19)
emculcas (33)

De acordo com Williams: "confusão de m, n, e til, e.g., cimco por cinco, senpre por sempre; essa confusão não ocorria em posição inicial, "§ 26,7,7a; e no § 26, 7b:"parece que havia uma predileção por n antes de p e b."

- 47 -

De acordo com Williams: "confusão de m, n, e til, e.g., cinco por cinco, sempre por sempre; essa confusão não ocorria em posição inicial, "§ 26,7a; e no § 26,7b:" parece que havia uma predileção por n antes de p e b."

NOTA:

O P ortográfico, intrusivo, é explicado por Williams, no § 28,2 : "um p era da mesma forma inserido em formas do verbo escrever, e.g. escrever, escrito, talvez pelas formas ressonantes do Latim scripsi e scriptus. Esse p às vezes tomava o lugar do g, e.g., esprever, esprito." Outros exemplos encontrados no texto são: scripuas, escriuões, e escreuã.-

: : : : :

C O N C L U S Õ E S

Além dos comentários específicos, feitos aos fenômenos fonológicos do Português Medieval, dentro da apresentação de cada texto literário, as seguintes transformações históricas serão dadas a fim de traçarmos as ocorrências de: vogais duplas, consoantes duplas, ressonância nasal, L e N palatais, e a segunda pessoa do plural dos verbos.

1) VOGAIS:

a) Vogais duplas: as vogais duplas predominam por todo o período do Português Medieval, como consequência da queda de uma consoante intervocálica, com um hiato resultante; não havia contração dessas vogais, bem como não houve a formação de ditongo. De acordo com Cuesta y Luz: "así encontramos - y no como simples representación gráfica sino como realidad fonética, según nos demuestran los estudios de métrica trovadoresca - door (Lt. dolorem), veer (Lt. videre), bõo (Lt. bonum). "(1971,p.197). Serafim da Silva Neto (1952,p.142)."vogais postas em contato pela síncope de uma consoante intervocálica ainda não se haviam ditongado e mantinham pois o hiato." E, como foi dito em cada um desses itens, as vogais duplas serviam vários propósitos.

b) Usos de i, y, e j: há uma total predominância de y, onde i deveria ser usado; já no fim do século XIV i começa a alternar com y e j; isso ocorre mais frequentemente nos casos de representação dupla desse grafo, raramente em posição inicial, e menos ainda em posição final, por exemplo, mui, muy, marci j, ciynza, jnocente, uj.

Vimos, ainda, que os usos indistintos de i, y, e j eram apenas uma confusão de grafos, que perdurou por todo o período do Português Medieval.

2) CONSOANTES:

a) Consoantes duplas: os casos específicos de rr, ss, ff, e ll, de acordo com Williams, nos parágrafos mencionados anteriormente:

rr duplo em posição inicial, e antes de vogais em posição média, cf. rreal e onrras, era usado para indicar o som mais vibrante que o r ainda possui nessa posição hoje; ll em posição final indica o som velar que ainda é mantido atualmente, por exemplo, mor tall; ff em vez de f pode ter sido adotado para indicar, sem deixar dúvidas, o som de f, já que o f curto, intervocálico, do Latim havia se tornado v em Português, por exemplo, offeyro; ss em posição inicial, e ss após uma consoante: este uso foi provavelmente adotado para indicar o s surdo, por motivo da percepção de que na posição intervocálica ss era surdo, enquanto que s era sonoro.

Os casos de falla, fallando, § 2A: prosa, Texto 4, apresenta a seguinte evolução: Latim-fabulare > fablare > fallare > fallar > falar; "na evolução regular dos grupos bl, o b foi assimilado ao l; a evolução de bl em falar tem sido explicada como devida à influência de calar, e também devida à assimilação do v na forma intermediária de *favlar," de acordo com Williams (§ 86,2,2b).

O caso de todallas, bem como todollos, pode ser explicado como uma assimilação de consoantes adjacentes (cf. Williams, §109,3,3a): "nesses exemplos as consoantes ficaram juntas pela queda de uma vogal intervocálica, ou pela penúltima postônica, ou ainda pela nova justaposição de palavras muito relacionadas." A assimilação de consoantes adjacentes também explica o caso de pellā, Latim pro (por em LV) + illam; o elle, bem como ello são grafias etimológicas de ille e illud, respectivamente.

O uso dessas consoantes duplas foi também estendido através de todo o período do Português Medieval.

b) u Consonantal: Williams atesta que o uso de u por v era uma simples confusão entre esses grafos (§ 26,5); mas como uma característica do LV, temos que: "um e o mesmo caractere, v, representava uma consoante / w /, e uma vogal / u / no Latim Clássico. Já que a letra v, precedida de uma consoante e seguida por uma vogal, representaria o som vocálico e o som consonantal no Latim Clássico, é possível distinguir os dois sons numa certa palavra apenas pela determinação, com a escanção, do número de sílabas que ela contém" (Williams, §10).

Como uso geral através do período Medieval, o y consonantal foi usado para representar essas duas alterações, com exceção de alguns exemplos: livrou, ouve, avia, vyda, vyr, víturio.

c) Ressonância nasal: no que se refere à ressonância nasal, podemos observar o seguinte quanto à representação da nasalização no Português Medieval: a-nasalização de vogais, cf. nã, dũa, cõ, quẽ, bõ, e muitos outros exemplos nos quais o til, conforme comentários ao item, segundo Carolina Michaëlis de Vasconcelos, - aparece, contrariando a regra, no final da palavra, já que sua principal função era a de indicar nasalização no meio de uma palavra b-nasalização indicada pelas terminações de uma palavra, cf. coraçõn, ssogey cam, particõn, uiron, irmijtam; esses são todos casos das terminações arcaicas -am, -om, -ão, de acordo com os comentários feitos à página 17, § 2C; outros como gram, don, quam, tam, do Latim grandem, domino, quantum e tantum, o n evoluiu como final (cf. Williams, §98.4) após apócope da última sílaba. Todas essas formas participaram na fusão: não, então, grão, são, quão e tão (Williams, § 157, 1a). Quanto a entam, Latim *in+tum PtgM. entom (cf. Williams, § 157, 1a), e daí a "confusão entre o an (ou am-) pretônico e en (ou em-) surgiu provavelmente como resultado da semelhança na pronúncia desses sons nasais antes da época em que en fechou para /i/: *in+tum então, e antam (arcaico) (Williams, §111, 2).

Williams também informa o seguinte a respeito do n intervocálico: "no decorrer do século X, o n intervocálico nasalizou as vogais precedentes e caiu. A ressonância nasal de vogal persistiu e se estendeu à vogal seguinte. A partir daí, houve várias evoluções diferentes, dependendo da natureza da combinação vocálica, a posição da tônica, e a consoante que seguia a segunda vogal: (a) se ambas as vogais eram idênticas e a primeira era tônica, a segunda final, a ressonância nasal permanecia e as vogais se contraíam: bonum > bõn > bon; por motivo de e atônico ter-se tornado i e se contraído com o i tônico, palavras como fines pertencem a essa categoria: fines > fñis > fins;

- 51 -

(c) e por motivos de o final atônico ter-se tornado u e contraído com u final, palavras como unum pertencem a essa categoria: unum uno uu um; (d) se a primeira vogal fosse uma postônica penúltima e a segunda vogal final, a ressonância nasal caía, a não ser que ambas vogais fossem e: diaconum > diago, mas homines > homens; (e) se a primeira vogal fosse tônica, em qualquer dos pares a-o, o-e, e a-e, a ressonância nasal permanecia e essas combinações mais tarde se tornavam ditongos: germanum > irmão; lectiones > lições; canes > caães "(Williams, § 78,1,2,3).

d) L e N Palatal: (a) L palatal () foi representado, durante o século XII, por ll; de acordo com Cuesta y Luz, comentários à página 4, § 2D, desse trabalho, o Cancioneiro da Ajuda, em 1255, ainda mantinha a ortografia li. ll e l, ni, m, n, e qn como representação das duas palatais l e n.

Uma evolução interessante, como afirma Williams, nos grupos in fluenciados pelo iode do Latim Vulgar, explica o desenvolvimento de lh em Português, isto é, (1) - L ou LL no Latim + I precedido de uma vogal > Ptg lh: alienum > alheio; filium > filho; mulierem > mulher; (2) - também o CL e GL do Latim Vulgar resultaram em lh em Português: apiculum > abelha; vermiculum > vermelho; vetulum > velho (cf. Williams, § 89,8,8a,b,c); (3) palavras em que ll se tornou lh são empréstimos do Espanhol: beryllum > brilho; (arcaico). A palavra caballarum se tornou cavaleiro e cavalheiro; e castellanum > castelão e castelhano (em PtgM, castelhão); nessas últimas, as palavras com lh são empréstimos do Espanhol.

Quanto ao N palatal, temos os seguintes dados quanto a seu desenvolvimento histórico: "se a primeira vogal fosse i tônico, e a segunda vogal a ou o, uma nasal palatalizada se desenvolvia entre elas, e a ressonância nasal desapareceria: gallinam > gallia > galinha; vinum > vio > vinho, etc. A data dessa evolução não foi determinada. Nos primeiros Cancioneiros (CA, CB e CV) em alguns poemas que foram escritos até o primeiro quartel do século XIV, os derivados do Latim -inum e -inam não rimavam com palavras nas quais a palatal /ɲ/ provinha do N + yod em Latim (Williams, §78,4,4a); e também "se a primeira vogal fosse pretônica e a segunda vogal

fosse i tônico em hiato com um a ou o seguintes, a ressonância na sa se estendia a todas as três vogais. Mais tarde uma palatal na sa se desenvolvia entre as duas últimas vogais de forma regular: ilitanian > ladais > ladainha; venibam > venia > veia > vía > vinha; uma nasal palatalizada se desenvolveu com a tonicidade reversa, isto é, entre i (ou e, que em hiato se tornara i) e um a tônico se guinte, ou mesmo um u: dīvināre > adivinhar (com o a prostético), ordināre > ordinhar, etc. (Williams, § 78, 4, a, b, c). Também o GN do Latim resultou em Português nh: agnum anho; pugnum > punho - as alterações por que esse som passou, foram as seguintes /gn/ > /jn/ > /j/ > /ɲ/; também o NGL latino resultou em nh Português: sin gulos > senhos; singularium > senheiro (arcaico) - (Williams, § 92, 5, 6).

Conforme os textos mostraram, percebemos que as palatais lh /ɲ/, e nh /ɲ/ foram representadas por ll e nn, respectivamente, até uma certa época. Deixando de lado a discutida e insolúvel questão de quando lh começou a ser usado. Temos as seguintes referências: em Domincovich (1948, p.12): "a mais antiga ocorrência de lh que pode ser observada é datada de 1069", o que retrocede, portanto, ao século XI; também Carolina Michaëlis de Vasconcellos nos dá as datas possíveis desse fenômeno, entre 1270 e 1280, quando, sob D. Afonso IV ou D. Denis, os grafos nh e lh se tornaram comuns, no Cancioneiro da Ajuda, 1904, p.XV.

3) VERBOS: a 2a. pessoa do plural.

De acordo com Serafim da Silva Neto: "até o século XV, como se sabe, as 2as. pessoas do plural dos verbos terminavam em -das e -de: quidades, guardades, morassedes, metede, de conformidade com as terminações latinas -tis e -te. No primeiro quartel daquele século apareceram nos textos as formas verbais com a síncope do -d intervocálico: quidaes, guardaes, morassoes, e meteo." (S&N, 1952) segundo Williams (§ 155,1): "havia um t intervocálico na terminação da segunda pessoa do plural de todos os tempos do Latim Clássico, na voz ativa, exceto no perfeito. Esse t se tornou e permaneceu d durante vários séculos no Português Medieval, e.g., amabat e.g. amavades. No futuro do subjuntivo e no infinitivo pesso

al, deixou de ser intervocálico pela queda da penúltima postônica sobrevivendo e.g., faceretis > fiarades; faceretis > fazeredes fazerdes; nos outros tempos (8 deles) esse d caiu, e.g. Ptgli. amavades e.g. amaveis (ver também, Williams § 74,2A).

Isto, no entanto, parece contrariar o que foi encontrado nos textos que examinamos, já que os seguintes exemplos foram evidenciados (do Leal Conselheiro): obrades, ueedes, podedes, fazedes, couertede, arredade, cessade, aprendede, buscade, acorrede, jujga de, defendede, e provae, e apenas duas formas, nas quais a queda do d intervocálico havia ocorrido, foram verificadas, que são: dixees e podoes, de dixedes e podedes.

Em Williams (§ 155, 3a), temos que alguns autores clamam que a existência de formas da segunda pessoa do plural com o d e ou tras sem o d indicavam o uso simultâneo dessas formas na época em que essa obra foi escrita, entre 1428 e 1438; outros, como Leite de Vasconcelos, afirmam que essa simultaneidade aparente era devida ao fato de que o Rei Eduardo mantinha o d apenas em passagens tiradas de textos mais antigos.

: : : : : :

GLOSSÁRIO ETIMOLÓGICO

abrio: Lt. ap^uerire
achaua: Lt. affl^uare(adflare).
acorrede: Lt. accur^uere.
acoutes: Ara. as-s^uOT.
afeicom: Lt. affecti^one.
affeyro: Lt. offeresc^uere offerre.
aficada: Lt. figicare.
agia: Lt. hab^uere.
aja: Lt. hab^uere.
ajnda: Lt. ad+inde.
alfanbar: Ara. al-hanbal.
aluas: Lt. albas.
ami: Lt. ad+mihi.
amigu: Lt. amicu.
antijgos: Lt. antiquu(também - anticu)
antre: Lt. inter.
ante: Lt. ante.
apresado: Lt. *apprehens^uare.
apostoligo: Lt. apostolicu(pelo . Greek: apostolikós)
apostollo: Lt. apostolu(.do Greek: apóstolos)
aquelles: Lt. accu+ille.
aquesta: Lt. accu+ista.
arredade: Lt. *ad+retr^uere.
ascondudo: Lt. abscond^uere.
assi: Lt. ad+sic.
asy: Lt. ad+sic.
assy: Lt. ad+sic.
ata: Lt. *ad+tenus.
auia: Lt. hab^uere.
auiam: Lt. hab^uere.

- 55 -

auer: Lt. habere.
 aueram: Lt. habere.
 auentura: Lt. aventura.
 auedes: Lt. habere.
 avia: Lt. habere.
 barõ: Lt. barone.
 beigio: Lt. basiu.
 bẽ: Lt. bone.
 beuer: Lt. bibere.
 bõo: Lt. bonu.
 bõ: Lt. bonu.
 brauo: Lt. barbaru.
 cayr: Lt. cadere.
 cayda: Lt. cadere.
 cassa: Lt. casa.
 catauam: Lt. captare.
 caualeyro: Lt. caballero.
 catarom: Lt. captare.
 caualos: Lt. caballu.
 çarrarom: Lt. serare.
 catino: Lt. captiu.
 carpindo: Lt. carpere.
 celestial: Lt. coeleste.
 cessade: Lt. cessare.
 christãos: Lt. christiana.
 cristãos: Lt. christianu.
 cijnsa: Lt. cinisa.
 chegarom: Lt. plicare.
 cima: Lt. Gr. kyma, Lt. cyma.
 cõpre: Lt. comparare.
 comprir: Lt. complere.
 correa: Lt. corrigia.
 cõuosc' : Lt. cum+voscum
 cõ: Lt. cum
 coraçom: Lt. coratione.
 corasõ: Lt. coratione.

collia: Lt. colligere.
 cõpanha: Lt. *compania.
 companha: Lt. *compania.
 cout(os): Lt. cautu
 cousas: Lt. causa.
 come: Lt. comedere.
 comõda: Lt. commenda, do Fr: commende.
 coita: Lt. +coctare.
 colorados: Lt. colorere, Cast. colorado.
 cõuertede: Lt. convertere.
 confissom: Lt. confessiõne.
 confessarey: Lt. *confessãre.
 cobijça: Lt. cupiditia.
 cõuydado: Lt. *convitare.
 cuias: Lt. cujus.
 cuydados: Lt. cogitare.
 custumes: Lt. consuetudine.
 creatura: Lt. creãtura.
 crerigo: Lt. clãricu.

dalfayã: Arabe : *al-hãia.
 danosa: Lt. damnosu-
 daua: Lt. dare.
 dauom: Lt. dare.
 des: Lt. de+ex.
 defensam: Lt. defensa-
 devinson: Lt. divisione.
 depos: Lt. de post.
 deiuer: Lt. debere.
 directo: Lt. directu.
 dezimas: Lt. decimus.
 destroidos: Lt. destruere.
 deseio: Lt. desediũ
 defendede: Lt. defendere.
 derreteer: Lt. de+reterere.
 desenbargadores: Lt. imbracare

- 57 -

desesperaçom: Lt. desesperatiōne.

direy: Lt. dicere.

d̄ieiros: Vlt. *dinariu.

dise: Lt. dicere.

disera: Lt. dicere.

diseron: Lt. dicere.

dizees: Lt. dicere.

don: Lt. dom̄inu.

dom: Lt. dom̄inu.

dous: Lt. duos.

eygreugas: Lt. eclesia-

ey: Lt. habere.

ei: Lt. habere.

el, ell: Lt. ille.

ello: Lt. illud.

emenda: Lt. emendare.

emēta: Lt. emendare.

en: Lt. in.

enton: Lt. in+tunc.

entregamente: Lt. integru-

entam: Lt. in+tunc.

entrarom: Lt. intrare.

entraua: Lt. intrare.

ernjtan: Lt. *eremitanu.

eruas: Lt. herba.

eram: Lt. esse.

erom: Lt. esse.

erā: Lt. esse.

esquiuo: Lt. skem̄o skiuhan-

esa: Lt. ipsa.

esto: Lt. istud.

eses: Lt. ipsum.

escoreço: Lt. obscuru-

escpritu: Lt. scriptu:

escprizun: Lt. scribanus.

escriuãaes: Lt. scribanus.
 escpreuia: Lt. scribere;
 espesura: Lt. spissu-
 esperanca: Lt. sperare, spei-
 esmollas: Lt. Gr. eleemosyne > eleemosyna.

: .
 estam: Lt. stäre.
 estauam: Lt. stäre.
 exates: Lt. exceptu-

fallando: Lt. fabuläre.

falla: Lt. fabuläre.

farey: Lt. facere.

fazemus: Lt. facere.

fazedes: Lt. facere.

fazede: Lt. facere.

fazerdes: Lt. facere.

fazessem: Lt. facere.

fea: Lt. foeda.

ficaua: Lt. *figicäre.

filla: Lt. filia.

filia: Lt. filia.

fillo: Lt. filiu-

filios: Lt. filios.

fym: Lt. fine.

foÿ: Lt. esse.

foÿ: Lt. esse.

foe: Lt. ire.

folgados: Lt. follicäre.

fora: Lt. adv. föräs.

forum: Lt. esse.

freestas: Lt. fēnēstra.

fruitos: Lt. fructos.

folgacia: Lt. follicäre

gaanha: Lt. guardaniare, do Francio: *waidanjan.

geeral: Lt. generalem.

geolhos: Lt. genecula-

- 59 -

governança: Lt. gubernare.
 guaruaça: (etimologia ignorada)
 guisa: Lt. veise, Lt. *guisa
 guysa: German: weise, Lt. *guisa
 graça: Lt. gratia.
 gracia: Lt. gratia.
 gran : Lt. grandis.
 gram: Lt. grandis.
 greu: Lt. grave.

 he: Lt. esse, ext.
 herdamentus: Lt. hereditariu-
 hi: Lt. h parte da palavra; mesmo que i or y
 honrrado: Lt. honorare.
 homees: Lt. hōmines.
 hordenaçom: Lt. ordenare > ordenatiōne.
 hordenança: Lt. ordenare.
 hūu: Lt. unum.
 huuns: Lt. unus.
 huun: Lt. unum
 huū: Lt. unum.
 hua: Lt. unam.
 huma: Lt. unam.

 i : Lt. ibi.
 ia: Lt. ire.
 irnjam: Lt. *eremitam.
 iustiça: Lt. justitia.

 jejuus: Lt. jejūnu
 jnoçente: Lt. innocente.
 juyzo: Lt. iudiciu-
 julgado: Lt. iudicare.

- 60 -

leixasse: Lt. laxare.
 leeu: Lt. lēgēre.
 leedor: Lt. lēgēre.
 ledo: Lt. lastu-
 leuaua: Lt. levare.
 leuatey: Lt. *levantēre.
 lympeza: Lt. limpīdu-
 leoes: Lt. leones.
 lidar: Lt. līte.
 liče: Lt. līte.
 lis: Lt. illis.
 liia: Lt. lēgēre.
 lianca: Lt. do French alliance.
 Lixbona: Lt. Olisiponem(árabe :Lixbūnā).
 lhi: Lt. illī;
 logar: Lt. locale-
 loar: Lt. laudāre.
 loarey: Lt. laudāre.
 loe: Lt. laudāre.
 loço: Lt. laudare.
 loey: Lt. laudāre.
 louado: Lt. laudāre.
 louamento: Lt. laudāre.
 loriga: Lt. lorica.

 maão: Lt. manu-
 madre: Lt. mater.
 mays Lt. magis.
 mall: Lt. malu-
 mada: Lt. mandāre.
 mado: Lt. mandāre.
 manus: Lt. manu-
 mandauom: Lt. mandāre.
 mandauam: Lt. mandāre.
 mao: Lt. malu-
 manteer: Lt. manutenēre.

- 61 -

maravilha: Lt. mirabilia.
 mentre: Lt. dum interim.
 me: Lt. me.
 mi: Lt. me.
 menynno: Lt. ão French: mignot.
 mellor: Lt. melior-
 meiadade: Lt. medietāte-
 neo: Lt. neum.
 messegeiro: Fr. messenger, message.
 mercee: Lt. mercedem.
 mercee: Lt. mercedem.
 nesturado: Lt. mixtura.
 mia: Lt. mea.
 mym: Lt. mī(mihī)
 mynhas: Lmeas.
 mysericordia: Lt. misericordia.
 mjnha: Lt. meam.
 moiro: Lt. morēre, morīre.
 mortall: Lt. mortale.
 morreo: Lt. morēre, morīre.
 molier: Lt. mulier-
 morauidifs: Lt. marāre.
 mouil: Lt. mobile.
 monasterion: Latin monasteriu- (Grego).
 mouils: Lt. mobile-
 morauam: Lt. morare.
 muy: Lt. multu-
 muy: Lt. multu-
 mujto: Lt. multu-
 naquell: Lt. *in-accu-ille.
 naquel: Lt. *in-accu-ille.
 nē: Lt. nec.
 nehuu: Lt. nec-unu-
 nembros: Lt. membru-
 nōn: Lt. non.

nom: Lt. non.

nō: Lt. non.

nōn: Lt. non.

nojo: Lt. *inodium.

nossu: Lt. nostru-

notitia: Lt. notitia.

nūca: Lt. nunquam.

obrades: Lt. operāre.

oia: Lt. audire.

offeyro: Lt. offerescere; inchoative = offēre.

orfom: Lt. Gr. orphanos, pelo Lt. orphanu-

outrossy: Lt. alterusic.

ouuyo: Lt. audire.

oueron: Lt. audire.

ouiro: Lt. audire.

oujrom: Lt. audire.

ouue: Lt. habere.

ouuer: Lt. habere.

onrras: Lt. honorare.

oue: Lt. habere.

paaço: Lt. pālātū-

padroadigo: Lt. patronāticu.

padroadigus: Lt. patronāticu.

padre: Lt. pater.

pagaua: Lt. pacāre.

pam: Lt. pane.

parella: Lt. paricula.

partiçon: Lt. partiçione.

partiron: Lt. partire.

perdon: Lt. perdona.

pero: Lt. per-hōc.

per: Lt. per.

peés: Lt. pedis.

pella: Lt. per-illam

- 63 -

perdiçom: Lt. perditio^vne-
 perderon: Lt. perdere.
 peendença: Lt. poenitentia.
 pedença: Lt. poenitentia.
 permitida: Lt. permittere.
 perduravel: Lt. perdurare.
 perdom: Lt. perdonu-
 pertença: Lt. pertinescēre.
 petiçoos: Lt. petitiōnem(de :petere)
 pitiçoos: Lt. petitiōnem.
 pena: Lt. poena.
 pera: Lt. per-hac.
 poys: Lt. post.
 posermos: Lt. pōnere.
 pon: Lt. pōnere.
 posades: Fr. poser.
 polo: Lt. por(pro)+illum.
 por: Lt. pro = por, em Latim vulgar
 podees: Lt. potere.
 poboo: Lt. populu-
 poer: Lt. pōnere.
 principe: Lt. princeps.
 proe: Lt. pauperes.
 presa: Lt. prensa.
 priol: Lt. priorem
 preçado: Lt. oppressatum
 prouade: Lt. probāre.
 prazia: Lt. placere.
 puridade: Lt. puritate-

 quaaes: Lt. quāles.
 quall: Lt. quāle-
 quando: Lt. quando.
 quant: Lt. quantu.
 que: Lt. quem.

- 64 -

quebantado: Lt. crepantare.

queeda: Lt. caeda < cadētam (from: cadēre)

raina: Lt. regina.

razó: Lt. ratiōne.

rayo: Lt. rādio.

rreal: Lt. rēgāle.

rrey: Lt. rex.

rrei: Lt. rex.

rei: Lt. rex.

rey: Lt. rex.

rresponso: Lt. resposu.

reger: Lt. regere.

rreyno: Lt. regnu.

rreino: Lt. regnu.

rrefaçe: Ar. ar-rakhiç.

rrem: Lt. rex.

renouou: Lt. renōvāre.

rremijr: Lt. redīmīre.

renaseru: Lt. *remascere, inc. ōe remanere.

rrepartir: Lt. (do Francês repartir re+partir.

rreçeba: Lt. recipēre.

retraya: Lt. retrāhēre.

reuora: Lt. rōbōrāre.

rrogara: Lt. rogāre.

sa: Lt. suā.

saya: Lt. sāga.

ssam: Lt. sedere.

saysse: Lt. salīre.

saluo: Lt. salvāre.

sanha: Lt. *insaniam.

sanhosa: Lt. *insaniam.

sanhudo: Lt. *insaniam.

sandy: Lt. Sancte Deus > sandio > sandia (Santo Dios).

- 65 -

sancta: Lt. sancta.
 saluacom: Lt. saluatiōne.
 scpriuam: Lt. scribanus.
 sano: Lt. sanu.
 semnor: Lt. seniōre.
 senor: Lt. seniōre.
 semmella: Lt. similāre.
 seendo: Lt. sēdere.
 semmel: Lt. sēmēn.
 segia: Lt. sēdere.
 segia: Lt. sedere.
 segudo: Lt. secundu-
 seeda: Lt. sēdita.
 seer: Lt. sēdere.
 sejom: Lt. sēdere.
 sseus: Lt. ssu-
 sse: Lt. si.
 ssi: Lt. sic.
 si: Lt. sic) sibi).
 sinaaes: Lt. signāle.
 symprez: Lt. simplice.
 sofrudo: Lt. sūffēre, de sūfferre.
 sodes: Lt. esse.
 ssogeyçam: Lt. subjectiōne.
 scm: Lt. sēdere.
 spantado: Lt. *espaventāre.
 stendeo: Lt. extendere.
 ssua: Lt. sūa-
 sū: Lt. sēdere.
 sten: Lt. stāre.
 supitamente: Lt. supitu-
 sofrerom: Lt. sūffēre, sūfferre.
 tā: Lt. tantum
 tan: Lt. tantum.
 tall: Lt. tālem.

- 66 -

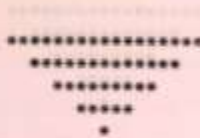
tan: Lt. tantum.
 taas: Lt. tāles.
 temete: Lt. timēre.
 tepo: Lt. tempus.
 tenio: Lt. tēnere.
 ten: Lt. tēnere.
 teiuer: Lt. tēnere.
 teedes: Lt. tēnere.
 tijnha: Lt. tēnere.
 todollos: Lt. *tōtōs+los.
 todolus: Lt. *totōs+los.
 todalas: Lt. tōta+las
 tragia: Lt. trāhere, de tragere.
 trauo: Lt. regressive de trabe.
 trobar: Provençal: trobai, Fr. trouver.
 trobey: Prov. trobar, Fr. trouver.

uale: Lt. valere.
 ualia: Lt. valere.
 uallam: Lt. valere.
 uay: Lt. ĩre (from: vadit > vai)
 uao: Lt. ĩre.
 uedes: Lt. vidēre
 uj: Lt. vidēre.
 uire: Lt. vidēre.
 uirom: Lt. vidēre.
 ueedes: Lt. vidēre.
 ueerem: Lt. vidēre.
 uera: Lt. vidēre.
 uiiam: Lt. vidēre.
 uisto: Lt. vidēre.
 ueerdes: Lt. vidēre.
 ueedores: Lt. vidēre.
 uem: Lt. venīre.
 uynda: Lt. venīre.

- 67 -

uyuo:Lt. vivēre.
 uiuer:Lt. vivēre.
 uelha:Lt. vetulus.
 uida:Lt. vita-
 uermelho:Lt. vermiculum.
 uencer:Lt. vincēre.
 uehuua:Lt. vidua > uyhhuu.
 vyda:Lt. vitam.
 uinte:Lt. viginti.
 uoz:Lt. vox.
 uos:Lt. vos.
 uua:Lt. vos.
 uosco:Lt. voscum.
 un:Lt. unum.
 uu:Lt. unum.
 uoontade:Lt. voluntāte-

 vyda:Lt. vitam.
 vyr:Lt. venire
 y:Lt. ibi.



uyuo:Lt. vivēre.

uiver:Lt. vivēre.

uelha:Lt. vetūlus.

uida:Lt. vita-

uermelho:Lt. vernīculum.

uencer:Lt. vīncēre.

uehuus:Lt. viduam > uyhhua.

uyda:Lt. vitam.

uinte:Lt. vīginti.

uoz:Lt. vox.

uos:Lt. vos.

uus:Lt. vos.

uosco:Lt. voscum.

un:Lt. unum.

uu:Lt. unum.

ucontade:Lt. voluntāte-

vyda:Lt. vitam.

vyr:Lt. venīre

y:lt. ibi.

- 68 -

: BIBLIOGRAFIA :

- BUENO, Francisco da Silveira- Antologia Arcaica, Ed. Saraiva, S.Paulo, 1968.
- BRAGA, Theophilo- Cancioneiro Português da Vaticana, Imprensa Nacional, Lisboa, 1928.
- CARTER, Henry B.- Cancioneiro da Ajuda- Modern Language Association of America, 1941, Pennsylvania.
- CUESTA Y LUZ,- Gramática Portuguesa, Biblioteca Romanica Hispanica, Madrid, 1969.
- DOMINOVICH, Ruth- Portuguese Orthography to 1500, Philadelphia, 1948.
- LAPA, Rodrigues- Afonso X o Sábio, Cantigas de Sta.Maria, Lisboa, Imprensa Nacional, 1933.
- MACHADO, José Pedro- Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 5 volumes - Livros Horizonte Ltda, Lisboa, 1977(3a. edição).
- MELO, Gladstone Chaves- Iniciação à Filologia Portuguesa, Centro de Estudo de Língua Portuguesa, 1951, Rio de Janeiro.
- NUNES, José Joaquim- Florilegio da Literatura Portuguesa Arcaica, Imprensa Nacional, Lisboa, 1932
- NUNES, José Joaquim- Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa, Livraria Clássica Editora, Lisboa, 1945.
- ROSE, Stanley L.- Edition and Language Study of the Crônica de D.Pedro, by Fernão Lopes, UW, 1969.-
- ROBERTS, Kimberley S.- An Anthology of Old Portuguese, Livraria de Portugal, Lisboa.-
- ROBERTS, Kimberley S. Orthography, Phonology and Word Study of the Leal Conselheiro, Philadelphia, 1940.
- SACIS, Norman P.- The Latinity of Dated Documents in the Portuguese Territory, Philadelphia, 1941.
- SILVA NETO, Serafim- História da Língua Portuguesa, Livros de Portugal, RJ, 1952.

- 69 -

- SILVA NETO, Serafim- Textos Medievais e seus Problemas, MEC ,
1956.
- SOLALINDE, Antonio G.- Antologia de Afonso X el Sabio, Espasa,
Calpe, S.A., Espanha, 1960.
- VASCONCELLOS, Carolina Michaelis - Lições de Filologia Portu-
guesa, Ed.Rev. de Portugal, Lisboa, 1911-1912.
- VASCONCELLOS, Carolina Michaelis - Cancioneiro da Ajuda, Halle-
A.S., Max Niemeyer, 1904.
- VASCONCELOS, J, Leite- Textos Arcaicos, Livraria Classica Edito
ra, 1907.
- VASCONCELOS, J, Leite- Estudos de Filologia Portuguesa, Livros de
Portugal, RJ, 1961.
- VASCONCELOS, J, Leite- Lições de Filologia Portuguesa, Livros de
Portugal, RJ, 1951.
- WILLIAMS, Edwin B- From Latin to Portuguese, University of Pen
nsylvania Press, 1962.-

▼



**Editora e Gráfica Universitária
PREC - UFPel**