

ISSN: 15148782

CADERNOS DO CNLF, Vol. XVII, Nº 08

FONÉTICA, FONOLOGIA E ORTOGRAFIA



XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 26 a 30 de agosto de 2013



RIO DE JANEIRO, 2013

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS**

REITOR

Ricardo Vieira Alves de Castro

VICE-REITOR

Paulo Roberto Volpato Dias

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO

Lená Medeiros de Menezes

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Regina Lúcia Monteiro Henriques

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Glauber Almeida de Lemos

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS

Maria Alice Gonçalves Antunes

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Tânia Mara Gastão Saliés

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

José Mário Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Anne Caroline de Moraes Santos

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Luiz Braga Benedito

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

de 26 a 30 de agosto de 2013

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Marilene Meira da Costa
Adriano de Souza Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coelho da Silva
Regina Celi Alves da Silva
Anne Caroline de Moraes Santos
Antônio Elias Lima Freitas
Eduardo Tuffani Monteiro
Maria Lúcia Mexias Simon
Antônio Elias Lima Freitas
Luiz Braga Benedito*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*Ilma Nogueira Motta
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho
Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)*

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva* 06
1. Alguns aspectos fonológicos e morfossintáticos do gaélico escocês – *João Bittencourt de Oliveira* 08
2. As variações do vocalismo tônico latino – *Cinthya Sousa Machado* 32
3. Da fala para a escrita: o apagamento do rótico por alunos da educação básica – *Geisa Borges da Costa* 43
4. Fonologia da libras e a (re)afirmação linguística: o óbvio que ainda precisa ser dito – *Robervaldo Correia dos Santos, Camilla Fernandes dos Santos e Emmanuelle Félix dos Santos* .. 61
5. O valor icônico da maiúscula – *Darcilia Simões e Itamar José de Oliveira* 75
6. Processos fonológicos: um olhar sobre a escrita de alunos das séries iniciais – *Camilla Fernandes dos Santos, Robervaldo Correia dos Santos e Geisa Borges da Costa* 84
7. Representações da fala na escrita: ortografia e variedade dialetal – *Bonfim Queiroz Lima Pereira, Irismá Oliveira Carvalho e Eliane Machado Soares* 101
8. Em busca da simplificação – *Ana Paula Araujo Silva* 109

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 08 do volume XVII dos *Cadernos do CNLF*, com 119 páginas, sobre FONÉTICA, FONOLOGIA E ORTOGRAFIA, e oito artigos resultantes dos trabalhos apresentados no XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, realizado do dia 26 a 30 de agosto deste ano de 2013, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por Ana Paula Araujo Silva, Bonfim Queiroz Lima Pereira, Camilla Fernandes dos Santos, Cinthya Sousa Machado, Darcilia Simões, Eliane Machado Soares, Emmanuelle Félix dos Santos, Geisa Borges da Costa, Irismá Oliveira Carvalho, Itamar José de Oliveira, João Bittencourt de Oliveira, Robervaldo Correia dos Santos e Robervaldo Correia dos Santos.

Sobre este mesmo tema ainda ficaram alguns trabalhos sem publicação do texto completo, cujos resumos estão disponíveis em http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/resumos/LIVRO_RESUMOS.pdf, porque os autores não conseguiram entregá-los de acordo com as regras e prazos estipulados.

Fica a nossa sugestão a esses autores, que reelaborem seus textos e os submetam à *Revista Philologus* ou os publiquem em outro lugar, porque serão importantes para o desenvolvimento das pesquisas em nossa especialidade.

Os textos publicados aqui serão integrados também à 2ª edição do *Almanaque CiFEFiL 2013* (em CD-ROM), que está sendo preparado e será enviado aos autores que não foram publicados na 1ª edição, que saiu na época do congresso.

Aproveitamos a oportunidade também para lembrar que todas as publicações do CiFEFiL são de livre acesso na Internet, e podem ser encontradas facilmente, através do programa de busca interna da página <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, seja pelo título do trabalho, pelo nome do autor ou por palavras-chaves do tema de interesse do pesquisador. Trata-se de uma exce-

lente ferramenta de pesquisa, que você deve aproveitar e indicar a seus colegas e amigos.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos aguarda sua crítica e sugestão para melhorar suas publicações, e fica extremamente grato por qualquer crítica que for apresentada porque é delas que extrairemos as lições para os próximos trabalhos, para o progressos dos estudos linguísticos e filológicos brasileiros.

Rio de Janeiro, dezembro de 2013.



(José Pereira da Silva)

ALGUNS ASPECTOS FONOLÓGICOS E MORFOSSINTÁTICOS DO GAÉLICO ESCOCÊS

João Bittencourt de Oliveira (UERJ/CiFEFiL)
joao.bittencourt@bol.com.br

1. *Considerações históricas*

O gaélico escocês é uma língua céltica ainda falada principalmente nas regiões remotas e montanhosas e nas Ilhas Ocidentais da Escócia. Essa língua foi introduzida na Escócia por colonizadores irlandeses provavelmente entre os séculos III e V d. C. Os irlandeses foram primeiramente conhecidos do mundo romano como *Hiberni*¹, mas no século IV d. C. um novo nome, *Scotti* ou *Scoti*, se torna proeminente. Em meados do século V os *Scoti* de Ulster Dalriada invadiram Argyll, estabelecendo ali um reinado.²

Por volta do ano 843, Scone tornou-se sua capital e o gaélico deve ter se expandido rapidamente a expensas das línguas pictas.³ Por outro lado, o gaélico perdeu alguns de seus ganhos nas

¹ *Hiberni*: povos que habitavam a *Hibernia*, atual Irlanda, (do latim clássico *Hibernia*, literalmente "terra do inverno"). O nome *Hibernia* foi tomado dos relatos geográficos gregos. Durante a exploração do noroeste da Europa (c. 320 a.C.), o geógrafo grego Pytheas denominou a ilha Ἰέρνη "*Ierne*"; já Ptolomeu, em sua *Geographia*, a denominou Ἰουερπία "*Iouernia*". É bem provável que os Romanos tivessem percebido alguma conexão entre esses nomes históricos e a palavra latina *hibernus* "de inverno, invernal, invernos". Seja como for, o historiador romano Tácito, em seu livro *Agricola* (c. 98 AD), usa o nome *Hibernia*.

² Campbell (2001, p. 285-292) questiona o consenso acadêmico que considera os migrantes do Condado de Antrim (irlandês: *Aontroim* "cordilheira solitária") estabelecendo uma colônia irlandesa ao noroeste da Grã-Bretanha por volta do ano 500 d. C. A hipótese migratória tem sido aceita há muito tempo como a visão correta das origens escocesas, pois, em parte, ela explica por que os habitantes de Argyll falavam o gaélico – a língua da Irlanda – numa época em que todos os demais falavam uma língua britônica: o cúmbrio nas Lowlands (região da Baixa Escócia) e o picto nas Highlands (região da Alta Escócia). A migração da Irlanda foi também mencionada por Beda, em 731, quando se referiu às origens de Dál Riada – reino da tribo dos escotos existente no norte da Irlanda e na costa oeste da Escócia desde o fim do século V até meados do século IX.

³ *Línguas pictas*: conjunto de línguas extintas que supostamente faladas pelos Pictos, um povo que habitou o norte e a região central da Escócia no início da Idade Média, onde estabeleceu seu próprio reino e lutou contra os romanos na Britânia. A ideia de que uma língua picta distinta teria sido usada em algum momento da História é atestada claramente no livro *Historia ecclesiastica gentis Anglorum*

Ilhas Ocidentais como consequência da imigração nórdica a partir do ano 800. No continente, também, o gaélico proveniente do sul, por fim, veio a enfrentar os Nórdicos que haviam se estabelecido no extremo norte; porém o gaélico provou ser o mais forte com o correr do tempo. Reconquistou as Hébridas e assimilou quase todo o nórdico no continente, exceto no extremo noroeste de Caithness (gaélico escocês: *Gallaibh*). Não se pode precisar exatamente uma data, mas a substituição do nórdico se deu provavelmente durante o século XII, isto é, ainda antes de os Noruegueses abandonarem sua suserania sobre as Ilhas Ocidentais pelo Tratado de Perth⁴ em 1266 (LOCKWOOD, 1975, p. 117).

Ao sul da linha de Forth-Clyde havia dois reinos independentes. A metade ocidental era ocupada por Strathclyde (*Srath Chluaidh* em gaélico, significando "vale do rio Clyde") falante do britânico (língua céltica); a metade oriental era falante do inglês e formava parte da Northumbria. Nesse ponto, o avanço do gaélico fez uma pequena pausa. A região independente de Strathclyde, entretanto, mal sobreviveu até o século XI e em 1066, o antigo reino de Lothian, então parte de Nurthumbria entre o rio Forth e as montanhas Cheviots, foi também anexado pelos Escoceses. A gaelicização de Strathclyde provavelmente havia começado antes do colapso final, e tudo indica que antes do final do século XI todas as terras baixas da parte ocidental da Escócia (gaélico escocês *A' Ghalldachd'*, significado aproximado "região não gaélica", em inglês *Scottish Lowlands*) eram de fala gaélica. Porém, o gaélico exerceu pouca influência no inglês de Lothian. Pelo contrário, foi o inglês que então demonstrou sua capacidade de expansão, e isso numa época em que o gaélico era a única língua do resto do país, salvo os minguados remanescentes do nórdico no extremo oeste e no norte. A pura verdade é que Lothian era mais evoluída do que o resto do país, e Edinburgh (a atual capital) mais importante do que

("História Eclesiástica do Povo Inglês"), escrito no início do século VIII por Beda, que nomeia o dialeto picto como uma língua distinta do galês e do gaélico.

⁴ *Tratado de Perth*: após esse tratado, encerrou-se o conflito militar entre a Noruega, sob o reinado de Magnus VI, e a Escócia, sob o reinado de Alexandre III, sobre a soberania das Ilhas Hébridas e a Ilha de Man.

Scone. E aqui, naturalmente, era o ponto de contato natural com o importante vizinho do sul.



Fig. 1: Fac-símile do fragmento de uma página do manuscrito do *Livro de Deer* (gaélico escocês, *Auld Deer*) do século X, o mais antigo texto gaélico da Escócia que se conhece. Esta página contém parte do Evangelho de Mateus, capítulo 1: 18-21. Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/Book_of_Deer>.

A partir da segunda metade do século XI, a Casa Real Escocesa ficou submissa à Inglaterra, e Malcolm Canmore (que reinou de 1058 a 1093) foi o último rei escocês cuja língua nativa era o gaélico. Isso acarretou certo ressentimento nas partes célticas e os

dois séculos seguintes são marcados por revoltas, todas aparentemente fúteis, contra as políticas da autoridade central. Não se pode afirmar, entretanto, que o gaélico era totalmente ignorado enquanto a linha de sucessão direta dos reis de Dal Riada ocupou o trono. Mas até quando o último desses reis, Alexandre III, veio a falecer em 1286, o inglês deve ter alcançado uma posição inatacável como língua de prestígio e certamente se expandido bastante a expensas do gaélico, embora, sem dúvida, ainda uma língua minoritária no país como um todo. A recessão do gaélico naturalmente começou nas Lowlands (região da Baixa Escócia). Até 1300, a maior parte parece ter sido anglicizada, até 1500 somente Galloway (ao sudoeste) continuava sem afetação, embora em breve também viesse a declinar, e nesse ínterim, o inglês havia avançado até Inverness (ao norte). No começo da era moderna, consequentemente, o uso do gaélico ficou confinado às Highlands (região da Alta Escócia) e às Ilhas. Aqui a sociedade de clã permaneceu intacta e a língua nativa continuou em posição elevada, encorajada por muitos dos chefes de governo, especialmente os senhores feudais das Ilhas. Mas o inglês era também empregado oficialmente, sem dúvida, nos círculos mais elevados, embora a grande massa dos membros do clã compreendesse somente o gaélico.

A Reforma Escocesa de 1560, liderada por John Knox (1514-1572), provocou uma ruptura formal da Escócia com a Igreja Católica Romana. A Igreja Católica foi abolida, adotando-se o Calvinismo. Além do mais, o movimento reformista havia conduzido ao poder a facção extrema pró-inglês, cuja posição foi posteriormente fortalecida pela União das Coroas em 1603, que decorreu na sequência da subida ao trono da Inglaterra de Jaime VI, rei da Escócia, que, assim, une a Escócia e a Inglaterra. Iniciou-se, então, a era dos ataques inspirados sobre o reino gaélico. Porém, a despeito das sanções oficiais contra sua língua, a população das Highlands e das Ilhas geralmente permaneceu monolíngue. Após a derrota do "Jovem Pretendente" ao trono britânico, príncipe Charles Edward Stuart, em 1745, entretanto, teve início a destruição sistemática da sociedade gaélica: inúmeros escoceses das montanhas foram despejados das áreas que haviam sido suas terras tri-

bais hereditárias; outros saíram espontaneamente em busca de sobrevivência nas cidades de fala inglesa nas regiões da Baixa Escócia ou nas colônias. O despovoamento das Highlands nessa época não tem relação com o êxodo gaélico da Irlanda nos anos da grande fome⁵ e posteriormente. O percentual de falantes do gaélico na Escócia então declinou rapidamente. Estima-se que o número de falantes girava em torno de 50% ou 150.000 no século XVI; em 1801 era de cerca de 20% ou 335.000, decrescendo para 10% ou 300.000 em 1861. Mais ou menos nessa época, o conhecimento do inglês se espalhou rapidamente e já no final do século os gaélicos remanescentes haviam se tornado amplamente bilíngues. O censo de 1901 apresentou 231.000 falantes do gaélico, dos quais somente 28.000 não falavam inglês. A política oficial não mais demonstra declaradamente hostilidade à língua e à cultura das Highlands, em contraste grosseiro em relação ao gaélico na Irlanda.

Enquanto isso, o número de falantes tem decrescido constantemente, chegando a cerca de 1,5 % da população. Em 1931, 136.000 foram declarados falantes do gaélico; em 1961 a cifra girava em torno dos 81.000, dos quais menos de 1.000 (essencialmente crianças abaixo da idade escolar) nada falavam de inglês. Salvo algumas localidades, ao longo da costa ocidental, o gaélico é falado predominantemente somente nas Hébridas. Como no caso da Irlanda, um número substancial de falantes do gaélico vive fora dos distritos de fala gaélica – são mais de 10.000 em Glasgow – e supõe-se que menos da metade dos que falam a língua de fato a utiliza habitualmente como meio de comunicação.

Na Idade Média, os gaélicos escoceses cultos, cônscios de sua linhagem irlandesa, empenharam-se em escrever o gaélico irlandês, isto é, a forma literária padrão daquele país. Não há, pois, registro da literatura medieval no gaélico escocês; certamente, a Escócia e Irlanda ainda compartilhavam uma língua literária co-

⁵ A *Grande fome na Irlanda* (em irlandês: *An Gorta Mór*) foi um período de fome, doenças e emigração em massa entre 1845 e 1852, em que a população da Irlanda se reduziu entre 20 e 25 por cento. A fome provocou a morte a cerca de um milhão de pessoas e forçou mais de um milhão a emigrar da ilha (Ó GRÁDA, 2006, p. 7).

no século XVI. Vale aqui notar que o primeiro livro impresso em gaélico irlandês foi uma tradução do livro de orações da igreja reformada de Escócia por Carswell, bispo das Ilhas Hébridas, editado em Edinburgh, em 1567, expressamente dirigido tanto a escoceses quanto a irlandeses. O primeiro documento considerável em gaélico escocês propriamente dito é uma coleção de poemas do início do século XVI. Aqui se verificou também uma ruptura com a ortografia tradicional irlandesa, mas essa nova divergência não foi seguida de maneira geral, embora na Escócia somente letras latinas fossem usadas.

A primeira tradução da *Bíblia* em gaélico escocês de que se tem notícia foi publicada em Londres em 1690 pelo Reverendo Robert Kirk, ministro de Aberfoyle; entretanto sua circulação foi bastante restrita. A primeira tradução bem conhecida da *Bíblia* para o gaélico escocês foi realizada em 1767, quando o James Stuart ministro de Killin juntamente com o poeta Dugald Buchanan traduziram o Novo Testamento.

Amostra de texto bíblico do Evangelho de João, capítulo 5, versículos 1 a 8:

1. An toiseach bha am Focal, agus bha am Focal maille ri Dia, agus b'e am Focal Dia.
2. Bha e seo air tùs maille ri Dia.
3. Rinneadh na h-uile nithean leis; agus as eugmhais cha d'rinneadh aon ni a rinneadh.
4. Ann-san bha beatha, agus b'i a' bheatha solus dhaoine.
5. Agus tha'n solus a' soillseachadh anns an dorchadas, agus cha do ghabh an dorchadas e.
6. Chuireadh duine o Dhia, d'am b'ainm Eoin.
7. Thàinig esan mar fhianuis, chum fianuis a thoirt mu'n t-solus, chum gu 'n creideadh na h-uile dhaoine trid-san.
8. Cha b'esan an solus sin, ach chuireadh e chum gu'n tugadh e fianuis mu'n t-solus.

A literatura impressa em gaélico escocês começa em 1751

com a publicação dos poemas de Alexander MacDonald.⁶ A produção literária tem necessariamente permanecido modesta. Livros devocionais figuram proeminentemente entre as obras publicadas mais antigas; posteriormente a poesia e o folclore surgem de maneira independente. Contos e peças teatrais também desfrutaram de certa popularidade. Um pequeno sortimento de livros, a maior parte de livros didáticos, principalmente de leitura, às vezes adaptados do irlandês, deixaram de ser publicados.

Até bem recentemente, o gaélico escocês era geralmente denominado Erse, que simplesmente é o desenvolvimento da palavra “Irish” dos habitantes das Lowlands (de maneira obscura baseado no irlandês antigo *Ériu*; cf. norueguês antigo *Erische*). Às vezes esse termo era empregado para identificar o gaélico irlandês, embora os próprios irlandeses não tenham aprovado esse uso.

O gaélico escocês tem contribuído com vários elementos na variedade do inglês empregado localmente na Escócia, como, por exemplo, *finnock* < *fionnag* “espécie de truta marinha”, *larach* < *larach* “sítio”, *sharrow* < *searbh* “amargo”. Semelhantemente, o inglês padrão incorporou em seu léxico algumas palavras dessa fonte. Exemplos incluem *cairn* < *carn* “pilhas de pedras”, *clan* < *clann* “clã, casta”, *fulmar* < *fulmair* “espécie de ave das regiões árticas” (basicamente de origem nórdica *fúll* “sujo” + *már* “gaivotata”, por associação a seu cheiro repugnante), *slogan* < *sluagh ghairm* “grito de guerra dos montanhese da Escócia”, *whiskey* < *uisce beatha* “água da vida” (decalque do latim *aqua vitae*). Outros empréstimos se referem ao cenário local, como *clachan* < *clachan* “aldeola”, *claymore* < *claidheamh mór* “antiga espada escocesa de dois gumes”, *gillie* < *gille* “criado”, *ptarmigan* < *tar-machan* “espécie de perdiz ártica”, *sporrán* “bolsa de pele usada pelos escoceses diante do saio”.

⁶ Alexander MacDonald (em gaélico escocês: *Alasdair mac Mhaighstir Alasdair*) (c. 1698-1770) foi poeta e lexicógrafo escocês, respeitado como talvez o mais prolífico e refinado poeta de língua galesa do século XVIII; é o autor de obras como *Aisheiridh na Sean Chánain Albannaich* (“Ressurreição da antiga língua escocesa”, 1751), *Broshachadh nam Fineachan Gaidhealach* (“Incitação dos clãs gaélicos”, 1745), *Birlinn Chlann Raginail* (1745), *Oran don Allt an t'Siúcair, Urnuigh don'n Cheòrlaidh* (“Incitação às musas”) e *Moladh Móraig* (“Loanza de Moladh”).



Figura 2: Sinal de trânsito bilíngue em gaélico e inglês, em Mallaig.

A herança gaélica sobrevive em topônimos e antropônimos. Como na Irlanda, são frequentemente transparentes, por exemplo, *Strathmore*, gaélico *An Strath Mór* “O Grande Vale”, *Oban*, gaélico *An t-Òban* “A Baía”. Sobrenomes usualmente contêm *mac* “filho” seguido do genitivo do nome, como *MacIntyre*, *MacPherson*, gaélico *Mac an tSaoir* (*saor* “carpinteiro”), *Mac a' Phearsoin* (*pearson* “pessoa”). *Cameron*, gaélico *Camshrôn*, era originalmente um apelido (*cam* “torto” + *sràn* “nariz”).

2. Esboço gramatical

Com base nas obras pioneiras de Lockwood (1975), Trudgill (1984), Lewis e Pederson (1989), Thomas (1996), Davies (1999) e outros, apresentaremos a seguir um esboço de alguns aspectos morfosintáticos mais relevantes do gaélico escocês. Nesse esboço, procuraremos descrever a língua literária padrão. A exemplo das demais línguas célticas, a maior parte do gaélico escocês falado, entretanto, é de um modo geral dialetal; esses vários dialetos diferem do padrão escrito e entre si, às vezes variam conside-

ravelmente na fonologia, incluindo as mutações, nas inflexões das palavras e na sintaxe.

A maior parte do vocabulário do gaélico escocês é predominantemente céltico. Há, contudo, um número expressivo de empréstimos do Latim, (*muinntir*, *Didòmhnach*), grego antigo, especialmente no domínio religioso (*eaglais*, *Bìoball* de *Ekklesia* e *Bìblia*), norueguês (*eilean*, *sgeir*), hebraico (*Sàbaid*, *Aba*) e francês (*seòmar*).

O gaélico escocês segue a típica estrutura VSO (verbo-sujeito-objeto) compartilhada pela maioria das línguas célticas (embora outras ordens sejam possíveis). Os verbos são totalmente conjugados e possuem a maioria das formas típicas das línguas indo-europeias: os tempos: presente, pretérito e futuro; os modos: indicativo, subjuntivo, condicional e imperativo e as vozes ativa e passiva. As formas verbais ausentes no galês são o infinitivo e o particípio, cujos significados se expressavam através de construções perifrásticas com substantivos verbais.

Nosso enfoque nesse trabalho é o registro escrito. Entretanto, nem mesmo o gaélico literário está rigorosamente padronizado, daí encontrarem-se variantes; em alguns casos, como na literatura popular, as nuances locais podem ser bem acentuadas.

2.1. O alfabeto

O alfabeto gaélico escocês é composto por dezoito letras; treze consoantes e cinco vogais:

a, b, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, p, r, s, t, u

As cinco vogais aparecem também com o acento grave, cuja presença ou ausência pode mudar drasticamente o significado de uma palavra, com em *bàta* (“um barco”) e *bata* (“uma vara ou bengala”):

à, è, ì, ò, ù

O alfabeto é conhecido como *aibidil* em gaélico escocês, e em tempos passados *Beith Luis Nuin*, nome das três primeiras letras do alfabeto ogâmico: *b, l, n*.

As letras eram tradicionalmente denominadas a partir de nome de plantas. Alguns desses nomes diferem dos equivalentes modernos (e.g. *dair* > *darach*, *suil* > *seileach*).

Ailm “elmo”	beith “vidoeiro branco”	Coll “aveleira”	dair \ “carvalho”	eadha \ “faia”	feàrn “amieiro”
Gort “hera”	uath “espineiro- alvar”	ioghy “teixo”	luis “sorveira”	muin “videira”	nuin “freixo”
Onn “tojo” / oir “evôni- mo”	peith “vidoeiro lanugi- noso”	ruis “sabugueiro”	suil “salgueiro”	teine “tojo”	ura “urze”

2.1.1. Sons vocálicos

Cada fonema se refere a vogais átonas, salvo quando indicado o contrário. De um modo geral, o acento tônico ocorre na primeira sílaba.

[a] é representado por *a, ai*, como em *agus* [akəs] “e”, *bainne* [banə] “leite”, também nos sufixos diminutivos *-(e)ag*, *-(e)an*, como em *caileag* [kal'k] “menina”, *lochan* [loXan] “pequeno lago”.

[a:] é representado por *à, ài*, como em *làn* [la:n] “cheio”, *càise* [ka:fə] “queijo”.

[e] é representado por *e, ei, ea*, como em *le* [l'e] “com”, *leis* [l'ef] “com (o, a)”, *sean* [ʃen] “velho”; às vezes por *ai*, como em *aig* [ek] “em”, *air* [er] “sobre”.

[ɛ:] é representado por *è, èa*, como em *stèsean* [stɛ:ʃan] “estação”, *gèadh* [g'ɛ:] “ganso”.

[e:] é representado por *éi, eu*, como em *éisdeachd* [e:ʃtʃəXk] “ouvindo”, *beul* [be:l] “boca”.

[i] é representado por *i, io*, como em *mil* [mil'] “mel”, *fios* [fis] “conhecimento”; frequentemente em sílabas átonas por *ai*, como

em *eaglais* [ekliʃ] “igreja”.

[i:] é representado por *i*, *ìo*, como em *tìr* [tʃi:r] “terra”, *sìoda* [ʃi:tə] “seda”.

[ø:] é representado por *ao*, *aoi*, como em *gaoth* [gø:] “vento”, *faoi-leag* [fø:l'ak] “gaivota”.

[o] é representado por *o*, *oi*, *eo*, as *bog* [bok] “macio”, *sgoil* [skol'] “escola”, *deoch* [dʒoX] “bebida”, *leabhar* [l'ó-əɾ] “livro”.

[ɔ:] é representado por *ò*, *òì*, *eó*, *eòì*, como em *bróg* [brɔ:k] “sapato”, *càir* [kɔ:r] “generoso”, *ceà* [k'ɔ:] “nevoeiro”, *feàil* [fjɔ:l] “carne”.

[o:] é representado por *ó*, *oi*, como em *mór* [mo:r] “grande”, *cóig* [ko:k'] “cinco”.

[u] é representado por *u*, *ui*, *iu*, como em *muc* [muk] “porco”, *uisge* [uʃk'ə] “água” (cf. *uisge beatha*, literalmente “água da vida”, donde > “whisky”), *fliuch* [fl'uX] “molhado”.

[u:] é representado por *ú*, *ùì*, *iù*, *iùì*, como em *glún* [glu:n] “joelho”, *cùil* [ku:l'] “recanto, esconderijo”, *siúcar* [ʃu:kær] “açúcar”, *stiúir* [ʃtju:r] “leme”.

[ə] é representado pelas vogais átonas *a*, *ea*, *e*, *u*, (veja-se acima), também por *o* como em *aotrom* [ø:trəm] “leve” (peso), além disso comumente por *ai* antes de *r*, como em *seàladair* [ʃɔ:lətær] “marinheiro”, ocasionalmente por *a* tônico, como em *aghaidh* [əyi] “rosto”.

[ai] é representado por *aigh*, como em *saighdear* [saitʃər] “soldado”.

[au] é representado por *a* ou *o* antes de *ll*, *nn*, *ng*, *m* em in monossílabos, como em *mall* [maul] “lento”, *anns* [auns] “em”, *long* [lauŋk] “navio”, *trom* [traum] “pesado”, também por *amh*, especialmente antes de consoantes, como em *samhradh* [saurəy] “verão”.

[iə] é representado por *ia*, *iai*, as *fiadh* [fləy] “cervo”, *Iain* [iə́n]

“João”.

[uə] é representado por *ua*, *uai*, como em *uan* [uən] “cordeiro”, *fuaim* [fuəm] “som”.

Observe ainda *cruaidh* [krui] “duro, difícil”, *an déidh* [ənʒe:i] “depois de”, *Gaidheal* [gai-əl] “escocês das montanhas”, *oidhche* [øiçə] “noite”, *tràigh* [tra:i] “litoral”.

Uma vogal epentética⁷ pode se desenvolver entre algumas consoantes, como em *ainm* [aíəm] “nome”, *balbh* [baləv] “mudo, silencioso”, *airgead* [arək'ət] “dinheiro”.

As consoantes são geralmente pronunciadas como no Irlandês; observa-se, entretanto, que o contraste entre as qualidades velares e palatais desapareceu no caso de *p*, *b*, *m*, *f*, *ph*, *bh*, *mh* (os dois últimos [v]), por exemplo, *pian* [piən] “dor”, *peann* [pjaun] “caneta”. O [j] pode ser representado por *e* em alguns casos, principalmente em posição inicial, como em *eòrna* [jɔ:rnə] “cevada”, também por *i* inicial, como em *iuchair* [juXər] “chave”. Exceto em posição inicial, *b*, *d*, *g* são pronunciados como *p*, *t*, *c*, mas sem aspiração; as palatais *d* e *t* soam [dʒ, tʃ] respectivamente quando iniciais, em outros casos, uniformemente [tʃ]; o *d* precedido de *ch* soa [k], como em *luchd* [luXk] “pessoas, povo”. O *s* inicial soa [h] também em encontros consonantais, como em *sgian* [sk'iən] “faca”. O dígrafo *th* soa [h] em posição inicial (porém *thu* [u] “tu, você”), também em posição medial entre vogais; pode ainda indicar hiato, como em *rathad* [ra-ət] “estrada”; em outros casos é mudo, como em *blàth* [bla:] “quente, caloroso”, *aithne* [aíə] “conhecimento”.

Os dígrafos *dh*, *gh* podem fundir-se com vogais para formar ditongos. São geralmente mudos entre vogais, indicando hiato, como em *adharc* [ə-ərɔk] “chifre”, *rioghachd* [ri:-əoXk] “reino”, mas às vezes pronunciados como (velar) *aghaidh* [əyi] “face, rosto”, (palatal) *bdidheach* [bɔ:jeX] “bonito, belo”, também inicial-

⁷ *Vogal epentética*: trata-se de uma vogal inserida em encontros consonantais heterossilábicos (consoantes em sílabas diferentes), como por exemplo, no inglês contemporâneo *glass* [glæs] “copo” → *glasses* [glæsiz] “copos”; (cf. português *pneu*, *advogado* e *amnésia* etc.).

mente, como em *dh'fhàg* [ya:k] “deixado” (pretérito), *a' ghealach* [ə jaləX] “a lua”; são mudos em posição medial antes de consoantes, como em *Gàidhlig* [ga:l'ik'] “Gaélico (língua)”, *saighdear* [saitʃər] “soldado”; quando final, são pronunciados após *a*, *à*, como em *ruadh* [ruəy] “vermelho”, *gràdh* [gra:y] “amor” (mas *ràdh* [ra:] “dizendo (verbo)”, *agh* [ay] “novilha”, *bàgh* [ba:y] “baía”, mas em outros casos são mudos, como em *céilidh* [k'ə:l'i] “encontro social”, *rìgh* [ri:] “rei”. Os dígrafos mediais *bh*, *mh* podem também fundir-se com vogais para formar ditongos; são geralmente mudos entre vogais indicando hiato, como em *gobha* [go-ə] “ferreiro”, *comhairle* [ko-irl'ə] “conselho”, mas às vezes pronunciado como em *seabhac* [fevək] “gavião”, *Damhar* [davər] “outubro”; *bh* é mudo quando final após *u*, como em *dubh* [du] “preto”, e também em *robh* [ro] “era ou estava”.

2.2. Mutações iniciais

Como em outras línguas célticas já estudadas em artigos anteriores, em gaélico escocês é comum a ocorrência de mutações na letra inicial das palavras em certas circunstâncias, em geral da palavra precedente. O irlandês e o gaélico escocês diferem consideravelmente no âmbito do vocabulário, mas ocorrem também divergências significativas na fonética e nas flexões. Em primeiro lugar, o gaélico escocês escrito descartou completamente a mutação nasal (ou eclipse), exemplos: gaélico escocês *ar bb*, “nossa vaca”, irlandês *ar m-bó*; gaélico escocês *nan tir* “dos países”, irlandês *na d-tir*. Deve-se observar, entretanto, que na ilha de Skye e nas *Hébridas Exteriores*, também conhecidas como *Ilhas Ocidentais* (gaélico escocês: *Na h-Eileanan Siar*), a mutação nasal foi parcialmente restaurada e em algumas áreas existem até mesmo paralelos à mutação nasal galesa do *c*, *p*, *t* em *ngh*, *mh*, *nh*. Em segundo lugar, *c*, *p*, *t* pós-vocálicos são comumente precedidos de um fonema surdo não representado na escrita, desse modo, *mac* “filho” é pronunciado [mahk]; *slat* “vara, bastão” como [slaht].

2.3. Morfologia e sintaxe

O gaélico escocês é uma língua céltica da família indo-europeia que possui uma morfologia bastante flexionada, padrão sintático verbo-sujeito-objeto e dois gêneros gramaticais.

2.3.1. Substantivos

Os substantivos em gaélico escocês possuem dois gêneros: masculino e feminino. Alguns substantivos que outrora pertenciam a uma classe neutra apresentam certa confusão, por exemplo, *am muir* "o mar" se comporta como masculino nominativo, mas como feminino no genitivo (*na mara*).

A evolução das classes declinativas guarda, em geral, algumas semelhanças com o gaélico irlandês. Um traço notável do gaélico escocês é o uso prolífero do plural (nominativo vocativo acusativo dativo) terminando em *-an*, que pode também se estender ao genitivo. As mutações podem desempenhar um papel significativo na declinação, como no irlandês, e conformar no todo aos mesmos padrões. Como no irlandês, a partícula do vocativo é *a*.

Alguns substantivos do irlandês antigo sobrevivem na Escócia como segue: nom. ac. dat. *fear* m. "homem", voc. gen. *fir*, pl. nom. ac. dat. *fir*, voc. *feara*, gen. *fear*.

sgeul f. "história, conto", gen. *sgebil*, pl. *sgeulan*, gen. *sgeul*.

dealbh f. "quadro", gen. *dealbha*, pl. *dealbhan*, gen. *dealbh*.

cnàimh m. "osso", gen. *cnàmha*, pl. *cnàmhan*, gen. *cnàimh*.

sùil f. "olho", gen. *sùla*, pl. *sùilean*, gen. *sùl*.

muir f. "mar", gen. *mara*, pl. *marannan*.

cath m. "batalha", gen. *catha*, pl. *cathan*, gen. *cath*.

dorus m. "porta", gen. *doruis*, pl. *dorsan*.

caora f. "carneiro", gen. *caorach*, pl. *caoraich*, gen. *caorach*.

rìgh m. "rei", pl. *rìghrean*.

teanga f. “língua”, gen. dat. *teangaidh*, pl. *teangan*.

caraid m. “amigo”, pl. *càirdean*.

cú m. “cão”, gen. *coin*, pl. *coin*, gen. *con*.

Eirinn f. “Irlanda”.

Alternativas são às vezes aceitáveis: *sgevil*, *deilbh* ao lado de *sgeulan*, *dealbhan*; os gêneros podem variar, daí *sgeul* também masculino.

2.3.2. Adjetivos

Do mesmo modo que os substantivos, a evolução dos adjetivos no gaélico escocês e no irlandês é bastante paralela. A flexão adjetiva corresponde, em princípio, à dos substantivos, embora o genitivo plural tenha desaparecido. As mutações permanecem como um traço visível, conformando no todo ao sistema irlandês. Desse modo, o irlandês antigo *becc* “pequeno” sobrevive atualmente como *beag*, flexionando como segue:

Sg. masc. nom. acc. dat. *beag*, voc. gen. *big*, fem. todos os casos *beag*, exceto gen. *bige*.

Pl. ambos os gêneros e todos os casos *beaga*.

O comparativo e o superlativo não se distinguem formalmente: *sean* “velho”, *sine* “mais velho ou o mais velho”, *àrd* “alto”, *àirde* “mais alto ou o mais alto”.

A comparação irregular permanece. Exemplo: *math* “bom”, *feàrr* “melhor ou o melhor”, *olc* “mau”, *miosa* “pior ou o pior”.

2.3.3. Numerais

Contagem: 1 *a h-aon*, 2 *a dhà*, 3 *a tri*, 4 *a ceithir*, 5 *a cóig*, 6 *a se*, 7 *a seachd*, 8 *a h-ochd*, 9 *a naoi*, 10 *deich*, 11 *a h-aon deug*, 12 *a dhà dheug*, 13 *a tri deug*, 14 *a ceithir deug*, 15 *a cóig deug*, 16 *a se deug*, 17 *a seachd deug*, 18 *a h-ochd deug*, 19 *a naoi deug*, 20 *a*

fichead, 21 *a h-aon air fhichead*, 30 *deich air fhichead*, 40 *di fhichead*, 50 *dà fhichead 's a deich*, 60 *tri fichead*, 70 *tri fichead 's a deich*, 80 *ceithir fichead*, 90 *ceithir fichead 's a deich*, 100 *ceud*, 1000 *mile*.

As seguintes formas são usadas com substantivos: 1 *aon*, 2 *dà*, 3 *tri* etc., exemplo, *dà dhuine dheug* “12 homens”.

2.3.4. Artigo definido

A forma do artigo definido⁸ depende do número, gênero e caso do substantivo, conforme a tabela abaixo.

Sg. nom. ac. masc. *an*, *am* antes de substantivos começando com consoante bilabial: *am feur* “a grama”.

gen. *an*, *a'* quando o substantivo é aspirado, exceto *fh*:

mullach a' chnuic “(o) topo da colina”, porém *dath an*

fhibir “(a) cor da grama”.

dat. *an*, *a'* quando o substantivo é aspirado, exceto *fh*: *leis a' chú* “com o cão”, porém *'n* após preposição terminando em vogal: *do'n luch* “para a casa”.

an, *a'* quando o substantivo é aspirado, exceto *fh*: *a' bhròg* “o sapato”.

na, com prefixação *h* a substantivo começando com vogal: *na heaglaise* “da igreja”.

an, *a'* quando o substantivo é aspirado, exceto *fh*: *anns a' choille* “na floresta”.

O substantivo é aspirado após o artigo no nominativo e acusativo feminino, genitivo masculino, e dativo, exceto quando iniciado com *d*, *t* ou *s*.

⁸ As formas do artigo definido remontam a uma raiz do celta comum **sindo-*, *sindā-*. O *s* inicial, já desaparecido no período do irlandês antigo, continua preservado nas formas de algumas preposições (EWIS & PEDERSEN, 1989, § 200; THURNESEN, 1993, § 467).

O nominativo/acusativo masculino antepõe *t* ao substantivo começando com a vogal **a**: *an t-eun* “o pássaro”; o nominativo/acusativo feminino, genitivo masculino, e dativo antepõem *t* ao substantivo começando com *s* seguido de **l**, **n**, **r**, ou vogal, abrاندando o *s*: (nominativo/ acusativo) *an t-slat* “o bastão”, (genitivo) *an t-siúil* “da vela” (de navio), (dativo) *leis an t-slait* “com a vela, *de'n t-seòl* “afastado, fora da vela”.

Pl. nom. ac. dat. *na*, antepondo *h* a substantivo começando com vogal: *na h-eòin* “os pássaros”.

gen. *nan*, *nam* antes de substantivos começando com consoante bilabial: *obair nam bard* “(a) obra dos poetas”.

Não existe artigo indefinido no gaélico escocês.

2.3.5. Pronomes

Os pronomes pessoais são os seguintes: *mi* “eu, me”, *thu* (ou *to* após certas formas verbais) “tu, você”; *e* “ele, o, lhe”; *i* “ela, a, lhe”; *sinn* “nós, nos”, *sibh* “vós, vocês”; *iad* “eles, elas”, “os, as, lhes”. A esses pronomes acrescentam-se as formas enfáticas: *mise*, *thusa* ou *tusa*, *esan*, *ise*, *singe*, *sibhse*, *iadsan*.

Os pronomes podem ser omitidos com algumas formas verbais que preservam terminação distinta: *bhithinn* “eu seria/estaria”, *bhithreamaid* “nós seríamos/estariamos”; porém *bhiththeadh to* “tu serias/estarias”, *bhiththeadh e* “ele seria/estaria” etc.

Os pronomes aglutinam-se com certas preposições, exemplos, *aig* “em, para”: *agam* “para mim”, *agad* “para ti”, *aige* “para ele”, *aice* “para ela”, *againn* “para nós”, *agaibh* “para vós/vocês”, *aca* “para eles/elas”, com as formas enfáticas correspondentes *agamsa*, *agadsa*, *aigesan*, *aicese*, *againne*, *agaibhse*, *acasan*. Outros exemplos incluem *air* “sobre”: *orm* “sobre mim”, *ort* “sobre ti”, *air* “sobre ele”, *oirre* “sobre ela”, *oirnn* “sobre nós”, *oirbh* “sobre vós/vocês”, *orra* “sobre eles/elas”, forma enfática *ormsa* etc., *le* “com”: *learn* “comigo”, *leat* “contigo”, *leis* “com ele”, *leatha*

“com ela”, *leinn* “conosco”, *leibh* “convosco”, *leo* “com eles/elas”, forma enfática *leamsa* etc.

Os possessivos são os seguintes: *mo*, antes de sons vocálicos *m* “meu”, *do*, antes de sons vocálicos *d* “teu, seu”, *a* “dele” – todos aspirados, *a* “dela” prefixando *h* a vogais, *ar* “nosso” prefixando *n* a vogais, *ur* “vosso” prefixando *n* a vogais, *an*, antes de consoantes labiais *am* “deles”. A particular enfatizadora *seuge* o substantivo: *mo leabhar-sa* “meu livro”.

2.3.6. Verbos

Existem no gaélico escocês 12 verbos irregulares. A maioria dos demais verbos segue um paradigma bastante previsível, contudo verbos polissilábicos terminados em consoantes laterais podem desviar desse paradigma.

O princípio flexional, ainda proeminente no irlandês, encontra-se bem reduzido no gaélico escocês. O presente e o imperfeito sintéticos bem como o subjuntivo, em geral, desapareceram. Em contraposição ao irlandês, entretanto, o gaélico escocês preserva uma forma passiva como tal.

Os tempos perifrásticos se formam predominantemente com o verbo substantivo.⁹ Há apenas uma classe de verbos regulares.

A conjugação do antigo irlandês continua essencialmente como segue:

Substantivo verbal: *leigeil* “permitir”

2.3.6.1. Voz ativa

Pres. sg. 1 *tha mi a' leigeil* literalmente “estou em permitir”, 2 *tha thu a' leigeil*, etc Fut. sg. 1 *leigidh mi*, 2 *leigidh thu* etc.

⁹ A raiz indo-europeia **(s)teh-* significava “estar de pé”. Dessa raiz provém o radical do presente do assim chamado “verbo substantivo” em irlandês e em gaélico escocês, *tá* e *tha* respectivamente (cf. latim *stō*, *stare*).

Cond. sg. 1 *leiginn*, 2 *leigeadh tu*, 3 *leigeadh e*, pl. 1 *leigeamaid*, 2 *leigeadh sibh*, 3 *leigeadh iad*.

Imperf. sg. 1 *bha mi a' leigeil* literalmente “estava em permitir”, 2 *bha thu a' leigeil* etc.

Pret. sg. 1 *leig mi*, 2 *leig thu* etc.

2.3.6.2. Imperativo

sg. 1 *leigeam*, 2 *leig*, 3 *leigeadh e*, pl. 1 *leigeamaid*, 2 *leigibh*, 3 *leigeadh iad*.

Entre outros tempos perifrásticos, podemos observar: (perfeito) *tha mi air leigeil* literalmente “estou a permitindo”, (mais-que-perfeito) *bha mi air leigeil* literalmente “estava a permitindo”.

2.3.6.3. Voz passiva

Pres. sg. 1 *tha mi leigte* literalmente “sou permitido”, 2 *tha thu leigte* etc., também *tha mi air mo leigeil* literalmente “estou a meu permitindo”, *tha thu air do leigeil* etc.

Fut. sg. 1 *leigear mi*, 2 *leigear thu* etc.

Cond. sg. 1 *leigteadh mi*, 2 *leigteadh thu* etc.

Imperf. sg. 1 *bha mi leigte* literalmente “fui permitido”, 2 *bha thu leigte* etc., também sg. 1 *bha mi air mo leigeil* literalmente “estava a ser meu permitindo”, *bha thu air do leigeil* etc.

Pret. sg. 1 *leigeadh mi*, 2 *leigeadh thu* etc.

2.3.6.4. Imperativo

sg. 1 *leigtear mi*, 2 *leigtear thu* etc.

Particípio: *leigte* “permitido”.

2.3.7.O verbo “ser”

A distinção entre o verbo substantivo e a cópula (ligação) sobrevive igualmente no irlandês e no gaélico escocês; sendo que naquele possui formas impessoais.

Substantivo verbal: *bith* “sendo”

2.3.7.1. Voz ativa

Pres. sg. 1 *tha mi*, 2 *tha thu*, 3 *tha e*, pl. 1 *tha sinn*, 2 *tha sibh*, 3 *tha iad*, negativa *chan eil mi*, interrogativa *a bheil mi?* neg. *nach eil mi?* Fut. sg. 1 *bithidh mi*, 2 *bithidh thu* etc., negativa *cha bhi mi*, interrogativa *am bi mi?* neg. *nach bi mi?*

Cond. sg. 1 *bhithinn*, 2 *bhitheadh tu*, 3 *bhitheadh e*, pl. 1 *bhitheamaid*, 2 *bhitheadh sibh*, 3 *bhitheadh iad*, negativa *cha bhithinn*, interrogativa *am bithinn?* neg. *nach bithinn?*

Passado sg. 1 *bha mi*, 2 *bha thu*, 3 *bha e*, pl. 1 *bha sinn*, 2 *bha sibh*, 3 *bha iad*, negativa *cha robh mi*, interrogativa *an robh mi?* neg. *nach robh mi?*

2.3.7.2. Imperativo

sg. 1 *bitheam*, 2 *bi*, 3 *bitheadh e*, pl. 1 *bitheamaid*, 2 *bithibh*, 3 *bitheadh iad*.

2.3.7.3. Impessoal

Presente *thatar* “está sendo, existe” (*chan eilear*, *am beilear?* *nach eilear?*), futuro *bitear*, passado *bhatar* (*cha robhar* etc.).

2.3.8. (Cópula)

Presente (todas as pessoas sg. e pl.): *is*, negativa *cha*, interrogativa *an?* neg. *nach?* Os pronomes são sg. 1 *mi*, 2 *tu*, 3 *e*, *i*, pl. 1 *sinn*, 2 *sibh*, 3 *iad*. Antes de vogais, *cha* torna-se *chan*, donde sg. 3 *chan e*

etc., note-se sg. 1 *cha mhi*. Note-se ainda interrogativa sg. 1 *am mi?*

Passado (todas as pessoas): *bu*, negativa *cha bu*, interrogativa *am bu?* Antes de vogais *bu* torna-se *b'*, donde sg. 3 *b'e* etc. Note-se sg. 1 *bu mhi*.

Na ausência do verbo “ter”, a noção de posse expressa-se comumente pelo verbo substantivo com a preposição *aig* “em”; exemplo, *tha taigh againn* “temos uma casa”, literalmente “está casa em nós”.

3. Considerações finais

O gaélico escocês, como vimos, chegou à Escócia no século V d.C., quando os Celtas provenientes do norte da Irlanda se asentaram na costa ocidental, levando uma variedade do gaélico que substituiu a antiga língua dos pictos falada na região até então (daí a semelhança com o irlandês e o manx da Ilha de Man).

O gaélico escocês possui uma tradição oral e escrita bastante rica, referida como *beul-aithris*, tendo sido a língua da cultura bárdica dos clãs das Highlands ((gaélico escocês: *A' Ghàidhealtachd*, literalmente “Terra dos Gaels”¹⁰ por muitos anos.

Posteriormente, os empréstimos linguísticos provenientes dos anglo-saxões e dos vikings contribuíram para que o idioma ficasse, cada vez mais, relegado. Atualmente é falado por cerca de 60 mil pessoas nas regiões setentrionais da Escócia, o que representa estatisticamente, menos de 2% da população escocesa – de um total de 5,1 milhões. Para essa minoria, entretanto, há vários jornais e programas de rádio disponíveis. Em 21 de abril de 2005 foi, finalmente, aprovada no Parlamento da Escócia a lei que torna

¹⁰ Os *Gaels* ou *Goidels* são os Celtas da Irlanda, Ilha de Man ou (especialmente) Escócia e são falantes de uma das línguas célticas do ramo goidélico: irlandês, gaélico escocês e manx (ou manquês). As línguas goidélicas, por sua vez, pertencem ao ramo das línguas célticas insulares; o outro ramo é o britônico: galês, córnico, bretão.

o gaélico escocês uma das línguas oficiais da Escócia, juntamente com o inglês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNHART, Robert K. (Ed.). *Chambers dictionary of etymology*. Edinburgh: Chambers Harrap Publishers, 1988.

BERGGREN, J. Lennart; JONES, Alexander. *Ptolemy's Geography: An Annotated Translation of the Theoretical Chapters*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2000.

COLGRAVE, Bertram; MYNORS, R. A. B. (Eds.). *Bede's Ecclesiastical History of the English People*. Oxford: Clarendon Press. (Parallel Latin text and English translation with English notes), 1969.

CALDER, George. *A Gaelic Grammar*. Glasgow: Gairm, 1990.

CAMPBELL, Ewan. Were the Scots Irish? *Antiquity*, vol. 75, p. 285-292, 2001.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

D'AUTERIVE, R. Grandsaignes. *Dictionnaire des racines des langues européennes*. Paris: Larousse, 1948.

DAUZAT, Albert. *L'Europe linguistique*. Paris: Payot, 1940.

DWELLY, Edward. *The Illustrated Gaelic-English Dictionary*. 10. ed. Glasgow: Gairm, 1988.

ELLIS, Peter Berresford. *Celt and Saxon. The struggle for Britain AD 410-937*. London: Constable, 1993.

GILES, William. Scottish Gaelic. In: BALL, Martin J.; FIFE, James (Eds.). *The Celtic Languages: Routledge Language Family Descriptions*. London: Routledge, 1993, p. 145-227.

GREGOR, D. B. *Celtic: a comparative study*. Cambridge: Oleande Press, 1980.

GREENE, David. Celtic Languages. *Encyclopaedia Britannica. Macropaedia*, vol. 3, p. 1064-1068. 15. ed. Chicago: The University of Chicago, 1976.

HAYWOOD, John. *Atlas of the Celtic world*. London: Rhames & Hudson, 2001.

HERBERT, Maire. Rí Érenn, Rí Alban, kingship and identity in the ninth and tenth centuries. In: TAYLOR, Simon (Ed.). *Kings, Clerics and Chronicles in Scotland, 500-1297*. Dublin: Four Courts Press, 2000, p. 63-67.

HUNTER, James. *The Making of the Crofting Community*. Edinburgh: John Donald Publishers, 1976.

JONES, Charles. *The Edinburgh history of the Scots language*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.

KRUTA, Venceslas. *Celtes. Histoire et dictionnaire. Des origines à la romanisation et au christianisme*. Paris: Robert Laffont, 2000.

LEWIS, Henry; PEDERSON, Holger. *A Concise Comparative Celtic Grammar*. 3. ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989.

LOCKEWOOD, W. B. *Languages of the British Isles past and present*. London: Andre Deutsch, 1975.

MACKENZIE, Donald W. The Worthy Translator: How the Scottish Gaels got the Scriptures in their own Tongue. In: _____. *Transactions of the Gaelic Society of Inverness, 1989-1992*, vol. 57, p. 168-202.

MCARTHUR, Tom (Ed.). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford & New York: Oxford University Press, 1992.

MEILLET, Antoine. *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. Alabama: University of Alabama Press, 1964.

MENNINGER, Karl. *Zahlwort und Ziffer: Eine Kulturgeschichte der Zahlen*. Göttingen: Vandehoeck & Ryprecht, 1957-1958.

Ó GRÁDA, Cormac. *Ireland's Great Famine: Interdisciplinary Perspectives*. Dublin: University College Dublin Press, 2006.

ONIONS, C. T. *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Dicionário latino-português*. 12. ed. Belo Horizonte: Garnier, 2006.

SNYDER, Christopher Allen. *The Britons*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

TÁCITO (Publius Gaius Cornelius Tacitus). *De vita et moribus Iulii Agricolae*. Charleston: BiblioLife Reproduction Series, 2009.

THURNEYSEN, Rudolf. *A Grammar of Old Irish*. Trad.: D. A. Binchy and Osborn Bergin. Dublin: Dublin Institute for Advanced Studies, 1993.

TRUDGILL, Peter (Ed.). *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VENNEMANN, Theo. *Europa Vasconica-Europa Semitica: Trends in Linguistics. Studies and Monographs*. Edited by Patrizia Noel Aziz Hanna and Patrizia Noel. The Hague: Mouton, 2003.

WALTER, Henriette. *L'aventure des langues en occident; leur origine, leur hostoire, leur geographie*. Paris: Robert Laffont, 2000.

AS VARIAÇÕES DO VOCALISMO TÔNICO LATINO

Cinthya Sousa Machado (UFRJ)
scinthya@gmail.com

1. *Introdução*

Este trabalho apresenta um estudo sobre as divergências entre as vogais tônicas nas duas variedades linguísticas do latim: a língua dos literatos, o latim clássico, e a língua falada pelo povo, o latim vulgar. O estudo foi delimitado às vogais tônicas, porque, como estas têm maior resistência às modificações, suas causas são mais regulares.

O principal objetivo é o entendimento das causas das variações na língua vulgar, uma vez que é deste latim que se desenvolveram as línguas românicas e a partir dela pode-se também entender as variações tônicas no vocalismo no português.

Primeiro, foram elucidados os traços distintivos do latim clássico; depois, foi feita uma descrição fonética das vogais tônicas no latim clássico e uma comparação com as formas no latim vulgar, baseadas nas poucas fontes que foram deixadas, como o *Appendix Probi*, lista de erros das formas populares comparadas com a forma erudita. Por fim, explicaram-se as causas pelas quais as vogais tônicas modificaram-se na língua popular.

2. *A quantidade*

O latim clássico possuía cinco qualidades vocálicas: *a*, *e*, *i*, *o*, *u*¹¹. Todos esses timbres podiam ser pronunciados em duas quantidades de duração de tempo distintas: podiam ser longas, representadas pela mácron (ˉ) ou breves, representadas pela bráquia (˘), símbolos usados didaticamente na escrita moderna. Constituíam-

¹¹ A vogal *y* era de origem grega, foi usada apenas nos vocábulos gregos absorvidos pelo latim, que foram introduzidos no período clássico.

se, assim, um sistema vocálico com dez fonemas, essencialmente latinos: *ī, ĭ, ē, ě, ā, ǎ, ō, ō, ū, ū*.

A quantidade, que foi herdada do indo-europeu, possuía em latim clássico um caráter fonológico, isto é, era um traço distintivo. Essa oposição quantitativa era percebida por qualquer falante da língua, tanto que Cícero testemunha a vaia da plateia, em um teatro, quando algum erro de quantidade é cometido: “*In uersu quidem theatra tota exclamant, si fit una syllaba aut breuior, aut longior*”¹² (FARIA *apud* ORAT. 51, 1957, p. 66). Dessa forma, podia-se diferenciar, por exemplo:

- *Vēnus* (Vênus) de *Vēnus* (venda);
- *hīc* (aqui) de *hīc* (este);
- *lēgit* (lê) de *lēgit* (leu);
- *lūto* (cumprir seus deveres) de *lūto* (sujar);
- *māhus* (macieira) de *māhus* (mau).

Na língua antiga que antecede o clássico, essa quantidade era representada por uma vogal dupla como nos consta em “*Accius geminatis uocalis scribi natura longas syllabas uoluit*”¹³ (FARIA, 1957, p. 117). Grafava-se *paastores* pra representar a longa quantidade da vogal *a*. Por causas dessas palavras homônimas, que não podiam ser diferenciadas em suas quantidades na grafia, foi criado um sinal – chamado ápex – para ser sobreposto às vogais longas, não podendo ser usado às outras palavras.

A sílaba tônica de palavras com três sílabas ou mais era definida pela quantidade da penúltima sílaba; se esta fosse longa, o vocábulo era paroxítono, por exemplo, *delēre*; se fosse breve, o vocábulo era proparoxítono, por exemplo, *legēre*. As palavras dissílabas eram sempre paroxítonas, independentes da quantidade, uma vez que não existiam oxítonas.

¹² “A plateia inteira protesta se se altera a quantidade silábica na recitação de um verso”

¹³ “Ácio quis se escrevessem as sílabas longas por natureza com vogais geminadas”.

2.1. As vogais em posição acentuada no latim clássico

A diferença de timbre do *ĩ* e *ī* é quase imperceptível, segundo Consêncio: “*I littera/ medium quidam sonum inter e et i habet, ubi in medio sermone est, ut hominem. Mihi tamen uidetur, quando producta est, uel acutior uel plenior esse, quando breuis est, medium sonum exhibere*”¹⁴ (FARIA *apud* CONS. KEIL, 1957, p. 69). O que difere os dois *i* é que, quando breve, há um som médio entre *i* e *e*, ou seja, apresenta um som médio como em *hōmīnem* [I], e ao ser longo soa mais agudo como em *amīcus* [i].

O *ĩ* e o *ī* eram pronunciados com o formato dos lábios não arredondados, com a altura da língua alta, com a área de articulação realizada no pré-dorso, ou seja, anterior e com um grau de abertura da boca 5 para o *ī* e um 6 para o *ĩ*.

O *ē* era pronunciado com um grau de abertura 7, os lábios não arredondados, com a altura da língua média e sua posição no pré-dorso, também chamada palatal. O *ě* só era diverso ao *ē* em relação ao grau de abertura, que é 8. Por isso, a vogal *e* mudava seu timbre dependendo da sua quantidade. Quando fosse breve *ě*, era pronunciado relativamente aberto e quando longo *ē*, pronunciava-se relativamente fechado. Exemplos: *fēmīna* [e] e *hěrbā* [ε].

Esta distinção da pronúncia por Pompeio (FARIA *apud* HEIL, 1957, p. 68) é explicada:

E aliter longa, aliter breuis sonat... Ergo quomodo exprimendae sunt istae litterae? Dicit ita Terentianus “Quotienscumque e longam uolumus proferri, uicina sit ad i litteram.” Ipse sonus sic debet sonare, quomodo sonat i littera. Quando uis dicere breuem e, simpliciter sonat.¹⁵

¹⁴ “(a letra i) tem um som médio entre e e i, quando está no meio da palavra, como em *hominem*. Entretanto, parece-me ser mais aguda ou mais cheia quando é longa, e quando é breve apresenta um som médio”.

¹⁵ “O e soa diferentemente quando longo e quando breve... Então como devem ser pronunciadas estas letras? Assim fala Terêncio: “todas as vezes que quisermos pronunciar o e longo deve ser ele vizinho da letra i”. O próprio som deve soar como soa a letra i... Quando se quiser pronunciar o e breve, soa simplesmente.”

Afirmando que o *ē* é vizinho ao *ī*, devido a uma menor abertura dos lábios e o *ē* deve “soar simplesmente”, ou seja, que era a pronúncia natural.

Não existia diferença de timbre entre o *ā*, de *āquā*, e o *ā* de *prātu*, conforme afirma o poeta Lucílio: “*uno eodemque ut dicimus pacto / scribemus pācem, plācide, lānum, āridum, ācetum*”¹⁶ (FARIA *apud* LUC. MARX, 1957, p. 67). Ambos eram pronunciados com o grau máximo de abertura da boca (10), com a posição da língua central e sua altura baixa e com os lábios não arredondados, distinguindo-se apenas na duração do tempo.

Assim como a vogal *e*, a vogal *o* era, perfeitamente, distinta quando longa e breve. Era uma vogal média, não arredondada, velar – com a articulação no pós-dorso – enquanto *ō* tinha um grau de abertura 8 e quando *ō* tinha um grau 7. Temos dessa forma: *amōre* [o] e *hōdīe* [ɔ].

A vogal *u* é semelhante à *i*, porque sua diferença de timbre é bastante sutil seja breve ou longa. Nas duas quantidades, a pronúncia acontece com os lábios arredondados e esticados para frente, eram vogais velares e altas; sendo que, quando longa, o *u* era mais grave com um grau de abertura 5 e quando breve tinha um grau 6 e por isso mais próximo do *ō*. Exemplos: *mūsculum* e *nūllus* [u] e *mūscā* e *būcca* [U].

A vogal *y*, usada somente nas palavras gregas como já foi dito, tem um som intermediário do *i* e do *u*, era pronunciado como em grego. Sua distinção ao *i* longo era que devia ser pronunciado com os lábios arredondados. Quando longa, seu grau de abertura era 5 e ao ser breve tinha um grau 6.

Antes da vogal *y* ser incorporada pela língua clássica, os antigos usavam o *u* no lugar do *y* como explica Cícero: “*Burrum semper Ennius numquam Pyrrhum... Non enim Graecam litteram*

¹⁶ “e do mesmo modo como pronunciávamos escrevemos: *pacem, placide, lanum, aridum, acetum*”.

adhibebant, nunc autem etiam duas”¹⁷ (FARIA apud OR. 16, 1957, p. 72).

Com a descrição acima feita, temos o seguinte quadro:

VOCOIDES	Grau de abertura da boca	ANTERIORES		CENTRAIS	POSTERIORES
		N.A. ¹⁸	A. ¹⁹	N.A.	A.
ALTOS	5	[i]	[y]		[u]
	6	[I]	[Y]		[U]
MÉDIOS	7	[e]			[o]
	8	[ɛ]			[ɔ]
BAIXOS	9				
	10			[a]	

Quadro 1: Classificação das vogais tônicas

2.2. O sistema vocálico do latim vulgar

As vogais no latim vulgar, a princípio, tiveram a mesma distinção quantitativa do clássico, mas esta foi perdida completamente com o tempo. As vogais átonas perderam a quantidade primeiro que as tônicas, pois se tornaram mais ou menos longas as tônicas e abreviaram-se as breves, por causa do desenvolvimento da intensidade.

No livro *De Doctrina Christiana*, Santo Agostinho afirma que na África daquele tempo não se conseguia diferenciar a quantidade, assim as palavras homônimas, por exemplo, *ōs* (boca) e *ōs* (osso) eram facilmente confundidas, fazendo necessário que o segundo fosse pronunciado *ossūm* para uma efetiva distinção.

Como a descrição fonética que nos foi deixada pelos gramáticos latinos é tardia e não é válida para todo o seu período, é insu-

¹⁷ “Ênio sempre escreveu *Burrum*, nunca *Pyrrhum*... Com efeito, não empregavam a letra grega, mas até agora duas usamos”.

¹⁸ Não arredondados.

¹⁹ Arredondados.

ficiente conhecer como se dava de fato a diferença de timbre entre as vogais longas e breves. Fouché mantém que as breves e longas eram fechadas originalmente, ainda que as breves o fossem um pouco menos.

É imprescindível destacar o que Maurer (1959, p. 11) afirma:

Certo é que na língua antiga não devia ser muito sensível a diferença de timbre entre vogais longas e breves, e é provável que as vogais latinas em geral fossem ligeiramente abertas. Com o tempo, porém, as longas se foram tornando fechadas, enquanto que as breves se abriram ainda mais.

Na língua vulgar, as diferenças quantitativas foram ligadas às diferenças de timbre, por isso o vocalismo vulgar acentuou a distinção entre longas e breves em relação ao seu grau de abertura da boca. Isso não aconteceu de forma total, algumas regiões, como a Sardenha, mantiveram a pronúncia arcaizante. É necessário ressaltar que a abertura das breves e o fechamento das longas são anteriores à perda da quantidade, pois só assim se pode explicar o porquê do fechamento das breves em certos casos, como: *fōcus* > *focu* [o], causado pela influência da vogal final *u*.

Com o desaparecimento da quantidade e as diferenças de timbres citadas, na região que abrange a Ibero-România, Dalmácia, Ístria, Reto-România, Galo-România e centro e norte da Itália, acabou-se por coincidir, em posição tônica, de forma geral, o *ĩ* (aberto) com o *ē* (fechado) e o *ũ* (aberto) com o *ō* (fechado). Enquanto que não houve diferenciação de timbre na vogal *a* e as vogais abertas *e* e *o* permaneceram sem confusão com suas homorgânicas.

Ainda o *y* longo e o *y* breve foram confundidos ora por *i*, ora por *u* como consta no *Appendix Probi*: “*myrta non murta*”, “*tymum non tumum*”, “*gyrus non girus*” (SILVA NETO, 1957, p.221, 224). Assim, na língua vulgar surgiu um sistema vocálico em posição tônica com 7 vogais, em quase todas as regiões:

Latim clássico	Latim vulgar	Exemplos:
ā ā	[a]	<i>Pater, mater</i>
ē	[ɛ]	<i>Tērra > terra</i>
ē	[e]	<i>Rēte > rete</i>
ī	[e]	<i>Mittēre > mettere</i>
ī	[i]	<i>Fīcum > ficum</i>
ō	[ɔ]	<i>Pōrta > porta</i>
ō	[o]	<i>Amōrem > amorem</i>
ū	[o]	<i>Būcca > bocca</i>
ū	[u]	<i>Pūrum > purum</i>

Quadro 2: A evolução da quantidade do latim clássico para a qualidade (timbre) do latim vulgar

2.3. Os ditongos

O latim clássico possuía cinco ditongos: æ (*cæcus*) e au (*auris*) – mais comumente usados – œ (*amœnus*), menos frequente, e os raríssimos eu (*heu*), de origem grega, e ui (*fui*).

A monotongação do ditongo æ aconteceu primeiramente na zona rural e depois foi absorvida por completo, consoante Varrão: “*in rure Latio edus, qui in urbe, ut in multis a addito, aedus*”²⁰ (Silva *apud* Varrão. 1957, p. 153). Com sua redução, surgiu um e longo aberto inadequado ao sistema vocálico latino, pois como já foi dito as vogais longas eram fechadas. Em geral, conservou-se a qualidade aberta [ɛ], então se confundiu o æ com o ē como se observa em *cælu > celu* [ɛ]. Entretanto, em algumas palavras houve a sua evolução para um ē como em *sæpe > sepe* [e].

O ditongo œ já tinha sofrido a redução para ū no latim clássico, como *pœnire* (arcaico) > *punire*. Os poucos que perduraram também se monotonguizaram no latim vulgar para um ē: *pœna > pena* [e]. No latim tardio, confundia-se facilmente o œ, æ, ē, podemos encontrar as formas *cæcus* por “*cæcus*”, *fœmina* por “*fœmina*”.

²⁰ “No Lácio rural *edus*, o qual na cidade era *aedus*, foi absorvido por muitos”.

O ditongo *au* é o único que se mostra resistente, porém, apesar disso, encontramos também casos em que esse ditongo reduzir-se-á para *ō* [o] em variantes dialetais: “*A história do ditongo au mostra, de modo mui instrutivo, que as correntes dialetais que se manifestaram em Roma no princípio da nossa era não foram absorvidas pela língua geral*” (SILVA *apud* MEYER-LÜBKE, 1957, p. 155).

O ditongo *eu*, que por ser de origem grega estava em um número reduzido de vocábulos, pode ter evoluído também para o *ō* [o] como nos consta na *Appendix Probi*: “*ermeneumata non erminomata*” (SILVA NETO, 1957, p. 224). O ditongo *ui* existiu praticamente no latim clássico devido à poesia que o usava por causa das contrações ou sinéreses e manteve-se como ditongo na língua vulgar.

No latim vulgar, surgiu um novo ditongo, *ai*, formado pela síncope da consoante intervocálica, principalmente, no perfeito do indicativo dos verbos regulares da 1ª conjugação. Assim, temos *amaui* que evolui para *amai*. Também encontramos esse ditongo em casos de transposição de sons: *ianuariu* que com a hipótese do *i* ficou *ianairu*.

2.4. As divergências de acentuação entre o latim clássico e o vulgar

As vogais tônicas sofrem poucas modificações, pois, como o acento obriga uma maior pausa da voz, é mais comum sua persistência. Por isso, o latim vulgar manteve o acento da palavra do latim clássico, excetuando-se os seguintes casos:

- a) “*positio debilis*”: quando a vogal tônica era seguida do grupo consonantal *muta* (p, b, t, d, c, g) mais uma líquida (l, r), era considerada em uma posição fraca ou débil. Essa inovação do latim clássico foi suplantada pelo vulgar que recuperou a pronúncia arcaica. Passou-se a pronunciar: *colūbra* em vez de *colūbra*, *tenēbra* em vez de *tenēbra*.

- b) hiatos formados por *i*, *e*: em palavras proparoxítonas com os grupos vocálicos *īē*, *īō*, *ēō*, houve um deslocamento do acento, na língua vulgar, para a penúltima sílaba. Esse deslocamento vai contra as leis da acentuação latina, pois na penúltima sílaba há uma vogal breve, entretanto é entendido pela falta de sensibilidade da quantidade vocálica na língua vulgar. Assim, como explica Meyer-Lübke, pela regra fisiológica, prevalece a mais sonora entre as duas vogais contínuas. Tanto na linguagem poética como na popular, pronunciava-se, portanto, *mulière* por *mulīere* e *asciōla* por *ascīōla*.
- c) “*verba composita*”: nos verbos compostos, o latim clássico mantinha a acentuação na preposição, por exemplo, *contīnet* (cum + tenet) e *renēgat* (re + negat); porém no vulgar, quando essa composição era perceptível, o acento tônico permaneceu no segundo elemento da composição, uma vez que tinha a ideia principal do vocábulo. Assim, pronunciava-se *contīnet* e *renēgat*, entretanto nos verbos onde não se percebia a composição foi mantido a acentuação clássica, como em: *compūto* (cum + puto).
- d) as palavras estrangeiras: o latim vulgar geralmente conservava a tônica da língua de origem, desconsiderando a quantidade da penúltima sílaba. Tomando por base os vocábulos gregos, percebem-se duas vias diferentes para esse empréstimo ao latim:
1. Quando incorporada por via erudita, ou seja, sua utilização chegou ao povo através do latim literário, a acentuação foi baseada na quantidade da penúltima sílaba por isso a língua vulgar manteve-a, dessa forma temos Sócrates do grego Σωκράτης (com ã) e parábola do grego παραβολή.
 2. Quando incorporada por via popular, conservou-se a tônica grega, fato muito comum na linguagem eclesiástica. Entretanto, é necessário dizer que não se manteve, de forma alguma, o acento ao ser a palavra oxítona, como nos atesta Meyer-Lübke: “*dans les mots populaires l’accent grec a persisté, excepté quand il était sur la dernière syl-*

*labe*²¹ (MAURER JR, 1959, p. 73). Uma palavra que conserva o acento grego é âncora, *ἄγκυρα* que foi incorporada ao clássico com o acento do grego.

Além desses casos mencionados que eram regulares, encontram-se vários isolados. Um deles é o acento na antepenúltima frequente nos números como *uíginti* e *tríngita*. Essa divergência é confirmada por Consêncio em sua lista de barbarismo: “*Nos exempla huius modi dabimus, quae in usu loquentium animadvertere possumus*”²² (MAURER JR, 1959, p. 74).

3. Conclusões

Pretendeu-se neste trabalho proporcionar, de forma clara e sucinta, uma aproximação da distinção das vogais em posição tônica entre a língua culta, literária – o latim clássico– e a língua popular, o latim vulgar.

Como modo para a satisfação desse objetivo, foi feita uma descrição fonética das vogais na língua erudita, baseando-se nos gramáticos latinos, depois uma comparação com a variedade menos culta, definindo os traços distintivos que cada uma adotou com o tempo. Por fim, explicaram-se alguns dos principais motivos das diversas variações sofridas.

O resultado deste trabalho mostra como o latim variava em diferentes zonas, mesmo quando suas alterações eram mais improváveis, como o caso das vogais tônicas, que deveriam ser mais resistentes às modificações. A língua do povo era dinâmica e modificava-se constantemente, ao passo que o latim culto era estático.

²¹ “Nas palavras populares, o acento grego persistiu, exceto quando ele estava sobre a última sílaba”.

²² “Nós daremos exemplos daquele modo, que no uso cotidiano dos falantes podemos advertir”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COUTINHO, Ismael. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

FERREIRA, António Gomes. *Dicionário de português-latim*. Porto: Porto Editora, [s/d.].

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 2006.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística românica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1962.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

MAURER JR, Theodoro Henrique. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

SARAIVA, Francisco R. dos Santos. *Dicionário latino-português*. Belo Horizonte: Garnier, 2006.

SILVA NETO, Serafim da. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

**DA FALA PARA A ESCRITA:
O APAGAMENTO DO RÓTICO
POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Geisa Borges da Costa (UFRB)
geicosta@ufrb.edu.br

1. Introdução

Um dos campos em que a teoria da variação linguística se mostrou bastante fecunda, tal como proposta por Weinreich, Labov e Herzog, em 1968, foi o da fonética. Nesta área de estudos, diversos trabalhos sociolinguísticos têm contemplado o rótico como foco de análise, pelo fato de este oferecer várias possibilidades de variação e realização. Em posição pós-vocálica, são numerosas as pesquisas em diversas regiões do Brasil que demonstram seu total apagamento.

Na linha da sociolinguística variacionista laboviana destacam-se trabalhos como a tese de doutorado de Dinah Callou (1979), que marca o início dos estudos acerca deste fonema na fala urbana culta. Seguindo esta trilha, vários outros trabalhos enfocaram a realização deste fenômeno linguístico em diferentes estados brasileiros, buscando as correlações estruturais e sociais para descrever e explicar a realização ou a ausência de realização deste fonema em diversos dialetos do português do Brasil.

As pesquisas de cunho sociolinguístico que trataram da realização variável do /r/ demonstraram que em posição final de vocábulo, o zero fonético é uma das variantes mais produtivas para o rótico, acontecendo majoritariamente em todas as regiões pesquisadas e sem marca de classe social.

Para os professores que lidam com o ensino de português no nível fundamental, há uma repercussão clara desses fenômenos na escrita. É muito comum encontrar-se nos textos dos alunos palavras em que a letra *r* em posição final não é grafada. Em vários casos, muitos professores tratam desses fatos da mesma maneira

como tratam, por exemplo, de desvios como o que se observa em “excessão” por “exceção”: consideram apenas haver um desvio gráfico, decorrente das irregularidades do sistema alfabético da língua portuguesa.

Esta pesquisa, de natureza empírica e eminentemente descritiva, enquadra-se nos princípios teóricos da sociolinguística quantitativa, na medida em que pretende investigar os aspectos linguísticos e extralinguísticos relacionados ao apagamento do rótico em posição de coda final na escrita de estudantes das séries iniciais da cidade de Catu (BA).

Estudos realizados sobre a língua escrita vêm dando uma contribuição significativa para a área educacional, aproximando cada vez mais a teoria linguística da prática pedagógica. Assim, este trabalho persegue os seguintes objetivos: a) analisar os níveis de apagamento do rótico na escrita de estudantes das séries iniciais; b) apontar os contextos linguísticos que favorecem o apagamento; c) investigar as possíveis relações entre o apagamento e fatores sociais; d) identificar o grau de interferência da fala na escrita dos estudantes que participaram da pesquisa.

Além disso, esse estudo poderá trazer uma contribuição significativa aos segmentos escolares iniciais e até mesmo à formação de professores de língua materna, já que os achados de pesquisas acadêmicas deste nível podem ser aplicados ao cotidiano daqueles que atuam na educação básica, possibilitando um conhecimento mais sistemático acerca de alguns fatos da língua.

Portanto, a aproximação entre a pesquisa sociolinguística e o trabalho pedagógico torna-se imprescindível para que o ensino de língua portuguesa torne-se mais eficaz e menos prescritivo, na medida em que esses estudos, baseados na relação entre a linguagem e fatores socioculturais e estruturais, podem fornecer ao professor elementos importantes para entender e trabalhar com a variação linguística presente em sala de aula, tanto na fala espontânea dos alunos quanto na escrita dos mesmos.

2. Estudos sobre a interferência da fala na escrita

Muitos elementos linguísticos sujeitos à variação na fala coloquial do indivíduo podem ser encontrados, com um relativo grau de facilidade, nas produções escritas por estas pessoas, principalmente daquelas provenientes das escolas públicas.

Estas variações acontecem em todos os níveis linguísticos: no lexical, no morfossintático e, sobretudo, no nível fonético-fonológico, o que acaba se manifestando na língua escrita e se traduz em uma escrita não padrão. Nesse tipo de escrita aparecem fatos que divergem do que é prescrito nas gramáticas normativas em campos como a sintaxe de concordância e de regência, a colocação dos clíticos pronominais. Ainda se pode verificar, na escrita, a omissão de muitos segmentos que não são pronunciados na fala coloquial.

Ao chegar à escola, a fala já é uma modalidade adquirida e dominada na aquisição da língua pelas crianças, que a utiliza com competência nas mais diversas situações comunicativas do seu cotidiano. A escrita é considerada uma forma de linguagem secundária, que surgiu há apenas cinco mil anos como uma necessidade de o homem registrar seus usos orais, numa tentativa de representação da fala. Entretanto, representar ortograficamente a fala constituiu-se em uma grande dificuldade, principalmente para as crianças em início de escolarização. Mas não só para elas, pois até mesmo entre os adultos já escolarizados são frequentes as dúvidas com relação à grafia de determinadas palavras.

Quando entram em contato com a escrita, que, no nosso caso, é de base alfabética, as crianças precisam associar som, distintividade e representação gráfica. No sistema de escrita alfabético, cada letra deveria representar um som e vice-versa; mas, no português, essa regularidade quase nunca pode ser aplicada. São poucos os casos, no português do Brasil, em que há uma correspondência biunívoca entre letra e som, como no caso das letras p, b, f, v. Assim, o sistema alfabético-ortográfico ocidental é bastante complexo, constituindo-se em uma grande dificuldade para os indivíduos

grafarem os enunciados nos primeiros contatos com o texto escrito.

Segundo Monteiro (2003, p. 46), vários estudos realizaram uma análise detalhada das relações entre grafemas e fonemas e demonstraram que estas relações são, por um lado, muito mais complexas do que aparentam e, por outro, mais previsíveis do que se espera. Tais estudos procuram descrever as regularidades e irregularidades do sistema e salientam que, algumas vezes, se pode recorrer às regularidades existentes, como forma de facilitar a compreensão daqueles que estão aprendendo.

Nos sistemas alfabéticos de escrita existe uma relação entre letra e som da fala, ou seja, os segmentos gráficos representam segmentos sonoros. Esse reconhecimento entre unidade sonora e gráfica é essencial para quem está dando os primeiros passos na aventura da escrita. Porém, a dificuldade que se impõe para o aprendiz, mesmo quando ele já compreendeu essa ideia de que cada letra representa um som, é que existe uma grande complexidade entre sons e letras, já que nem sempre essa correspondência é biunívoca.

Um trabalho pioneiro na tentativa de verificar a influência da linguagem oral na escrita de estudantes foi realizado por Câmara Jr. em 1957. O autor analisou a produção escrita de 62 alunos de um colégio do Rio de Janeiro, com idade entre onze e treze anos, a fim de detectar os erros ortográficos cometidos com mais frequência como consequência de realizações linguísticas utilizadas por esses alunos no ambiente familiar.

O estudo mostrou variações de ordem fonética, morfológica e sintática na escrita que refletem tendências já observadas na língua oral do Rio de Janeiro. As principais alterações fonéticas observadas pelo autor foram:

- Debilidade do acento tônico quando o vocábulo se acha no interior de um grupo de força;
- Tendência a anular-se a oposição entre [e] e [i] assim como [o] e [u] em posição pretônica;

- Tendência a nasalar a sílaba simples i-;
- Redução sistemática do em- inicial a in-;
- Certa tendência a nasalar [i] ou [u] tônicos finais;
- Anulação da oposição entre o ditongo [ou] e [o] fechado;
- Tendência à vocalização do [l] velar posvocálico;
- Precariedade do [r] e do [l] intervocálicos em contato com [i];
- Tendência à omissão do [s] e do [r] finais.

Quanto a esta última alteração fonética encontrada nos textos dos alunos, o autor ilustra com a forma verbal “singrar” que foi grafada como “sincra” e a expressão “podiam ser” que foi escrita “podiam-se”. Essa supressão do –r final demonstra uma tendência típica na linguagem coloquial do Rio de Janeiro.

Mattoso Câmara faz uma extensa exemplificação de variantes linguísticas que revelam tendências da língua falada no Brasil, particularmente no território do Rio de Janeiro, e que também foram detectadas na produção escrita dos alunos, o que evidencia que alguns “erros” escolares podem ocorrer devido à interferência da língua oral.

Freitas (2004) fez uma análise de redações de alunos da quinta série de uma escola pública de Salvador e constatou inúmeras variações na grafia dos alunos. Dentre diversos problemas ortográficos, a autora selecionou como objeto de estudo a expressão “dos outros”. Para esta forma linguística, foram encontradas as seguintes variantes: “o soto”, “do zoto”, “do soutro”, “do soto”, “do zoto”, “do zoutro”, “do sotro”, “do solto”, “do zouto”, “do soto”, “do zotros”.

A marca de plural da expressão só aparece uma vez nos textos e é registrada apenas no segundo elemento. Conforme a autora, o conhecimento da língua dá a esses falantes a certeza de que expressões com essas características linguísticas, mesmo grafadas

sem a marca tradicional de plural, referem-se a mais de uma pessoa.

Outra observação é que essas variantes encontradas na escrita dos alunos apresentam uma transcrição gráfica fortemente marcada pela interferência da linguagem oral, resultante de um processo de ligação entre elementos e ausência de juntura, o que leva muitos estudantes em início de escolarização a cometerem desvios ortográficos.

Freitas salienta que, diante de erros ortográficos, a orientação pedagógica aos alunos deve ser variada, adaptando-se à situação em que os problemas ocorrem. Dentre as diversas possibilidades, cita a apresentação de algumas frases grafadas com a segmentação vocabular do modo como aparecem nos textos. Elas devem ser colocadas ao lado de outras frases em que cada um dos elementos das expressões a serem trabalhadas apareçam juntos a elementos com os quais fossem formadas seqüências passíveis de juntura. A seguir, o professor deve proceder comparando os dois tipos de grafia, a fim de que o aluno consiga fazer uma reanálise e uma reestruturação da segmentação vocabular, ausente na linguagem oral, mas exigida pela norma padrão escrita.

Carvalho (2009) descreve o processo de aquisição das consoantes líquidas por crianças usuárias da variedade popular do português do Brasil em Salvador, observando a influência da escolarização neste processo e a interferência dessa variedade na escrita das crianças.

A coleta de dados foi feita com 35 crianças que possuíam entre 4 e 10 anos de idade, e a principal hipótese da autora é a de que, aos cinco anos de idade, as crianças falantes da variedade não padrão já adquiriram grande parte das líquidas, com exceção da “vibrante” em posição final, que não é realizada por nenhum indivíduo que utiliza essa variedade e da lateral dento-alveolar como segundo elemento do encontro consonantal.

Outra hipótese de Carvalho, bastante similar à nossa, é que, assim como as crianças não pronunciam o /R/ em posição final,

essa variante também não seria representada graficamente no início da aprendizagem da escrita, devido à interferência da fala. Por outro lado, ao final das séries iniciais, os alunos, segundo a autora, já representariam a maioria dos sons líquidos conforme o sistema ortográfico do português, pois já seriam capazes de compreender as irregularidades da relação entre fonema e grafema.

Com relação aos dados referentes às realizações do /R/ na fala, foi constatado um número bastante significativo desse fonema, com percentuais que variam entre 72% e 95%, sendo o maior número de ocorrências relativo ao que Carvalho classifica de vibrante múltipla e o menor índice destinado ao que ela considera como vibrante final. A autora justifica essa redução de ocorrência do /R/ em final de palavra pelo fato de este ser também o fonema que, normalmente, é apagado na fala dos indivíduos que utilizam o português popular.

No que diz respeito à posição final, Carvalho encontrou uma grande diferença entre os percentuais de ocorrência do /R/ em posição interna e em posição final de palavra, pois na fala esse fonema é adquirido apenas em posição de sílaba medial, já que nas variedades populares do português brasileiro, ele não é realizado em posição final de palavra.

O número de representação escrita foi baixo nas duas posições nos alunos mais novos, aumentando, de maneira significativa, a representação ortográfica para a posição final interna nos grupos de alunos com idade maior. O índice de ocorrências para o /R/ em posição final na escrita só vai ser significativa no grupo a que pertence os alunos que já estão nas séries finais.

Quanto à representação gráfica do rótico, houve um predomínio da supressão do grafema “r” em grande parte das ocorrências do grupo de crianças com 7 anos como em “Baco” por “barco”; já no grupo de crianças com 8 anos, esse grafema foi representado em 69% das ocorrências.

A autora também encontra casos em que há uma inversão na posição dos elementos, constatando-se outros grafemas como em

“frol” para “flor”, casos que considera hipercorreção como “solvente” para “sorvete” e “soste” para “sorvete”, em que se evidencia um domínio ainda insuficiente da representação gráfica.

Em um trabalho intitulado *Da linguagem coloquial à escrita padrão*, Mollica (2003) estuda o cancelamento do rótico em posição medial e final de palavra na escrita de estudantes das séries iniciais do estado do Rio de Janeiro visando à correção destes cancelamentos influenciados pela fala.

A metodologia utilizada consistiu em aplicar um teste em que os alunos da primeira à quarta série do ensino fundamental tinham que grafar, de acordo com as figuras, as palavras que completavam as lacunas do teste, as quais previam a realização do rótico em posição final e medial. Cada turma foi dividida em dois grupos: um grupo respondeu o teste sem qualquer orientação prévia, e o outro foi instruído acerca da variação na fala e sua possível influência na escrita e para as variáveis que mais influenciam a manutenção ou o apagamento do fonema em questão. Além desta, foram controladas outras variáveis sociais como sexo e nível de escolaridade dos alunos. Quanto aos fatores estruturais, a autora observou o efeito da classe gramatical, extensão dos vocábulos, tipo de vogal precedente ao segmento, tonicidade da sílaba e categoria do item lexical.

O estudo de Mollica procurou responder às seguintes questões:

1. A manifestação de alguns fenômenos que acontecem na fala começa, na escrita, por itens ou por contextos?
2. Como aproveitar pedagogicamente as descrições científicas dos estudos realizados sobre a língua falada?
3. O aluno, quando monitorado, consegue um melhor desempenho na escrita?

O trabalho demonstrou que, uma vez que o cancelamento do rótico em contexto final é uma mudança que está mais avançada na fala, a recuperação da consoante neste contexto, na escrita, é

mais difícil para o aluno, o que demonstra a importância de o professor, nesses casos, fazer um trabalho pedagógico mais reforçado.

Portanto, as estratégias didáticas para a aquisição, na escrita, dos fenômenos variáveis na fala, devem ser explícitas, pois à medida que o aluno toma consciência desses fatos linguísticos da fala que podem interferir na escrita, a tendência é que os problemas ortográficos diminuam e a recuperação desses segmentos aconteça sem muitos traumas para o aprendiz.

3. Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, tomamos por base o modelo teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa. A pesquisa foi realizada com dezoito estudantes da segunda à quarta séries do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola pública do município de Catu, todos nascidos e residentes nesta cidade, filhos de pais que estudaram no máximo até o ensino fundamental.

Foram testados 03 meninos e 03 meninas, numa faixa etária média entre oito e treze anos que tivessem estudado sempre em escola pública. A fim de observar o apagamento do rótico na escrita em posição final de palavra, elaborou-se previamente um instrumento contendo diferentes tipos de testes, a partir de palavras que contemplavam o fonema /R/ em diversos contextos de variação.

Para uma análise estatisticamente mais rigorosa, os dados levantados foram codificados e submetidos ao pacote de programas GOLDVARB X, que, a partir de frequências totais de ocorrências dos dados linguísticos, seleciona os fatores mais importantes que determinam a ocorrência de uma variante. Assim, os resultados estatísticos do programa computacional dão um suporte matemático às conclusões a que se pode chegar sobre as variáveis linguísticas e sociais controladas na pesquisa.

4. Análise dos dados

Os grupos de fatores selecionados pelo programa como favorecedores do apagamento do /R/ em posição final de vocábulo, por ordem de seleção, foram: 1) Escolaridade; 2) Gênero; 3) Extensão da palavra; 4) Contexto precedente.

Os resultados serão apresentados de acordo com a ordem de seleção feita pelo programa.

4.1. Variável escolaridade

O primeiro grupo eleito, a escolaridade, mostrou, como já era esperado, mais aplicação da regra de apagamento para os estudantes que apresentavam menor grau de escolaridade, conforme os números da tabela abaixo:

Série	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Segunda série	207/216	95%	0,95
Terceira série	125/356	35%	0,26
Quarta série	385/150	38%	0,30

Significância: 0,003

Tabela 1 – Apagamento do /R/ final em verbos segundo a escolaridade

Série	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Segunda	111/175	63%	0,77
Terceira	40/192	20%	0,35
Quarta	45/205	21%	0,37

Significância: 0,045

Tabela 2 – Apagamento do /R/ em final de nomes segundo a escolaridade

Os números das tabelas demonstram que, à medida que os alunos avançam nas séries escolares, tendem a diminuir o apagamento do /R/ final na escrita. Não houve praticamente nenhuma diferença de desempenho entre os informantes da terceira e da quarta série. Os pesos relativos para esses fatores são praticamente idênticos: 0,26 e 0,30 para o /R/ em final de verbos e 0,35 e 0,37 para a supressão do /R/ em final de nomes. Parece que a diferença está mesmo entre esses dois grupos e os informantes da segunda

série, cujos pesos relativos do apagamento tanto em final de verbos quanto em final de nomes são bastante altos: 0,95 e 0,77, respectivamente. O segmento /R/ em final de verbos foi praticamente bloqueado pelos alunos da segunda série, o que nos leva a considerar que este fato pode ser também um problema de alfabetização, já que, no contexto das escolas públicas do município, boa parte dos alunos ainda está sendo alfabetizada nessa série escolar.

O convívio com as práticas escolares parece influenciar no índice de recuperação dessa variável. Quanto mais tempo o indivíduo frequentou a escola e teve mais contato com a escrita, mais ele representa graficamente a variante /R/, reconhecendo, portanto, a presença desse elemento ao final do vocábulo.

4.2. Variável gênero do informante

O segundo grupo eleito, o gênero, confirma a hipótese de que as meninas recuperariam mais o /R/ na escrita, sendo mais sensíveis à norma-padrão. Os números mostram que o apagamento do segmento ocorre de maneira bem mais significativa entre os alunos do sexo masculino, confirmando os resultados de outros estudos que demonstram que as mulheres costumam privilegiar formas linguísticas de maior prestígio.

Gênero	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Masculino	287/468	61%	0,65
Feminino	489/195	39%	0,35

Significância: 0,003

Tabela 4 – Apagamento do /R/ final em verbos
segundo o gênero do informante

Gênero	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Masculino	124/277	44%	0,64
Feminino	72/295	24%	0,36

Significância: 0,045

Tabela 5 – Apagamento do /R/ final em nomes
segundo o gênero do informante

Observando-se os pesos relativos para os dois gêneros, pode-se verificar que os meninos utilizam mais a regra de apagamen-

to do que as meninas. Portanto, o fator gênero apresentou-se de forma relevante no *corpus*, uma vez que as meninas destacaram-se bastante, apresentando uma recuperação significativa do segmento variável na escrita, ratificando uma tendência demonstrada por outros estudos variacionistas, inclusive os de Tasca e Mollica citados acima, que consideram o sexo masculino mais distante das formas linguísticas tradicionalmente prescritas.

4.3. Variável extensão da palavra

Este foi o penúltimo grupo selecionado pelo programa. Vejam-se os pesos relativos referentes a cada um dos fatores que o compõem.

Extensão da palavra	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Monossílabo	10/50	20%	0,19
Dissílabo	151/349	43%	0,41
Trissílabo	218/364	59%	0,57
Polissílabo	103/194	53%	0,59

Significância: 0,003

Tabela 6 – Apagamento do /R/ final em verbos
segundo a extensão da palavra

Extensão da palavra	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Monossílabo	11/123	8%	0,14
Dissílabo	53/155	34%	0,46
Trissílabo	67/140	47%	0,71
Polissílabo	65/154	42%	0,66

Significância: 0,045

Tabela 7 – Apagamento do /R/ final em nomes
segundo a extensão da palavra

A nossa hipótese, baseada em outros trabalhos sobre o apagamento do rótico, era a de que o apagamento seria mais recorrente nos vocábulos de maior dimensão, o que foi confirmado, como se pode observar nas tabelas acima, em que os trissílabos e polissílabos favorecem a aplicação da regra de supressão do rótico tanto para os verbos quanto para os nomes, com um percentual significativo de apagamento. Já nos vocábulos constituídos apenas por uma sílaba, houve uma regra contrária, atuando no sentido da pre-

servação do segmento /R/ no final das palavras, independentemente da classe gramatical, como é possível notar nos pesos relativos baixos para a supressão do segmento em final de verbos e nomes: 0,19 e 0,14, respectivamente.

4.4. Variável contexto precedente

O último grupo selecionado pelo programa como favorecedor do processo de apagamento do /R/ final na escrita foi a vogal que antecede o segmento em foco, das quais a anterior alta /i/ demonstra forte probabilidade de levar ao cancelamento do /R/ em final de verbos, com um peso relativo de 0,64. Já para os nomes foram as vogais médias anteriores que favoreceram o apagamento, com um peso relativo de 0,69.

Contexto precedente	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
a	372/695	53%	0,53
e	94/225	41%	0,37
i	16/34	47%	0,64

Significância: 0,003

Tabela 8 – Apagamento do /R/ final em verbos segundo o contexto precedente²³

Contexto precedente	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
a	40/141	28%	0,57
e/É	42/79	53%	0,69
o/Ó	114/352	32%	0,42

Significância: 0,045

Tabela 9 – Apagamento do /R/ final em nomes segundo o contexto precedente

Segundo Mollica, é importante levar em consideração a influência da vogal precedente, já apontada como marcante nos estudos sobre a fala e, junto com a variável categoria gramatical da palavra, constituindo-se também num parâmetro relevante para o processo da apropriação da escrita. Segundo a autora, as vogais *a*, *i* e *u*, antecedentes ao segmento /R/ que deve ser recuperado na es-

²³ Por se tratar do ambiente linguístico que antecede o rótico nos verbos, foram consideradas as vogais pertencentes à primeira, segunda e terceira conjugação.

crita, deverão ser os principais ambientes a ser primeiramente trabalhados com o aprendiz na fase inicial da escrita.

Oliveira (2008), analisando fenômenos fônicos em documentos redigidos por africanos e afrodescendentes de uma irmandade negra do século XIX em Salvador, considera que há uma maior incidência de apagamento do /R/ em verbos de primeira conjugação pelo fato de estes também serem mais produtivos na língua portuguesa.

Callou, Moraes e Leite (2002) assinalam que, em posição final, as vogais favorecedoras do apagamento são as vogais não arredondadas, ao passo que as arredondadas inibiriam o processo.

Em estudo realizado por Cunha, Rodrigues e Nascimento (2006), as autoras destacam que dentre as possibilidades de vogais precedentes, a que se revelou como maior favorecedora do cancelamento do /R/ foi a vogal alta anterior não arredondada [i]. Para as autoras, os resultados obtidos confirmam uma tendência geral no português do Brasil quanto ao comportamento das vogais [+ arredondadas] e [- arredondadas], sendo estas últimas mais favorecedoras à eliminação do /R/.

Nos dados da escrita dos estudantes que participaram desta pesquisa, os resultados confirmam, portanto, uma tendência observada na fala de que os maiores pesos relativos referentes ao apagamento do /R/ em final de palavra recaíram sobre as vogais não arredondadas /i/ e /e/, a primeira para o /R/ em final de verbos e a segunda para este segmento em final de nomes com um peso relativo de 0,64 e 0,69, respectivamente.

Para melhor definir os resultados referentes às variáveis linguísticas, foi feita uma nova rodada utilizando a variável grau de familiaridade com a palavra e os fatores sociais selecionados pelo programa. O GOLDVARB selecionou esse fator linguístico como importante para o apagamento do /R/ tanto em final de verbos quanto em final de nomes, como se pode verificar nas tabelas abaixo:

Familiaridade	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
+ familiar	237/518	45%	0,45
- familiar	245/439	55%	0,54

Significância: 0,003

**Tabela 10 –
Apagamento do /R/ em final de verbos
segundo o grau de familiaridade com a palavra**

Familiaridade	Aplic/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
+ familiar	67/284	23%	0,40
- familiar	129/288	44%	0,59

Significância: 0,045

**Tabela 11 –
Apagamento do /R/ em final de nomes
segundo o grau de familiaridade com a palavra**

O grupo de fatores grau de familiaridade com a palavra teve um peso significativo no resultado dos dados, havendo uma diferença considerável entre a grafia de palavras consideradas mais familiares na escrita dos alunos e a grafia de palavras menos usuais na escrita dos mesmos. Estas últimas favoreceram a regra de cancelamento do segmento /R/ com um peso relativo de 0,54 para os verbos e 0,59 para os nomes.

5. Considerações finais

O estudo aqui apresentado mostrou que o apagamento do rótico em coda silábica, observado na escrita das séries iniciais, é condicionado tanto por fatores estruturais quanto por fatores sociais.

Do ponto de vista estrutural e discursivo, os resultados revelaram que, no que diz respeito ao cancelamento do /R/ em final de vocábulo, alguns fatores linguísticos como a extensão da palavra, o contexto antecedente e o grau de familiaridade com o vocábulo exerceram papel decisivo.

Os fatores sociais observados no estudo também tiveram um peso significativo no favorecimento da regra de apagamento do rótico na coda final da sílaba. O fator escolaridade mostrou a discre-

pância entre os alunos da segunda e os da terceira e quarta séries, ocorrendo uma grande redução do apagamento do rótico na passagem da segunda para a terceira série.

Com relação ao fator gênero, a pesquisa confirmou a expectativa inicial, pois as meninas utilizaram menos a regra de apagamento, o que corrobora também com outros trabalhos produzidos na linha da sociolinguística quantitativa.

Os resultados do trabalho demonstram que à medida que os alunos avançam na escolarização, os desvios em relação à língua padrão, na escrita, diminuem sensivelmente e os alunos, pressionados pela cobrança escolar, acabam adquirindo o dialeto exigido pela escola, pelo menos nas práticas de escrita monitorada.

Considerando-se que o apagamento do rótico em posição final de vocábulo é categórico na fala dos estudantes e na escrita já se conseguiu obter 50% de manutenção para o final dos verbos e 66% para o final dos nomes, pode-se afirmar que a escola tem conseguido uma margem significativa de sucesso na recuperação do segmento.

Levando em conta que o acesso da maioria dos alunos oriundos de escolas públicas à cultura escrita acontece primordialmente na e através da escola, é importante ressaltar o papel que a mesma tem exercido na aquisição do padrão escrito da língua pelos estudantes.

De acordo com os percentuais gerais apresentados no trabalho, as formas padrão das palavras que continham o rótico em posição final superaram, na escrita dos alunos, as ocorrências das formas não padrão. Este fato pode ser considerado uma indicação clara da influência dos padrões linguísticos escolares, já que este segmento não é pronunciado pelos aprendizes, pelo menos no que se refere à posição final de vocábulo.

Nota-se, dessa forma, a forte influência da escola no que tange à aquisição do dialeto padrão, nas situações marcadas pelas práticas da língua escrita, que exige um registro bastante diferenciado daquele em que ocorre a fala coloquial, pois os percentuais

de ocorrências das formas não padrão caem sensivelmente conforme aumenta a escolarização do aluno.

Embora a escola tenha atuado positivamente na escrita dos alunos no que tange ao domínio de certos aspectos da língua prestigiada, deve-se pontuar aqui a importância de o professor das séries iniciais ter uma formação linguística sólida e conhecer as pesquisas que tratam da heterogeneidade encontrada na língua escrita, a fim de que o processo de aprendizagem desta modalidade aconteça de forma menos traumática e mais sistemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLOU, Dinah. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1987, Tese (doutorado em Linguística) – UFRJ.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. (Org.). *Dispersos de Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CARVALHO, Renata Lemos. *A aquisição das consoantes líquidas por crianças usuárias de uma variedade não padrão do português*. 2009. 199 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FREITAS, Judith. A variante gráfica do zotro. In: FERREIRA et al. *Diversidade do português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros*. 2ª ed. Salvador: Centro editorial e didático da UFBA, 1994.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. Sebra-ssono-pessado-asado: o uso do "s" sob a ética daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 43-60.

OLIVEIRA, Klebson. Rotacismos e outras rotas: fenômenos com as consoantes líquidas em textos do Brasil oitocentista. Estudos linguísticos e literários, Programa de pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, jan.-dez.2008, nº 37-38, p. 227-270.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

**FONOLOGIA DA LIBRAS
E A (RE)AFIRMAÇÃO LINGUÍSTICA:
O ÓBVIO QUE AINDA PRECISA SER DITO**

Robervaldo Correia dos Santos (UFRB)
bem_fsa@hotmail.com

Camila Fernandes dos Santos (UFRB)
miloknandes@hotmail.com

Emmanuelle Félix dos Santos (UFRB)
emmanuellefelix@ufrb.edu.br

1. Introdução

A língua brasileira de sinais (libras) foi regulamentada através da Lei nº 10.436 de 2002, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e instituída como a língua oficial da comunidade surda brasileira. Contudo, há, especialmente entre ouvintes, a ideia de que a libras é apenas uma versão sinalizada da língua oral, ou seja, um português sinalizado. Os argumentos de que a libras não é uma língua natural e que não possui independência linguística não apresentam fundamentação científica. Desse modo, esses argumentos são percebidos como um discurso que veicula a ideologia de um grupo socialmente dominante, o qual considera homogênea a língua por ele falada, negando as diferenças e particularidades dos grupos linguísticos minoritários, relegando-os à subalternidade.

As opiniões preconceituosas sobre a libras, em geral, são emitidas por desconhecimento ou propositalmente por quem não quer reconhecer o *status* linguístico da libras (Cf. GESSER, 2009). Nesse sentido, este trabalho investiga a seguinte problemática: haverá a relação de dependência da libras com a língua portuguesa, ao menos no que tange ao sistema fonológico? Partimos do princípio de que não há essa dependência, já que os sistemas fonológicos das duas línguas são distintos; porém, compartilham de propriedades que são comuns às línguas naturais.

O objetivo deste estudo é reafirmar que a libras possui estrutura fonológica própria e é organizada por um sistema de regras que a rege independente da língua portuguesa, desmistificando a ideia de que a libras é uma versão sinalizada da mesma. Daí, a importância deste trabalho: divulgar a autonomia da libras enquanto língua, favorecendo o processo de inclusão social da pessoa surda. Destarte, este estudo apresenta contribuições significativas para o reconhecimento social da libras, apresentando um discurso não de defesa de um grupo, mas de reafirmação linguística de uma minoria historicamente desfavorecida nessa relação social permeada pelo saber e poder veiculado na/pela linguagem.

Este trabalho optou pela metodologia qualitativa, de cunho bibliográfico e utilizou-se como aporte teórico autores como Ferreira (2010), Gesser (2009) e Quadros (2004), que discorrem sobre o status linguístico das línguas de sinais e da libras e apresentam uma descrição fonológica da libras, argumentando sobre a autonomia da mesma enquanto língua.

2. Algumas propriedades linguísticas da libras

A libras possui estrutura linguística própria, mas, como qualquer outra língua natural, compartilha propriedades linguísticas que estão presentes tanto em outras línguas de sinais como nas línguas orais, essas propriedades comuns às línguas naturais são denominadas de *universais linguísticos*. Neste trabalho, partimos da concepção de que a libras é uma língua natural e trataremos apenas da apresentação de algumas propriedades linguísticas da libras.

Um dos universais linguísticos que a libras compartilha com as demais línguas naturais diz respeito à organização da estrutura gramatical, a qual se articula nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Nesse sentido, a dupla articulação da linguagem diz respeito à “organização da língua em duas camadas” (QUADROS, 2004, p. 27), ou seja, em dois níveis: o primeiro apresenta as unidades significativas (morfemas), do sis-

tema morfológico, formados a partir da articulação de unidades menores e sem significados (fonemas) que contrastam opositivamente no segundo nível – o fonológico. “Como as línguas orais, as línguas de sinais exibem a dupla articulação” (FERREIRA, 2010, p. 35).

A libras, como as outras línguas de sinais e as línguas orais, é constituída de um sistema regido por regras complexas que a distingue dos demais sistemas de comunicação. A principal diferença entre a libras (língua de sinais) e as línguas orais “diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais” (QUADROS, 2004, p. 48). Ferreira (2010) também apresenta as diferenças entre língua de sinais e línguas orais:

Entre as diferenças existentes entre línguas orais (francês, português, inglês...) e as línguas de sinais, salientamos a ordem sequencial linear da fala e a simultaneidade dos parâmetros na constituição dos sinais, assim como a simultaneidade de sinais na formação de várias orações das línguas de sinais. Obviamente, apesar de se passar em espaço multidimensional, as línguas gestuais-visuais também fazem uso da linearidade temporal. Por outro lado, as línguas orais nem sempre são exclusivamente unidimensionais. Por exemplo, no caso da sequência de palavras acompanhadas de entoação e no caso dos traços distintivos dos fonemas, há simultaneidade (FERREIRA, 2010, p. 29).

A autora apresenta as principais diferenças existentes entre as línguas de sinais, de realização simultânea, e as línguas orais, de realização sequencial linear, no entanto, ela salienta que a primeira não é exclusivamente simultânea, e a segunda não é exclusivamente linear. Se por um lado, as línguas orais são produzidas oralmente e de percepção linguística auditiva, por outro, quanto às línguas de sinais, na libras, segundo Quadros (2004), “a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”.

A estrutura da libras se decompõe desde o nível textual/frasal a unidades mínimas sem significados, os fonemas. A sistematização da estrutura linguística da libras apresenta uma organização com base, mas não exclusiva, na simultaneidade. A libras é uma língua multidimensional e por isso se faz necessária a presença simultânea de seus parâmetros na constituição dos sinais.

3. *Uma breve descrição fonológica da libras*

A descrição fonológica da libras apresentada nesta seção segue a perspectiva dos estudos clássicos das línguas de sinais. Como dito anteriormente, a estrutura da libras se decompõe desde o nível textual/frasal ao nível fonológico. A presença simultânea dos parâmetros na constituição dos sinais da libras é um requisito básico para a produção e percepção linguística dessa modalidade de língua.

A estrutura fonológica da libras constitui-se a partir de parâmetros que se combinam com base na simultaneidade. Esses parâmetros são apresentados por Ferreira (2010): A configuração da(s) mão(s) (CM), o ponto de articulação (PA) e o movimento (M) são *parâmetros primários*, e a região de contato, a orientação da(s) mão(s) (Or) e a disposição da(s) mão(s) são *parâmetros secundários*. No entanto, Ferreira (2010) considera o parâmetro Or como primário na libras, salientando também a importância da expressão facial e o movimento do corpo, que são *componentes não manuais*.

Os elementos que compõem os parâmetros primários possuem valor distintivo. Cada parâmetro apresenta um conjunto de unidades que, numa relação opositiva, excluem uns aos outros para formar fonemas que, por sua vez, se articulam simultaneamente para formar morfemas e sinais. Assim, as unidades presentes nos parâmetros CM, PA, M e Or são traços distintivos e, na constituição dos morfemas ou sinais, só há espaço para um fonema de cada parâmetro. Logo, realizando-se a troca de uma unidade em um dos parâmetros principais que compõe o sinal, acarretará a substituição do fonema por outro do mesmo parâmetro e, então, ter-se-á como consequência a mudança do sinal e de significado. Percebe-se essa mudança nos pares de sinais apresentados a seguir, alterando apenas um par mínimo na composição de cada sinal.

Vejamos os sinais *pedra/queijo*, *aprender/sábado*, *trabalhar/vídeo* e *justiça/marionete*:



(QUADROS, 2004. p. 52)

Neste exemplo, considerando a oposição apresentada entre os elementos da CMs, o par mínimo demonstra o valor distintivo desses elementos. A *configuração da(s) mão(s)* são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização dos sinais. Os sinais referentes à *pedra* e *queijo* diferem quanto ao significado apenas no que tange à CM, enquanto que as unidades dos outros parâmetros se mantêm inalteráveis.

Ferreira (2010) apresenta 46 CMs para libras e cada uma delas é um elemento distintivo:



(FERREIRA, 2010, p. 220)

As CMs apresentadas por Ferreira (2010) estão agrupadas verticalmente segundo a semelhança apresentada entre elas e foram coletadas nas principais capitais brasileiras, não apresentando identificação quanto CMs básicas ou semelhantes. Os sinais podem ser realizados apenas com uma ou as duas mãos, e, em alguns deles, a mão que não é dominante pode ser utilizada como ponto de contato para a mão dominante.



(QUADROS, 2004, p.52)

O *ponto de articulação* é um dos parâmetros principais e diz respeito ao espaço onde os sinais são articulados, e que podem ser dois. Um no espaço em frente ao corpo, e o outro em uma região de contato do próprio corpo. Para Ferreira (2010), se por um lado há um reduzido conjunto distinto de valores no que tange às CMs, por outro, o PA não é nitidamente definível. O PA pode ser um ponto específico ou uma região mais ampla. Segundo Ferreira (2010):

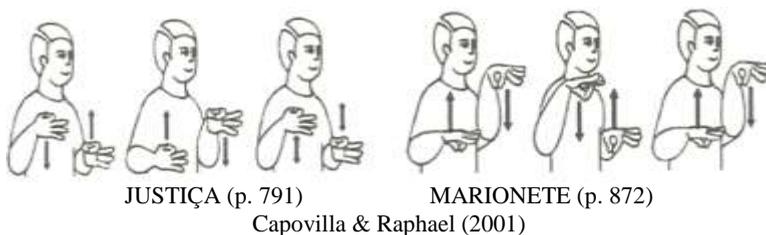
Os sinais realizados em contato ou próximos a determinadas partes do corpo pertencem, muitas vezes, a um campo semântico específico, organizados a partir de características icônicas. O que se refere à visão é realizado perto dos olhos; o que se refere à alimentação, perto da boca; o que se refere a sentimentos, perto do coração; o que se refere a raciocínio, perto da cabeça (FERREIRA, 2010, p. 38).

Os sinais *saber*, *entender*, *difícil* e *esquecer*, por exemplo, são realizados no PA próximo à cabeça. Os sinais referentes a *sábado* e *aprender* demonstram o contraste do PA, caracterizando possuir também valor distinto e relevante nas atribuições de significados.



O *movimento*, segundo Ferreira (2010), é um parâmetro complexo. Contudo, limitar-nos-emos a um exemplo que comprove contraste desse parâmetro em um sinal, dando-lhe significado diferente. Os sinais para *trabalho* e *vídeo* diferem-se no contraste de uma unidade mínima do parâmetro de M.

O M é realizado no espaço de enunciação em torno do corpo do enunciador. Conforme Ferreira (2010), para que haja movimento é necessária a presença do objeto, a(s) mão(s); e o espaço para realização do M em torno do corpo do enunciador, espaço de enunciação que se desloca junto com o enunciador.



Ferreira (2010) considera a *orientação* um parâmetro primário. A Or diz respeito à direção que a palma da mão aponta na realização do sinal. A autora apresenta seis direções para a Or: voltada para cima, para baixo, em direção ao corpo, para a frente, para a esquerda ou para a direita. No entanto, a autora considera que ainda é muito polêmica, entre os pesquisadores da área, a questão de considerar ou não este parâmetro como primário. Os sinais *justiça* e *marionete* se diferenciam quanto ao parâmetro de Or. No sinal de *justiça*, as palmas das mãos se direcionam para os lados

(contralateral), e no sinal *marionete*, a direção das palmas das mãos é para baixo.

Os *parâmetros secundários*, referidos anteriormente, são a região de contato e a disposição das mãos. A *região de contato* diz respeito à parte da mão que entra em contato com o corpo. Segundo Ferreira (2010), esse contato pode se dar de diferentes maneiras: por meio de um toque, de um risco, de um deslizamento etc. O parâmetro *disposição das mãos* refere-se à utilização das mãos para a realização dos sinais: a articulação dos sinais pode ser feita apenas pela mão dominante ou pelas duas mãos. Conforme a autora, a articulação das duas mãos para formar o sinal pode se dar de duas maneiras: as duas mãos podem se articular para formar um sinal; ou a mão dominante realiza o sinal enquanto a outra pode funcionar como ponto de articulação para a mão dominante.

Para Ferreira (2010), os *componentes não manuais* são muito importantes, ao lado dos parâmetros primários e secundários. A autora ressalta que existe mesmo a possibilidade de que a expressão facial ou o movimento do corpo funcionem como outros parâmetros, dada sua importância para diferenciar significados na articulação dos sinais. Quadros (2004), parafraseando Ferreira (1995), diz que os Componentes Não manuais podem funcionar tanto na diferenciação de itens lexicais quanto na marcação de construções sintáticas. Ferreira (2010) diz que:

Todos os sinais que se incorporem ao léxico utilizam os parâmetros considerados gramaticais e aceitos dentro dessa língua. Isso constitui um dos aspectos que confirmam que a libras é um sistema linguístico que constrói a partir de regras, distanciando-a dos gestos naturais e das mímicas que não possuam restrições para a articulação (FERREIRA, 2010, p. 36).

Assim, quanto aos aspectos fonológicos, a libras possui um sistema de regras próprio que rege a articulação dos sinais. Ferreira, ao se referir à articulação dos elementos que compõem o sinal, afirma que:

É importante notar que tanto os parâmetros primários, como os secundários e os componentes não manuais podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal. O sinal se realiza multidi-

mensionalmente e não linearmente, como acontece, em geral, com as palavras orais, e a sua realização necessita da presença simultânea de seus parâmetros (FERREIRA, 2010, p. 41).

A libras é uma língua de modalidade espaço-visual que utiliza simultaneamente, na articulação dos sinais, os parâmetros e componentes necessários para formação dos sinais, explorando o espaço de enunciação. A modalidade de língua, canal ou meio de transmissão das informações linguísticas configura-se como diferença fundamental na organização fonológica entre as línguas de sinais, que têm como característica básica a simultaneidade, no caso da libras; e as línguas orais, que exploram mais a linearidade, no caso, a língua portuguesa (FERREIRA, 2010).

Entendemos que a descrição fonológica aqui apresentada da libras é suficiente não apenas para demonstrar a exclusividade da libras enquanto língua, em relação aos gestos naturais e as mímicas, mas, também, para evidenciar a sua independência linguística em relação à língua portuguesa, desconstruindo a ideia de que a libras pode ser utilizada concomitantemente com a língua portuguesa. Conforme Ferreira (2010):

Dessa forma, os estudos linguísticos estarão mostrando também as especificidades próprias de uma língua de sinais, o que impossibilita o seu uso concomitantemente ao de uma língua oral, apesar de se processarem através de modalidades distintas e exclusivas. A estrutura conceitual e subjacente a cada uma das línguas (oral e de sinais) é própria de distintas visões de mundo e constitui-se em distintos veículos do pensamento. Isto torna dificultoso o ato de concatenar e pensar ideias através de dois sistemas diferentes ao mesmo tempo (FERREIRA, 2010, p. 15-16).

Torna-se extremamente complexo e talvez impossível precisar cognitivamente a estrutura conceitual de duas línguas de modalidades diferentes (língua oral e língua de sinais) simultaneamente. A tentativa de se expressar, ao mesmo tempo, em ambas as línguas, provavelmente faria com que a estrutura de uma dessas línguas prevalecesse sobre a outra. Para Ferreira (2010):

No entanto, parece ser o bastante para que saibamos que a LIBRAS é uma língua natural com toda complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte de pensamento

às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem. É uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o Português, o Inglês, o Francês, etc. surgiram ou se derivaram de outras línguas para servir aos propósitos linguísticos daqueles que as usam (FERREIRA, 2010, p. 11).

Sob esse ponto de vista, compreende-se que o sucesso educacional e social do surdo está intimamente associado ao seu desenvolvimento linguístico, e o respeito a libras contribui significativamente para o desenvolvimento, não somente linguístico, como também para o enfrentamento das questões sociais tão desfavorecedoras àqueles que têm a libras como L1.

O uso de uma língua minoritária, no contexto social, envolve os usuários nativos dessa língua e os usuários da língua majoritária não apenas em problemas de ordem puramente linguística, como também em questões políticas, sociais, psicossociais e educacionais. Nessa relação, a libras é estigmatizada por um ideal linguístico hegemônico que almeja standardizar a língua, já que “o papel que desempenham as línguas de sinais nas sociedades ocidentais tem sido secundário, limitando-se o seu uso a pessoas e lugares restritos e sendo elas alvo de preconceitos e desprestígios” (FERREIRA, 2010, p. 13).

A restrição de uma língua minoritária a contextos específicos desfavorece seus usuários nas relações sociais. A segregação da libras, imposta pelos preconceitos linguístico e social, cerceia desumanamente seus usuários impondo-lhes a condições de subalternidade. Segundo Ferreira (2010), “mudar a história de comunidades para melhor pode parecer uma postura onipotente, porém é um fato que, após os primeiros estudos sobre as línguas de sinais, as comunidades surdas passaram a ser mais respeitadas e sua língua valorizada”.

Conclui-se que, para somar-se a importante conquista da Lei 10.436/02 pela comunidade surda, conhecida como a Lei de libras, o reconhecimento linguístico da libras abrange também embates restritos, desde as relações familiares e privadas às instituições macros e hegemônicas de controle social. Esse *status* linguístico a revalida enquanto língua, conferindo reconhecimento à

cultura surda e permitindo ao surdo ações e atitudes autônomas enquanto cidadão nas relações sociais. “A única saída viável é a aceitação sem restrições das línguas de sinais. Aceitar o surdo implica a aceitação de sua língua” (FERREIRA, 2010, p. 17).

4. Conclusão

Os argumentos de que a libras é uma versão sinalizada da língua portuguesa, de fato, não têm fundamentação científica e são ancorados numa concepção historicamente preconceituosa de que o surdo não possui uma língua. Esse argumento é percebido como um discurso que veicula a ideologia de um grupo socialmente dominante, o qual tem como bandeira a língua por ele falada, negando as diferenças e particularidades dos grupos minoritários, relegando-os à subalternidade por meio desse discurso preconceituoso sobre a libras. Isso acontece tanto por desconhecimento quanto propositalmente por quem não quer reconhecer o *status* linguístico da libras.

Por meio da descrição e das discussões sobre os aspectos e organização fonológica, buscamos oferecer algumas contribuições aos estudos linguísticos da libras, entendendo que “as pesquisas linguísticas sobre uma língua de sinais revalidam seu status de língua, conferindo-lhe mais prestígio e, por tanto, respeito” (FERREIRA, 2010, p. 13). Essas contribuições tornam-se significativas para o reconhecimento social da libras, apresentando um discurso não de defesa de um grupo, mas de reafirmação linguística de uma minoria historicamente desfavorecida nessa relação social permeada pelo saber e poder veiculado pela linguagem.

A problemática de que haveria uma relação de dependência da libras para com a língua portuguesa, no que tange ao sistema fonológico, não se apresentou verdadeira, confirmando as hipóteses levantadas de que não haveria dependência, já que os sistemas fonológicos das duas línguas são distintos; e a estrutura fonológica da libras possui propriedades que estão presentes em qualquer língua natural. Este trabalho teve como objetivo reafirmar que a li-

bras possui estrutura fonológica própria e se organiza a partir de regras que a regem independente da língua portuguesa e, assim, desmistificar a ideia de que a libras é uma versão sinalizada da mesma, divulgando a autonomia da libras enquanto língua e favorecendo o processo de inclusão social da pessoa surda.

De acordo com Barthes (2007, p. 11), “o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social”. Entendo que as relações sociais são mediadas pela linguagem e na linguagem, a disputa pelo saber e poder passa a ser de caráter dialógico.

O diálogo só se estabelece a partir do instante em que os participantes alternam o uso da língua, exercendo ambos o papel de enunciador, sobrepondo poderes. No entanto, surge o seguinte questionamento: como estabelecer o diálogo, se apenas um dos participantes, o ouvinte, fala a *língua imposta* que, não por acaso, é a majoritária, enquanto que a língua do outro, o surdo, é desprestigiada? Consideramos que será possível tal diálogo a partir do instante em que a libras receber o devido reconhecimento social enquanto língua.

A língua, o código dessa legislação denominada linguagem, veicula o poder “não somente no Estado, nas classes sociais, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas” (BARTHES, 2007, p. 11), mas em todo discurso que engendra o erro e a culpabilidade daquele que o recebe. Daí, aqueles que veem a libras apenas como um instrumento para atingir o objetivo de continuar submetendo a pessoa surda a língua portuguesa oral, utilizando-se de um suposto discurso de “inclusão”. O respeito a libras enquanto língua contribui para o reconhecimento da comunidade que a utiliza, e para o exercício do papel de cidadão pelos usuários nativos da língua.

A libras não é um simples instrumento para aquisição da língua portuguesa nas modalidades escrita ou oral. Ela é, prioritariamente, uma língua natural, através da qual a pessoa surda interage com o mundo, manifestando sua cultura por meio de experiências visuais. A oficialização da libras garante o seu reconheci-

mento como meio legal de comunicação e expressão; no entanto, antes de ser oficializada, a libras já era a língua das comunidades surdas. Com a oficialização, a libras, na verdade, tornou-se a língua de todos os brasileiros que não pretendem reproduzir as velhas práticas de imposição da língua portuguesa às pessoas surdas.

Apesar de a libras ser a língua natural da pessoa surda no Brasil, e instituída oficialmente em lei, ainda existe a ideia de que os surdos devam ser submetidos à utilização da língua majoritária dos ouvintes, no caso, a língua portuguesa, para sua inclusão na sociedade.

Reafirmar a autonomia linguística da libras favorece o processo de inclusão social da pessoa surda, historicamente desfavorecida no contexto histórico-social. A emancipação desses sujeitos se materializa dentro dessa relação social de saber e poder à medida que a libras – enquanto língua – ocupa esses espaços na “consciência social”, nas relações entre surdos e ouvintes, funcionando como forma materializada do discurso.

Não se pretendeu, com este trabalho, esgotar o assunto ou considerar uma língua em vantagem ou desvantagem sobre a outra, e muito menos, advogar em prol de uma delas, mas sim, através de análises bibliográficas, desmistificar ideias preconceituosas que se tem sobre a libras e oferecer algumas contribuições aos estudos linguísticos da libras, e conseqüentemente, à comunidade surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL, *Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regula a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005.

BRASIL, *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira*. Paulo: Edusp, 2008, 2 vol.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O VALOR ICÔNICO DA MAIÚSCULA

Darcilia Simões (UERJ)

darcilia.simoes@pq.cnpq.br

Itamar José de Oliveira (UERJ)

ijoliveira@hotmail.com

1. Introdução

A escrita foi inventada há mais de 6.000 anos para acompanhar o desenvolvimento de diversos agrupamentos humanos, de acordo com Cohen (1961). Ela surgiu para atender às necessidades da vida de povos que evoluíram em suas regiões simultaneamente com outros, ou seja, esta evolução aconteceu ao mesmo tempo em outros grupos, o que proporcionou o aparecimento de diferentes escritas, todas elas rudimentares e de acesso restrito aos soberanos, cientistas e intelectuais da época.

Ainda segundo esse autor, antes mesmo da escrita rudimentar, houve o período da pré-escrita ou pictografia, que consistiu na produção de desenhos em uma ou mais cores. Com o tempo, a esses desenhos foram acrescentados sinais que, aperfeiçoados, deram origem às primeiras letras. A invenção da escrita aconteceu em consequência das exigências da religiosidade, da matemática e das letras porque era preciso registrar fatos das divindades, os estudos com os números e produzir os primeiros textos.

Muitas civilizações sobreviveram e outras foram conquistadas por diferentes grupos, e por isso suas línguas e escritas desapareceram, como aconteceu com os maias, na América Central, que tiveram a sua cultura (oral e escrita) dominada pela dos espanhóis.

Com a invenção das primeiras letras, a escrita era realizada por homens que dominavam a arte de registrá-la em madeira ou pedra, os escribas, que, entretanto, não sabiam ler o que “escreviam” e, por isto, entalhavam os textos artisticamente, criando estilos próprios.

Vários séculos mais tarde e diferentes alfabetos criados (por exemplo, o dos chineses, japoneses, árabes e russos) foi preciso normatizar os usos. Coube à gramática essa tarefa. Na língua portuguesa, a gramática normativa é a responsável por nos indicar o caminho rumo ao uso de acordo com a norma padrão. Essa norma nos diz quando devemos usar as letras maiúsculas em alguns substantivos (antropônimos, parônimos, intitlativos e vocábulos em homonímia), mas esta determinação não está sendo cumprida, comprometendo a sua iconicidade.

Apresentaremos nesta comunicação alguns exemplos colhidos em textos acadêmicos, nos quais o uso das iniciais maiúsculas não obedece às normas gramaticais. O trabalho tem como bases teóricas as orientações de gramáticas da língua portuguesa (ROCHA LIMA, 1985, e BECHARA, 1999), a *Iconicidade Verbal* (SIMÕES, 2009) e a *Gramática Sistêmico-funcional* (HALLIDAY, 1984, 2004).

2. As bases teóricas

Consultamos a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima, e a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, sobre o uso das letras iniciais maiúsculas. Os dois autores nos dão as mesmas instruções acerca da utilização dessas iniciais.

A fim de mostrar uma dessas normatizações, destacamos o excerto a seguir em que estão listadas as situações de uso das iniciais maiúsculas:

- 1º) No começo do período, verso ou citação direta ...
- 2º) Nos substantivos próprios de qualquer espécie – antropônimos, topônimos, patronímicos, cognomes, alcunhas, tribos e castas, designações de comunidades religiosas e políticas, nomes sagrados e relativos a religiões, entidades mitológicas, etc. ...
- 3º) Nos nomes próprios de eras históricas e épocas notáveis ...
- 4º) Nos nomes de vias e lugares públicos ...
- 5º) Nos nomes que designam altos conceitos religiosos, políticos ou nacionalistas ...
- 6º) Nos nomes que designam artes, ciências, ou disciplinas, bem como nos que sintetizam, em sentido elevado, as manifestações do engenho e do saber ...
- 7º) Nos nomes que designam altos

cargos, dignidades ou postos ... 8º) Nos nomes de repartições, corporações ou agremiações, edifícios e estabelecimentos públicos ou particulares ... 9º) Nos títulos de livros, jornais, revistas, produções artísticas, literárias e científicas ... 10º) Nos nomes de fatos históricos e importantes, de atos solenes e de grandes empreendimentos públicos ... 11º) Nos nomes de escolas de qualquer espécie ou grau de ensino ... 12º) Nos nomes comuns, quando personificados ou individuados, e de seres morais ou fictícios ... 13º) Nos nomes de pontos cardeais, quando designam regiões ... 14º) Nos nomes, adjetivos, pronomes e expressões de tratamento ou reverência ... 15º) Nas palavras que, no estilo epistolar, se dirigem a um amigo, a um colega, a uma pessoa respeitável, as quais, por deferência, consideração ou respeito, se queira realçar por esta maneira ..." (BECHARA, 1999, p. 102-105).

A teoria da iconicidade verbal vem sendo desenvolvida por Simões, baseando-se em orientações de dissertações e teses, aulas em cursos de graduação, mestrado e doutorado, e “suruiu da necessidade de criar-se uma base teórica, que observasse o signo em sua materialidade (sonora ou visual)” (SIMÕES, 2009, p. 68). O signo, do latim *signum*, é, de acordo com o *Dicionário Houaiss*: “sinal indicativo, indício, marca, símbolo”, e forma juntamente com o interpretante e o objeto a tríade que permite-nos conhecer o significado, isto é, com base na junção destes três elementos (signo, interpretante e objeto) chegamos à imagem (ícone) verbal ou não verbal do que é dito na modalidade escrita ou oral.

A gramática sistêmico-funcional uma criação de M. A. K. Halliday, vem sendo adaptada para as línguas de diversos países, incluindo o Brasil. Sua teoria tem como base os usos da língua como fator social; reconhece que a linguagem é uma entidade viva e variável, presente em situações, grupos e locais; está sujeita à influência destes e de outros fatores e possui um potencial de significados à disposição dos falantes, que dela se utilizam para estabelecer relações entre si. Embora as metafunções (ideacional, interpessoal e textual) aconteçam simultaneamente, interessa-nos para esta comunicação a textual, que se refere à organização da informação, portanto observará a função da inicial maiúscula.

3. *Discussão*

Cabe à gramática normativa determinar qual a maneira de se utilizar as letras maiúsculas iniciais. Baseando-se na Teoria da Iconicidade Verbal, essas maiúsculas têm valores semióticos, icônicos que podem ser interpretados pelos leitores não como simples marcas de obediência às normas, mas também como indicadores de classe e subclasse de palavras no plano da gramática, e de importância, reverência, autoridade ou individualização na perspectiva semiótico-funcional.

A inicial maiúscula distingue o substantivo próprio do substantivo comum, como na frase retirada da entrevista concedida pelo jogador de futebol Fred (Frederico Chaves Guedes) às “páginas amarelas” da revista *Veja*, de 17 de julho de 2013, num exemplo de homonímia ou mesmo um jogo de palavras: “O Mano não foi meu *mano*...” [registro em itálico feito pela revista]. Aqui, *Mano* grafado com o M maiúsculo refere-se ao treinador Mano Menezes, cujo nome é Luiz Antônio Venker Menezes. *Mano* é um codinome, o apelido pelo qual o treinador de futebol é conhecido, assim como Fred é uma antonomásia do jogador Frederico. Segundo Rocha Lima, as iniciais maiúsculas são usadas em “nomes de pessoas (prenomes, sobrenomes, cognomes, alcunhas, hipocóricos, antonomásticos; os relativos a divindades e seres fabulosos)” (1985, p. 53). Em contrapartida, *mano* com a inicial minúscula é sinônimo de *irmão, amigo ou companheiro*.

Também com base na iconicidade verbal verifica-se a questão da extensão/compreensão dos significados por meio das iniciais maiúsculas. Ao lermos as frases:

- 1) Muitos países consideram *a educação pública* um fator de desenvolvimento.
- 2) No Brasil, a *Educação Pública* não recebe a devida importância.

No exemplo 1, notamos maior extensão e menor compreensão do significado da expressão *a educação pública*; mas no exemplo 2, o uso das letras E e P maiúsculas

culas faz com que a compreensão se amplie em proporção inversa à extensão da expressão *a Educação Pública*. As iniciais maiúsculas qualificam e delimitam a abrangência da descrição definida *a educação pública*, que neste caso designa uma *instituição*, quando no exemplo 1 denominava um *conceito*.

Na linguística sistêmico-funcional a linguagem é um recurso para criar e trocar significados, é também um tipo particular de sistema semiótico que tem como base a gramática, e sua materialização, de acordo com Halliday e Mathiessen (2004), acontece no texto quando as pessoas falam ou escrevem. Ainda de acordo com esses autores, o termo texto é referente a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para quem conhece a língua.

Todo texto está sempre inserido num contexto que, no caso da gramática sistêmico-funcional, são dois: o de situação e o de cultura. O contexto de situação (microtexto) é o ambiente no qual o texto funciona, isto é, dependendo do contexto em que um enunciado é proferido, diferentes leituras podem ser feitas. O de cultura (macrotexto) é o ambiente social (a escola, a família, a igreja, os grupos de amigos e de trabalho etc.) que inclui ideologia, convenções sociais e instituições. Em síntese, o texto faz parte de um contexto e, tratando-se da gramática sistêmico-funcional, é necessário que ele esteja inserido nos contextos de situação e de cultura para que a compreensão seja realizada, que os significados sejam apreendidos.

4. Alguns exemplos

Selecionamos fragmentos de textos acadêmicos nos quais verificamos usos em desacordo com a sistematização gramatical. Os exemplos estão agrupados conforme as definições de Bechara (1999, p. 102-105) acerca do uso das iniciais maiúsculas.

Nos substantivos próprios de qualquer espécie – antropônimos, topônimos, patronímicos, cognomes, alcunhas, tribos e castas, desig-

nações de comunidades religiosas e políticas, nomes sagrados e relativos a religiões, entidades mitológicas etc.: (BECHARA, 1999, p. 103)

A) Topônimos:

“(...) em países europeus, asiáticos, e na Oceania e no oriente médio.”

“(...) escolares do ensino médio da rede pública da cidade de Curitiba.”

“(...) residentes no estado de Pernambuco, Brasil.”

“(...) no período de janeiro de 2006 a dezembro de 2007, no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.”

“Centro de Ciências da Saúde, cidade universitária, Rio de Janeiro – RJ.”

“Até o momento, apenas um inquérito foi desenvolvido na região nordeste (...).”

B) Intitulativos:

“(...) será necessário um decreto do governador do estado com a definição das normas de progressão.”

“Os resultados apontaram subutilização dos serviços de saúde pelos quilombolas.”

“(...) posto de saúde Madre Tereza de Calcutá (PS-MTC).”

“(...) foram registradas 120 reclamações pela gerência de control de zoonoses da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.”

“Senhor editor, (...).”

C) Descrições definidas: são os sintagmas nominais que começam pelos artigos definidos e seus respectivos plurais. Elas podem aparecer pela primeira vez no texto (nova no discurso) ou fazer referência a vocábulos ou expressões apresentados anteriormente, de acordo com Haag & Othero (2003), e funcionam como nomes próprios, segundo Frege (1978).

“Ainda sob o calor das cinzas da grande calamidade que foi a segunda guerra mundial (...).”

“Entretanto, os setores progressistas perderam espaço no governo José Sarney (...).”

“(...) o governo Itamar Franco optou por um ajuste macroeconômico.”

5. Conclusão

A gramática normativa regulamenta as situações em que as letras iniciais maiúsculas devem ser usadas. A teoria da iconicidade verbal vê nessas maiúsculas um ícone dos nomes próprios, além de fator de individualização de um substantivo, bem como índice de importância, reverência ou autoridade. A maiúscula também funciona como signo distintivo de classe e subclasse como se viu no exemplo “mano/Mano” e em outros casos como recreio (hora de descanso e lazer) e Recreio (revista infantil), papa (farinha cozida em água ou leite, mingau, alimento pastoso), Papa (o chefe supremo da Igreja), e assim por diante.

Na *Gramática Sistêmico-funcional*, a base é o uso da língua como fator social; a linguagem é viva, abriga inúmeros significados à disposição dos usuários e é fundamental para a comunicação entre eles. Sendo a linguagem um sistema semiótico, cabe ao usuário escolher os elementos linguísticos de acordo com a intenção comunicativa, os interlocutores e o modo de organização do texto. Segundo Halliday e Mathiessen, a gramática é a unidade central da linguagem, assim sendo, é natural que os sistemas da fala e da escrita, por meio dos quais são criados os significados, reflitam a estrutura gramatical da língua, e cabe ao falante ou escritor fazer uso dessa estrutura.

A língua é um bem cultural, um patrimônio dos indivíduos que a utilizam conforme as suas condições socioculturais, a fim de concretizar seus objetivos de comunicação. Esses indivíduos são livres para encontrar as melhores e mais fáceis formas de realiza-

rem essa interação social. A gramática sistêmico-funcional que trata a língua como um sistema (redes linguísticas interligadas) e uma funcionalidade (mostra as estruturas gramaticais em relação ao significado), oferece opções aos usuários, mas lembra que elas devem ser buscadas na gramática, ou seja, esta orienta a organização da expressão.

A iconicidade e a indexicalidade como signos de autoridade, de importância, de reverência e de individualização, segundo a teoria da iconicidade verbal, também serve como baliza para o uso das iniciais maiúsculas, associando-se à sistematização proposta pela gramática normativa e, em muitos casos, corroborando-a. Portanto, os usuários devem dominar as regras que disciplinam o emprego das letras iniciais maiúsculas, para que possam usá-las com propriedade, de acordo com as suas intenções e diferentes contextos linguísticos. E mais: é possível imprimir-lhes novos valores segundo usos estilísticos conforme já o vimos, por exemplo, na literatura e seus efeitos alegóricos.

Finalizando, cumpre dizer que a variedade linguística praticada nos textos formais, sobretudo nos acadêmicos e científicos, é a norma culta, cuja gramática oferece normas gerenciadoras do emprego das iniciais maiúsculas. Portanto, textos dessa natureza que infringem as normas cometem erros que precisam ser corrigidos, uma vez que tais textos são tomados como exemplo pelos estudantes, que repetirão os usos encontrados nos textos lidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- COHEN, M. *A escrita*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1961.
- FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.

FUZER, C.; CABRAL S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2010.

HAAG, C. R.; OTHERO, G. A. Anáforas associativas nas análises das descrições definidas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 15-08-2013.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. I. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Disponível em: <<http://hoddereducation.com>>. Acesso em: 07-08-2013.

HOUAISS, Instituto. *Dicionário Houaiss eletrônico*. Versão monousuário 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIMA, C. H. R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

Revista *Veja*. Edição 2330, de 17 de julho. São Paulo: Editora Abril, 2013.

SIMÕES, D. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

**PROCESSOS FONOLÓGICOS:
UM OLHAR SOBRE A ESCRITA
DE ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS**

Camila Fernandes dos Santos (UFRB)
miloknandes@hotmail.com

Robervaldo Correia dos Santos (UFRB)
Bem_fsa@hotmail.com

Geisa Borges da Costa (UFRB)
geicosta@ufrb.edu.br

1. Introdução

A interferência da fala na escrita de alunos das séries iniciais tem sido um dos grandes entraves no processo de aprendizagem da escrita, já que quando entram em contato com o código escrito as crianças precisam associar som, distintividade e representação gráfica. Os professores, diante das ocorrências do português não padrão na escrita, têm duas possibilidades: uma, é ignorar os motivos que levam o aluno ao desvio da norma padrão e taxá-lo arbitrariamente como erro, atitude que não contribui para o processo de aprendizagem da escrita; a outra, ao contrário, é dispor-se a entender como se dá a interferência da fala na escrita e, a partir daí, adquirir conhecimento sistemático sobre a influência de processos fonético-fonológicos em produções escritas.

A adequação da escrita à norma padrão, desde os primeiros anos de escolarização, é uma exigência imposta ao aluno pela instituição escolar. No entanto, devido ao fato de a forma escrita não corresponder exatamente aos sons da fala, os alunos acabam transcrevendo foneticamente esses sons, o que se constitui em um erro ortográfico.

Este trabalho analisou a interferência de processos fonético-fonológicos na escrita de alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental. O objetivo foi verificar a influência da fala na escrita dos alunos em início de escolarização, atentando para alguns fenôme-

nos fonéticos frequentes no português do Brasil que interferem na produção da língua escrita.

A hipótese norteadora deste estudo foi a de que certos desvios da norma padrão que ocorrem na língua escrita podem ser explicados devido à influência de alguns processos fonético-fonológicos. Este trabalho justifica-se por possibilitar aos professores um conhecimento mais sistemático sobre a escrita dos alunos, na medida em que prevê alguns desvios da norma padrão na língua escrita.

Foram coletados e analisados dez textos, sendo cinco textos de alunos do 4º ano do ensino fundamental da rede municipal de Iaçú – BA e cinco textos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Amargosa – BA. Analisamos as produções textuais, observando, como um fator extralinguístico, a série em que se encontram os alunos.

Neste trabalho, fizemos uma revisão bibliográfica a respeito da língua falada enquanto objeto de estudo científico e sobre a interferência da fala na escrita dos alunos das séries iniciais; apresentamos os procedimentos metodológicos; a análise dos dados; e a conclusão geral do trabalho. Cabe salientar que essa proposta tem caráter funcionalista e vincula-se aos estudos sociolinguísticos.

2. A língua falada enquanto objeto de estudo científico

O interesse pela linguagem, segundo Petter (2011), remonta a tempos antigos. Desde antes de Cristo que, motivados por razões religiosas, os hindus estudaram sua língua com o objetivo de não permitir modificações nas pronúncias dos textos sagrados reunidos no *Veda*. Panini (século IV a.C.), gramático hindu, dedicou-se a descrever a sua língua e produziu modelos de análise que mais tarde, no século XVIII, foram descobertos pelo Ocidente.

A linguística, segundo Carvalho (2009), adquiriu status de ciência a partir do século XIX, pois antes disso havia apenas o es-

tudo assistemático e irregular da linguagem. Para este autor, antes da linguística constituir-se como ciência passou por três fases: a filológica, que especulava a origem da linguagem; a filológica, com estudos centrados na elucidação dos textos, mormente em seus aspectos morfológicos, sintáticos e fonéticos e a histórico-comparatista, quando descobre o sânscrito, entre 1786 e 1816, e revela-se o parentesco genético entre as línguas.

A terceira fase, histórico-comparatista, é marcada pelo caráter diacrônico em que os investigadores da linguagem ocupavam-se em saber como as línguas evoluem e não como funcionam. Conforme Carvalho (2009), a linguística passa por transformações em seu campo científico a partir do início do século XX, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, em 1916, texto elaborado pelos discípulos de Ferdinand Saussure, Charles Bally, Albert Schehaye e Albert Riedlinger. O Mestre genebrino então passa a ser considerado o pai da Linguística moderna.

Saussure (2006), em sua mais famosa dicotomia sobre a linguagem, considera a fala como a exteriorização das combinações do código linguístico que o falante realiza para materializar seus pensamentos, pois, segundo ele, a linguagem é dividida em língua e fala (*langue X parole*).

Sob esse ponto de vista, a linguística deve ter como objeto de estudos a língua, que é um sistema de signos que se relaciona entre si compondo um todo e que independe da vontade do indivíduo, pois está externo a ele, encontrando-se em um nível social; a fala, no entanto, possui características estritamente individuais, concebida como inerente ao indivíduo.

Os termos “linguagem” e “língua”, em português, possuem sentidos diferentes. O termo “língua” normalmente diz respeito às variedades das línguas, enquanto que o termo “linguagem” é utilizado no sentido mais amplo, englobando vários sistemas de comunicação. Ressalta-se aqui que a fala é o ato individual que materializa a língua do falante, ela é a representação perceptível da organização linguística da língua.

A abordagem linguística a partir dessa concepção estrutural, apesar de conceber a língua como parte social da linguagem, não considera em seus estudos o uso social da mesma, pois se atém em investigações internas ao sistema.

Essa breve apresentação do paradigma formal da linguagem nos mostra que nem sempre a fala foi concebida como objeto de estudo da linguística. A análise fonética aqui realizada não se limita à concepção de estudo da língua em si mesma. Neste trabalho, consideramos a função social da língua como relevante para descrever e explicar os fatores, tantos linguísticos como extralinguísticos, que influenciam na variação do uso da fala e que, consequentemente, contribuem para o desvio da norma na escrita dos alunos.

Há, na corrente funcionalista da linguagem, vários quadros teóricos que situam seu objeto a partir da real situação de uso como, por exemplo: a pragmática, a linguística de texto, a análise do discurso, a sociolinguística e entre outras. À sociolinguística em que se situa este trabalho, Mollica dá a seguinte definição:

É uma das subáreas da linguística e estuda a linguagem em uso no seio da comunidade de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2010, p. 9).

A sociolinguística dá importante destaque para os fatores externos ao sistema linguístico ao considerar a relação que a língua tem com a sociedade que a utiliza, entendendo também o sistema linguístico enquanto estrutura. E, no entanto, a sua atuação transita na fronteira entre o sistema linguístico e a comunidade de fala.

Mollica (2010) diz que as línguas apresentam um dinamismo e são heterogêneas, apresentando variações tanto de ordem interna quanto de ordem externa ao sistema linguístico. Para esta autora, a sociolinguística considera como objeto de estudo exatamente a variação.

As línguas transformam-se e vão adquirindo características e peculiaridades próprias em função do seu uso por comunidades específicas. Os indivíduos aprendem a língua e o dialeto da comunidade em que vivem. Sendo assim, quando chegam à escola, as crianças trazem consigo as manifestações linguísticas usuais em sua comunidade de fala, as quais influenciam no aprendizado inicial da escrita, contribuindo para o desvio da norma padrão, o que é considerado um “erro” pela escola; assim, esse termo, “erro”, carrega o conceito usado para identificar o desvio da norma social vigente sobre o uso da língua.

Logo, numa sociedade dividida em classes, a distinção entre indivíduos opera-se também por meio da língua, já que os indivíduos são classificados em posições de maior ou menor prestígio de acordo com seus usos linguísticos. A língua culta é o idioleto de um pequeno grupo pertencente à classe social dominante, que não por acaso é também a mais escolarizada, considerada pela escola como único modelo linguístico socialmente “correto” e imposto aos desfavorecidos no contexto socioeducacional.

Considerando a realidade linguística brasileira, vejamos o que diz Perini:

É urgente elaborar gramáticas do português brasileiro para que não se eternize a anômala situação de um povo que não estuda – na verdade, as vezes se recusa a estudar – a língua que fala. Um povo, na verdade, que tende a negar a existência dessa língua, como quando se diz que a frase *me dá um quibe aí* “não existe”. Já passou da hora em que devíamos abrir os olhos para a nossa realidade linguística (PERINI, 2010, p. 20 – Grifo nosso).

Para esse autor, a realidade linguística brasileira é negada, mesmo diante de tantas evidências da heterogeneidade presente no falar brasileiro, considerando urgente a existência de uma política linguística que seja capaz de elaborar gramáticas do português brasileiro para contemplar tal realidade linguística. Neste trabalho, será feito um recorte que tratará da interferência da fala na escrita de alunos das séries iniciais, considerando esse cenário de manifestações das variações linguísticas.

3. Interferência da fala na escrita dos alunos das séries iniciais

A variação linguística, segundo Mollica (2010), opera em diferentes níveis das línguas: do vocabulário, da morfossintaxe, do pragmático-discursivo e do fonético-fonológico, evidenciando a diferenciação geográfica e social dos falares.

A variação fonética, por exemplo, leva o falante, principalmente nas séries iniciais, a fazer a transcrição literal dos sons da fala para escrita, contribuindo para o desvio do modelo de escrita estabelecido e considerado de prestígio, principalmente pela escola.

É perceptível a interferência da fala na escrita de alunos nas séries iniciais. Isso ocorre pelo fato de a criança estar em processo de aprendizagem e ainda não ter um conhecimento da complexidade da ortografia existente em sua língua. No processo de alfabetização, há enorme dificuldade de o aluno compreender que o sistema ortográfico difere da fala, ou seja, que a escrita nem sempre será fiel à sua pronúncia.

Assim, Simões afirma que:

A alfabetização, como processo de aquisição da escrita, sobretudo na infância, se apresenta como um processo da maior complexidade; desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua, observadas as variantes linguísticas, até as diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fonêmico e o sistema gráfico (SIMÕES, 2006, p. 49).

Torna-se extremamente difícil para criança compreender as diferenças postas entre os sons da fala e a escrita, devido à complexidade no processo de aprendizagem da escrita²⁴ nessa fase de aprendizagem. “Ao ingressar no sistema educacional, exige-se dele [o aluno] muito mais que a comunicação oral: é preciso aprender os sinais gráficos que constituem a comunicação escrita” (COSTA, 2010, p. 55). Entretanto, a criança, no início do processo

²⁴ Neste texto priorizamos o uso do termo “aprendizagem” para referir-se a aprendizagem da escrita, pois, atualmente, é o termo amplamente utilizado na perspectiva dos estudos de aquisição da linguagem. No entanto, o termo “aquisição” será mantido nas transcrições de citação.

de alfabetização, não consegue perceber a falta de correspondência existente entre os sons da fala e a escrita, e essa dificuldade induz a criança a escrever como se fala. Ainda, segundo a autora:

A criança ao iniciar suas hipóteses sobre a escrita, escreve da mesma forma que fala, utilizando para cada letra um valor sonoro. Este é um dos motivos que torna a aprendizagem da linguagem escrita um problema bastante complexo, principalmente para as crianças que pertencem às classes populares, cujas variáveis utilizadas na fala são muito distantes da norma linguística exigida na escrita (COSTA, 2010, p. 56).

Assim, o aluno, ao tentar escrever de acordo com a sua pronúncia, distancia-se da norma culta exigida pela escola. A utilização de uma letra para cada valor sonoro dificulta ainda mais o processo de aprendizagem da escrita, pois, para o aluno, cada letra terá o valor sonoro de sua pronúncia. “É preciso então que ele saiba que uma letra pode representar vários sons, superando a hipótese inicial de biunivocidade entre letras e sons” (COSTA, 2010, p. 58).

Faz-se necessário a realização de atividades pedagógicas para que o aluno possa testar suas hipóteses iniciais, isso possibilita ao estudante compreender que a relação entre sons e letra não é unívoca. Consideramos importante a produção de textos espontâneos pelos alunos durante o processo de alfabetização, pois ao observar as diferenças entre suas produções e o que lhe é exigido pela norma culta, irão perceber seus desvios ortográficos, que são considerados erro pela escola.

Para Lemle (2005, p. 26), “o primeiro grande progresso na aprendizagem dá-se quando o alfabetizando consegue compreender que a escrita é a representação de unidades sonoras por unidades gráficas”. Essa percepção contribui expressivamente para assimilação e compreensão do sistema ortográfico pelo aluno, dando-lhe suporte para produção da escrita, resultando numa aprendizagem significativa.

Nesse sentido, urge a necessidade de o professor possuir conhecimentos sistemáticos dos aspectos fonético-fonológico da língua portuguesa para intervir com estratégias didáticas e possibi-

litar a compreensão e percepção do aluno sobre a influência que o fenômeno da variação na fala tem durante o processo de aprendizagem da escrita.

4. Procedimentos metodológicos

Neste trabalho, por meio dos dados coletados, analisamos a interferência de processos fonético-fonológicos na escrita de alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental. O objetivo, como já dissemos, foi verificar qual o nível de influência da fala na escrita dos alunos em início de escolarização, atentando para alguns fenômenos fonéticos frequentes no português do Brasil que interferem na produção da língua escrita.

A hipótese que norteou este estudo foi a de que certos desvios da norma padrão que ocorrem na língua escrita podem ser explicados devido à influência de alguns processos fonético-fonológicos. Este trabalho justifica-se por possibilitar aos professores um conhecimento mais sistemático sobre a escrita dos alunos, na medida em que prevê alguns desvios da norma padrão na língua escrita.

Para seleção e análise dos dados foram coletados dez textos, sendo cinco textos de alunos do 4º ano do ensino fundamental da rede municipal de Iaçú (BA) e cinco textos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Amargosa (BA). Analisamos as produções textuais, observando a série em que se encontram os alunos, como fator extralinguístico.

Os textos que serviram de fonte de dados foram solicitados às professoras das respectivas séries em questão, e *a priori* encontravam-se já prontos, ou seja, as produções textuais não objetivaram, ao menos de início, fornecer tais dados.

As professoras que forneceram os textos fizeram questão de retirar os nomes dos alunos e alunas dos mesmos e não informaram nem idade e sexo das crianças, isso impossibilitou a análise dessas variáveis sociais. Consideramos, também, que não é possí-

vel realizar uma análise dos aspectos de influência geográfica, uma vez que se tratam de produções textuais de alunos residentes em áreas geográficas próximas.

Foram destacados também outros fatores caracterizados como desvio da norma culta exigida pela escola como, por exemplo, a hipercorreção e acentos gráficos. Os dados destacados na próxima seção serão apenas o resultado de uma seleção dentre tantas outras ocorrências existentes nos textos, ou seja, as ocorrências em que há a interferência da fala na escrita dos textos coletados não se esgotam com esta análise.

5. *Análise dos dados*

Os dados estão dispostos em forma de gráficos e tabelas e apresenta uma discussão explanatória, apresentando os índices de ocorrências dos dados obtidos. Mais adiante, apresenta-se o gráfico contendo as formas não padrão em que a escrita sofre interferência da fala:

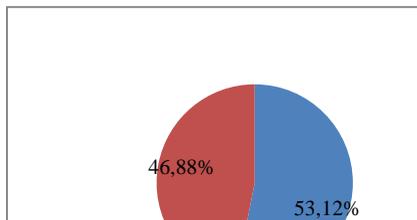


Gráfico 1: Ocorrências de formas não padrão por interferência da fala no 4º e 5º ano

Ao analisar os dados, percebemos que a ocorrência de formas não padrão não se diferencia muito em termos de números nas respectivas séries em questão. Talvez, por tratar-se de duas séries muito próximas, não há um desenvolvimento que aponte para uma diferença significativa entre essas séries. Se comparássemos, por exemplo, o 5º ano com o 1º ano do ensino fundamental, possivelmente, poderia perceber-se uma diferença mais significativa de ocorrências de formas não padrão entre essas duas séries.

Vejamos a seguir a tabela com a descrição de casos das ocorrências de formas não padrão:

Fen. fonético-fonológicos	4º ano	5º ano
Alteamento da vogal	ande/ <i>andi</i> me/ <i>mi</i> precipício/ <i>priscipicio</i> caminhando/ <i>caminhadu</i> ouvindo/ <i>ouvindo</i> gritando/ <i>gritandu</i>	todo/ <i>todu</i> enrascada/ <i>inrrascada</i>
Ditongação		três/ <i>trêis</i> fez/ <i>feis</i> atrás/ <i>atrais</i>
Monotongação	ouviu/ <i>oviu</i> chegou/ <i>chego</i> falou/ <i>falo</i> história/ <i>istori</i>	acordou/ <i>acordo</i> preguiçoso/ <i>pregisoso</i> chegou/ <i>chego</i>
Supressão do r final	favor/ <i>favo</i> ouvir/ <i>ouvi</i> falar/ <i>fala</i> gritar/ <i>grita</i>	amanhecer/ <i>amanhece</i> tirar/ <i>tira</i> levar/ <i>leva</i>
Vocalização		balde/ <i>balde</i>
Juntura intervocabular	se não/ <i>cinaõ</i> deixe pra lá/ <i>deixpralar</i>	de água/ <i>dagua</i>
Desnasalização fonética	numa/ <i>nua</i>	nunca/ <i>nuca</i> pensava/ <i>pesava</i>

Tabela 1: casos de formas não padrão

Os dados analisados, diferentemente dos resultados gerais exibidos no gráfico 1, apresentaram diferenças significativas entre as formas específicas de ocorrências no 4º e 5º ano, mostrando que, se por um lado, não se percebe nitidamente as diferenças no cômputo geral das formas não padrão entre as séries em questão, por outro lado, essas diferenças mostram-se mais observáveis quando se especifica os fatos fonéticos que podem ter interferido para o desvio da forma padrão.

Apresentaremos uma breve descrição sobre esses fenômenos fonético-fonológicos encontrados no *corpus* e, a seguir, apontaremos as diferenças em percentual das ocorrências de cada fenômeno.

O alteamento da vogal diz respeito aos casos em que os alunos escrevem *i* em vez de *e*, *u* em vez de *o*, porque falam [i] e não [e], como em (ande/*andi*) e (caminhando/*caminhadu*). O fenômeno de alteamento dessas vogais em final de palavras é próprio da pronúncia do português brasileiro, porém, na escrita, esses casos são estigmatizados.

A ditongação acontece quando o aluno escreve duas vogais em vez de uma, por usar na sua pronúncia um ditongo. A pronúncia popular, segundo Garcia (2009), desenvolve uma semivogal, como podemos perceber nos dados do 5º ano: (três/*treis*), (fez/*feis*) e (atrás/*atrais*).

As ocorrências de monotongação revelam casos em que o aluno escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um monotongo. Segundo Tasca (2002, p. 24), “com relação ao ditongo [ow], há grande unanimidade entre os estudiosos quanto a sua monotongação”. Percebemos que nos usos de ditongos decrescentes como em (chegou/*chego*) e (falou/*falo*) os alunos tendem a transcrever a forma pronunciada para a escrita, omitindo a semivogal [w].

Segundo Garcia (2009), o morfema marcador de infinitivo *r*, na maioria das vezes, não se manifesta foneticamente no português brasileiro, ocorrendo sua supressão no final dos verbos no infinitivo. O aluno não escreve o *r*, por haver a supressão fonética desse som em sua fala como em (favor/*favo*) e (amanhecer/*amanhece*). A vocalização é o processo em que o aluno escreve *u* em lugar de *l* como em (balde/*baude*), para Garcia (2009), devido ao *l* ser pós-vocálico normalmente assume o papel de semivogal, isso faz com que o aluno realize a troca no processo de aprendizagem da escrita.

A juntura intervocabular acontece quando o aluno transcreve sua pronúncia sem marcar a separação das palavras, pois, a produção dos sons da fala, na maioria das vezes, não apresentam intervalos sonoros.

A desnasalização fonética ocorre quando o aluno usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante *m*, *n* ou o *til* como em (numa/*nua*) e (pensava/*pesava*). Segundo Simões (2006, p. 52), “o desconhecimento da marcação gráfica por meio do til ou do travador consonântico leva o aluno a não grafá-la”, para essa autora, ainda que a nasalidade fosse percebida pelo aluno, não seria possível a sua marcação devido ao desconhecimento das regras. O conhecimento de tais regras é adquirido de forma sistemático pelo aluno, isso somente ocorre de maneira gradual.

Para percebermos, de forma mais nítida, as diferenças percentuais das ocorrências dos fenômenos fonético-fonológicos entre o 4º e 5º ano, apresentamos a análise dos dados por meio de gráficos e comparamos os resultados entre as séries, fator extralinguístico, considerado neste trabalho. Vejamos:

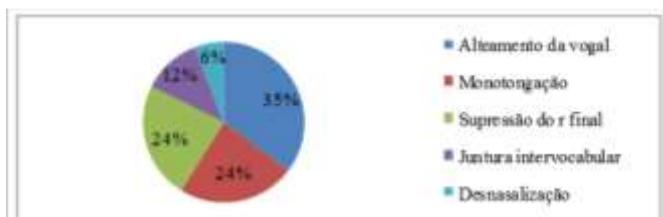


Gráfico 2: Ocorrências de fenômenos fonéticos no 4º ano

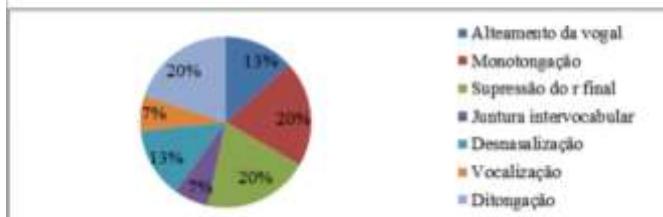


Gráfico 3: Ocorrências de fenômenos fonéticos no 5º ano

Percebe-se que, no 5º ano, há um número maior de ocorrências e uma distribuição mais proporcional das mesmas, quando comparado com os dados do 4º ano. O caso de alteamento da vogal, por exemplo, mostra uma diferença significativa entre as duas séries. Isso, provavelmente, justifica-se por haver um trabalho sis-

temático com ditongos, conteúdo que, inclusive, pode ser encontrado nos livros didáticos.

Casos em que não são trabalhados nos conteúdos programados para essas séries como, por exemplo, supressão do *r*, permanece instável, ou tende a aumentar proporcionalmente ao desenvolvimento lexical.

Outra observação importante é que, no 5º ano, à medida que o aluno aumenta o seu vocabulário surge também outros tipos de ocorrências, ou seja, quanto mais realizações de novos vocábulos, maiores também são os números de ocorrências de desvios da norma padrão. Com o avanço nas séries e testagens de suas hipóteses, o aluno começa a perceber a relação não unívoca entre os sons da fala e a escrita, isso, gradualmente, faz com que o aluno perceba que a escrita é a representação de unidades sonoras por unidades gráficas.

Assim, o aluno tende a aumentar o número de novas ocorrências²⁵ ao avançar na seriação e diminuir o número de uma mesma ocorrência que são tratadas nas respectivas séries. É a percepção adquirida pelo aluno que contribui para reduzir o número de uma mesma ocorrência como, por exemplo, nos casos de alçamento, em que escreve *i* em vez de *e*, e de monotongação, em que há o uso de uma vogal em vez de duas²⁶.

Além dos casos de interferência fonética na escrita verificamos também a ocorrência de outros fatores como a hipercorreção e acentos gráficos. Cagliari (2008) mostra como ocorrem esses processos:

A hipercorreção é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever; por exemplo, como muitas palavras que terminam em *e* são pronunciadas com *i*, escreve todas as palavras com o som de *i* no final com a letra *e* (CAGLIARI, 2008, p. 141).

²⁵ Observe que há ocorrências no gráfico 3 que não se encontram no gráfico 2.

²⁶ Para comparar a proporcionalidade referida, veja os gráficos 2 e 3.

Uma observação importante é que casos em que ocorrem o alteamento ou vocalização da vogal podem ser também caracterizados como hipercorreção. Vejamos os exemplos a seguir: *caminhando/caminhadu*²⁷, *ouvindo/ouvindu*, *gritando/gritandu*, *todo/todu* e *balde/baude*.

Em algumas ocorrências são nítidos os casos de hipercorreção como, por exemplo, *encontrou/emcontrol*, *passou/passol* e *demorou/demorol*. Apesar de este trabalho limitar-se a uma análise em textos escritos, consideramos fundamentalmente importante a atenção do professor para a fala dos alunos. Por estar em contato direto com eles, o professor tem a possibilidade de perceber na escrita se a ocorrência do desvio da norma padrão é consequência de interferência da fala ou devido à generalização de regras, que caracterizam a hipercorreção.

Quanto à acentuação, “alguns erros de uso de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento, como é o caso típico de se escrever *e* com acento e *é* sem acento” (CAGLIARI, 2008, p. 144). Vejamos estes exemplos: *manhã/manha*, *chaminé/chanine*, *música/musica*, *está/esta*, *já/ja* e *lá/la*. Conforme Cagliari, esses sinais diacríticos geralmente não são ensinados no início do aprendizado da escrita, por isso raramente estão presentes nas produções espontâneas dos alunos. Assim, o professor precisa saber qual a origem dos fatores que fazem com que os alunos comentam “erros” de ortografias, pois poderá auxiliá-los em suas dificuldades ortográficas.

6. Considerações finais

No primeiro tópico deste trabalho, foram feitas considerações a respeito da língua falada enquanto objeto de estudo científico, mostrando que, numa perspectiva formal sobre a linguagem, Ferdinand Saussure (2006) considera a língua e não a fala como objeto de estudo da linguística, referindo-se à fala como a realiza-

²⁷ As palavras em itálico fazem parte dos dados retirados dos textos do 4º e 5º ano.

ção física da língua. O mestre genebrino, mesmo considerando que a língua está estabelecida no nível social, não se preocupa com o seu uso, ou seja, considera apenas o seu valor social e não os diferentes usos da língua realizados pelos falantes.

Foi visto que, dentre outros quadros teóricos da corrente funcionalista da linguagem, a Sociolinguística dá importante destaque para os fatores externos ao sistema linguístico, ao considerar a relação que a língua tem com a sociedade que a utiliza. Essa corrente teórica considera a variação como uma condição essencial para o funcionamento do sistema linguístico. A sua atuação transita na fronteira entre o sistema linguístico e a comunidade de fala.

As crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo as manifestações linguísticas usuais em sua comunidade de fala, que se manifestam no aprendizado inicial da escrita. Esses usos linguísticos são taxados como “erro”, já que a escola institui uma única forma de utilização da língua, considerando como desvio todas as formas que não coincidam com o uso linguístico de prestígio. Sendo assim, o uso da língua utilizado pelo aluno, será estigmatizado ou não pela escola, dependendo da aproximação linguística ao modelo valorizado pelas instituições sociais.

A norma culta da língua é a variante prestigiada pela escola e pela sociedade, utilizada apenas por um pequeno grupo da classe dominante que, não por coincidência, é também o mais escolarizado. A norma culta é considerada pela escola como único modelo linguístico correto e aceito socialmente, ou seja, é vista como um modelo a ser seguido por todos, sendo imposta aos desfavorecidos no contexto socioeducacional. Apesar das evidências da heterogeneidade presente na realidade linguística brasileira, a escola ainda insiste em negar ou negligenciar essa variação do português do Brasil.

Fizemos uma revisão bibliográfica a respeito da língua falada enquanto objeto de estudo científico e sobre a interferência da fala na escrita dos alunos das séries iniciais. Percebemos que, de acordo com as teorias apresentadas por Simões (2006) e Costa

(2010), é, sim, possível ter a fala como objeto de estudos científico.

Observamos que o progresso na aprendizagem acontece quando o alfabetizando consegue compreender que a escrita é a representação de unidades sonoras por unidades gráficas. Essa compreensão possibilita, ao aluno, perceber a falta de univocidade do sistema ortográfico e os sons da fala.

Percebemos a partir da análise dos dados que, ao avançar na seriação, o aluno tende a aumentar o número de novas ocorrências e diminuir o número de uma mesma ocorrência. Nesse sentido, confirmamos a hipótese de que há a interferência fonética da fala na escrita de alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, e certos desvios da norma padrão que ocorrem na língua escrita são explicados devidos à influência de processos fonético-fonológicos.

O nível de influência da fala sobre a escrita se dá de acordo com o processo de alfabetização. Haverá, proporcionalmente, mais possibilidades de testagens das hipóteses pelo aluno, quanto mais longo for o seu tempo de escolarização. Isso significa que o professor precisará, a cada série, trabalhar métodos didáticos que contribuam para que os alunos façam novas testagens de suas hipóteses e percebam as diferenças existentes entre os sons da fala e a escrita.

Apresentamos outros fatores como a hipercorreção e acentos gráficos que, juntamente com a influência da fala, fazem com que o aluno durante a produção da escrita seja impelido ao desvio da norma culta que lhe é exigida.

Procuramos, com este trabalho, alertar os professores sobre a relevância de um conhecimento mais sistemático sobre a escrita de alunos das séries iniciais. É importante que os professores, ao invés de ignorarem, percebam e compreendam que a interferência da fala na escrita pode e deve ser trabalhada com intervenções didáticas adequadas a esse fim. Desse modo, o professor poderá intervir significativamente no processo de aprendizagem da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2008.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

COSTA, G. B. *O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses*. 2010, p. 49-68. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.

GARCIA, M. J.; MIRANDA, A. R. Influência da variação linguística na escrita. In: XVIII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA XI ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, [Anais...]. Pelotas: UFPel, 2009.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 7-14.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 11-24.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

TASCA, Maria. *Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

REPRESENTAÇÕES DA FALA NA ESCRITA: ORTOGRAFIA E VARIEDADE DIALETAL

Bonfim Queiroz Lima Pereira (UFT)

bonfimql@hotmail.com

Irismá Oliveira Carvalho (UFPA)

Eliane Machado Soares (UFPA)

elianesores@ufpa.br

1. Introdução

Sabemos que atividades escolares em sua plenitude, até poucos anos atrás, centrava-se somente em torno da escrita e que até hoje, a linguagem oral é deixada em segundo, terceiro e até um quarto plano.

Mas até que ponto a linguagem escrita tem primazia sobre a linguagem oral? Onde e como ela adquiriu tão alto prestígio? Será que fala e escrita devem ser tratadas em planos diferentes pela escola? Estas são questões sobre as quais devemos refletir a partir de informações sobre o conhecimento linguístico da criança ao chegar a escola e as dificuldades que enfrenta durante e pós-alfabetização; já que apesar da fala e da escrita serem apenas duas modalidades de um mesmo objeto – a linguagem – elas possuem diferenças quanto à forma e a função que não são observadas e esclarecidas pela escola.

Neste trabalho trataremos primeiramente sobre a bagagem cultural e linguística da criança e num segundo momento abordaremos a relações existentes entre os grafemas e os fonemas que são responsáveis por muitos dos obstáculos que alunos tendem a enfrentar no percurso de sua vida escolar.

2. A bagagem cultural e linguística da criança

Uma criança ao chegar à escola possui conhecimento e habilidade linguísticos bem desenvolvidos. Conhecimento esse que

adquire de forma natural no convívio com o grupo social do qual faz parte. Ela já é capaz de entender e usar linguagem oral com precisão e desenvoltura nas mais variadas situações e para isso não precisou passar por treinamento ou prontidão. Não foi necessária uma orientação específica dos conhecimentos linguísticos, ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falam e aprendeu.

Segundo Cagliari, uma criança com apenas três anos pode ser considerada um falante nativo de uma língua, o que significa dizer que já dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais. E como qualquer falante nativo de uma língua também usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto. Não que o fato de pertencer a um outro dialeto cause mudanças na estrutura gramatical da língua, há diferenças apenas no modo de falar. A criança pode aprender a dizer “nóis vai” ou “nós vamos”, conforme o dialeto da comunidade linguística a que está ligada.

No entanto, Cagliari (2002, p. 19) chama atenção para um aspecto interessante da fala da criança “que é o fato de ela generalizar regras, ou seja, do fato de aplicar uma regra geral quando deveria aplicar uma particular”. Como por exemplo, a criança fala “eu fazi” em vez de “eu fiz” como em eu vendi, comi, etc. O que comprova que nenhuma manifestação linguística da criança se dá de forma aleatória, ela toma sempre por base alguma regra que já domina.

Outro aspecto importante é o fato de que a criança já demonstra que tem capacidade amplamente desenvolvida e apta para a linguagem, pois apenas com três anos já é capaz de entender e falar uma língua, bastando par isso o convívio com uma comunidade falante, ou seja, não é necessário qualquer tipo de treinamento ou métodos específicos.

Na escola, a língua aprendida naturalmente pela criança torna-se objeto de uma reflexão, de estudo sistemático. A criança passa a ser confrontada com uma nova forma de utilização do sistema linguístico, muito complexa, a qual ela deve dominar para tornar-se socialmente ajustada – a língua escrita na sua forma pa-

drão – o que certamente causará um choque para a criança, principalmente se ela vier de uma comunidade que fala um dialeto mais distante do valorizado pela escola, pois terá em vez de um, dois desafios: o de aprender uma nova forma de falar – o dialeto da escola, o que para ele é como aprender uma nova língua – e o de aprender a escrever.

Para ele, aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebra-cabeça extremamente mais complicado do que o apresentado a um aluno que é falante de um dialeto da escola (CAGLIARI, 2002, p. 35).

Além disso, sobre tudo o que a criança conquistou até o momento será passado uma borracha, seus conhecimentos serão ignorados pela escola, a criança tornar-se-á um ser vazio, zerado, como afirma Cagliari (2002, p. 20): “faz-se com a criança o mesmo que se faz com um relógio: reduz-se a zero, para que no prazo de um ano esteja pronta para receber seu diploma de alfabetizada”.

E se a criança não consegue assimilar rapidamente tudo que lhe é “ensinado”, logo surge o diagnóstico de que é incapaz, tem problemas de aprendizagem, de audição e muitos outros. Só não é diagnosticado o que de fato deveria, a realidade cultural e linguística da criança.

É natural que uma criança que não teve acesso a acervos (livros, revistas, jornais etc.) ou que quase nunca tem a oportunidade de presenciar a prática de leitura e escrita em seu lar, não tenha a mesma rapidez de assimilação que uma outra que já domina o dialeto da escola, que vive cercada de pessoas que fazem uso da leitura e escrita, que possuem acervo de livros a seu redor e que tem o prazer de ouvir histórias lidas ou contadas pelos pais. “(...), um aluno que nunca conviveu com livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola está mais afastado da forma escrita ortográfica (...), e encontrará muito mais dificuldades na alfabetização” (CAGLIARI, 2002, p. 35).

São fatos como esses que a escola precisa analisar para melhor compreender a criança. É a escola que deve proporcionar à

criança carente o acesso a tais recursos que ela não tem a sua disposição, pois sabemos que antes de qualquer coisa para a criança aprender a ler e escrever é necessário conhecer a função social da escrita e da leitura.

A escola precisa partir do conhecimento que a criança traz e oferecer instrumentos para que possa ampliá-los, porém ainda continua arraigada na concepção de muitos professores a crença de que o fundamental para ensinar as crianças a ler e escrever é o domínio do bê-a-bá, o treino da memória, da coordenação motora, da discriminação visual e auditivas, exercícios de prontidão, etc. Quando na verdade o que se pode ver, a partir das pesquisas sobre (realizadas nas últimas décadas), é que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético da escrita; processo longo e complexo que demanda procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende; mas possível, pois como diz Emília Ferreiro (1999, p. 40): “por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa, reflete, analisa e, por isso, se alfabetiza”.

Ferreiro entende o processo de aquisição da linguagem escrita organizado em níveis. Em cada nível a criança elabora conceitos a respeito da construção de leitura e da escrita, sendo que a cada nível ela cria novas hipóteses do conhecimento elaborado. Esses níveis estão divididos em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico a criança ainda não consegue relacionar a escrita à fala, supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar, usa as garatuhas e os rabiscos para escrever e associa o nome dos objetos ao seu tamanho. Nesse nível não separa o desenho dos sinais gráficos e levanta a hipótese de que uma palavra só pode ser lida a partir de três ou quatro letras.

Em uma fase subfase do nível pré-alfabético, porém mais evoluída, a criança, à vista de materiais gráficos, descobre que coisas diferentes têm nomes diferentes. Assim ela dedica um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre

as palavras, podendo variar o repertório das letras de que ele se utiliza ou a posição das mesmas sem modificar a quantidade.

Na hipótese silábica, por sua vez, a criança percebe que a escrita representa a fala. Aqui ela procura estabelecer relações entre a fonética das letras e seus respectivos sons possuindo assim a noção da sílaba como a menor unidade da língua.

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. A criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, composta de elementos menores. Estabelece relação entre a pauta sonora e a escrita, mas ainda oscila entre a correspondência sílaba-letra e fonema-letra, ora representa a sílaba completa no escrito ora não.

No nível da hipótese alfabética a criança já superou muitas de suas dificuldades, aqui ela é capaz de associar que a escrita representa o som da fala, que as vogais e consoantes podem representar a mesma notação para diferentes palavras.

Nesta fase, o aluno já é capaz de fazer a análise sonora dos fonemas das palavras, porque descobre que cada letra corresponde a valores menores que a sílaba. Isso, porém, não significa que todas as dificuldades estejam vencidas. A partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia que serão trabalhados e tratados no período pós-alfabetização, quando será enfatizada a construção da base ortográfica.

Ferreiro (1999) afirma que a criança enfrenta sérias dificuldades em relação à linguagem escrita principalmente porque a escola não está preparada para analisar suas hipóteses de formação do conhecimento.

A escola, muitas vezes, desconhece não só as referidas hipóteses como também aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura e procura centrar mais sua atenção somente na escrita ortográfica, tomando-a como base para tudo.

No entanto, sabe-se que o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor a cerca desses fatores, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem sem os sofrimentos habituais.

Ensinar (...) pressupõe conhecer as hipóteses dos alunos, entender o que existe por trás dos argumentos que eles utilizam para se posicionar a favor ou contra uma decisão, prever quais interações são produtivas do professor com eles, deles entre si e deles com o que é objeto do seu conhecimento, planejar situações que lhes permitam conquistar avanços em suas aprendizagens, oferecer a informação necessária para tornar possíveis esses avanços (...) (LERNER, 1996, p. 23)

Além desses aspectos mencionados, vale lembrar que é de fundamental importância que o professor conheça melhor a escola na sua relação com a sociedade, uma vez que seu espaço de trabalho não se restringe à sala de aula e que procure valorizar a bagagem trazida de casa pela criança, independente do seu nível social ou de seu dialeto, pois mesmo que ele venha de um meio social muito carente que utilize um dialeto desprestigiado, já traz consigo um vasto conhecimento que deve ser valorizado e ampliado pela escola.

3. Conclusão

Convém salientar que o processo de alfabetização não se encerra quando a criança compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, pois a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mais ainda desconhece a norma ortográfica, e, ao contrário do que muitos pensam, dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Como nos afirma Morais (1998, p. 22): “Assim como se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – ou outro tipo de convenção social – não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras”.

Portanto, cabe ao professor, além de analisar “os erros” da criança e suas causas (que são distintas) desenvolver um trabalho sistemático de ortografia procurando utilizar estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com as dificuldades apresentadas, lembrando que esse trabalho sistemático, só é possível a partir do momento que a criança domina a escrita alfabética, pois, nessa fase, eles cometem muitos “erros” ao escrever, o que é absolutamente natural, pois tomam a fala como base para a escrita. No entanto, acreditamos que não se deve sonegar informações para as crianças, nessa fase, caso questionem sobre que letra usar em determinadas palavras, porque, agindo assim, se desrespeita a curiosidade do aprendiz e desperdiça a possibilidade de ajudá-lo a avançar.

Lembramos ainda que o trabalho sistemático do qual estamos nos referindo, não está relacionado às práticas tradicionais (o ditado, a cópia, os exercícios de treino e recitação de regras) que em geral são feitas com o espírito de verificação de “erros e de acertos” sem que se discuta os porquês, de tal palavra ser escrita daquela mesma forma e não de outra, sem discutir às questões relacionadas à fala e à escrita ortográfica. O trabalho a que nos referimos diz respeito a um trabalho que visa diagnosticar quais problemas ortográficos apresentados pelas crianças, suas causas e ajudá-las a refletir sobre os aspectos da fala e da escrita e sobre os princípios que nos permitem decidir quando usar essa ou aquela letra e assim para que reelaborem seus saberes sobre a escrita normativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad.: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LERNER, Délia. É possível ler na escola. *Lectura y Vida*, ano 17, n. 1, mar. 1996.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

REVENDO A HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA DO PORTUGUÊS: EM BUSCA DA SIMPLIFICAÇÃO

Ana Paula Araujo Silva (Escola Naval)
anap.araujos@uol.com.br

Sistema [ortográfico] perfeito e que nunca desse margem a dúvidas seria na verdade impossível, ainda que as convenções ortográficas pertençam ao rol das que podem ser alteradas à vontade.

(MONTEIRO, 1954, p.10)

1. *Palavras iniciais*

Em 16 de dezembro de 1990, representantes de Portugal, do Brasil e de cinco países africanos lusófonos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) assinaram o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, com posterior adesão do Timor-Leste. O intuito do Acordo é unificar as duas ortografias oficiais do português e aumentar o prestígio internacional do idioma. No Brasil, o Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, determina a implementação do novo Acordo a partir de 1º de janeiro de 2009, permitindo a coexistência da nova norma e da antiga até 31 de dezembro de 2012 (período de transição). Em 27 de dezembro de 2012, entretanto, o Decreto nº 7.875 adiou a vigência obrigatória do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa para 1º de janeiro de 2016, reacendendo as discussões sobre as mudanças estabelecidas pelo Acordo e sobre a busca pela simplificação ortográfica. O objetivo deste artigo é rever brevemente a história da ortografia portuguesa, abordando seus períodos, reformas e acordos.

A história da ortografia portuguesa pode ser dividida em três períodos. O primeiro, denominado *fonético*, começa com o aparecimento dos primeiros textos escritos em língua portuguesa, no século XII, e vai até meados do século XVI; o segundo, cha-

mado de *pseudoetimológico*, estende-se do século XVI até o início do século XX; e o terceiro, conhecido como *histórico-científico* ou *simplificado*, inicia-se em 1911²⁸, com a reforma ortográfica em Portugal.

2. *Período fonético*

O *período fonético* coincide com a fase arcaica da língua portuguesa e caracteriza-se pela tentativa de escrever as palavras em harmonia com sua pronúncia. Havia falta de sistematização e até de coerência, já que o mesmo sinal gráfico era usado, às vezes, com valores diferentes. O *h*, por exemplo, podia indicar a tonicidade da vogal (*he = é*), marcar a existência de um hiato (*trahedor = traidor; cahir = cair*), substituir o *i* (*sabha = sabia*) ou ainda figurar sem função definida (*hobra = obra; honde = onde*). Além disso, uma mesma palavra aparecia grafada de maneira distintas (*havia ou avia; hidade, idade ou ydade; hoje, oje ou oye*).

Apesar das vacilações, a *simplicidade* e, principalmente, o *sentimento fonético* estavam presentes na grafia do português arcaico.

3. *Período pseudoetimológico*

O *período pseudoetimológico* tem início no Renascimento e caracteriza-se pela preocupação com a etimologia, com a origem das palavras, e pela tendência a aproximar a grafia portuguesa da latina.

O humanismo renascentista trouxe o eruditismo, a pretensão de imitar os clássicos gregos e latinos. Dentro desse espírito, tornaram-se correntes as grafias com *ch* (= [k]), *ph*, *rh*, *th* e *y* em palavras do grego ou de suposta origem grega (*chimica, pharmacia*,

²⁸ Alguns autores preferem considerar que o período *histórico-científico* ou *simplificado* começa em 1904, com a publicação da obra *Ortografia nacional*, de Gonçalves Viana (cf. COUTINHO, 2004, p. 72; HENRIQUES, 2009, p. 1; MELO, 1975, p. 232).

rheumatismo, teatro, martyr), o emprego de *ct, gm, gn, mn* e *mpt* nas palavras de origem latina (*fructo, aumento, digno, damno, prompto*) e a duplicação das consoantes intervocálicas (*aproximar, abbade, bocca*), que se haviam reduzido a simples na evolução do idioma. Muitas grafias da época eram equivocadas, contrariando a etimologia e a evolução da língua – motivo pelo qual o segundo período da ortografia portuguesa é denominado *pseudo-etimológico*. A palavra *tesoura*, por exemplo, aparecia como *thesoura*, por sugestão de *thesaurus* > *tesouro*, quando o étimo é *ton-soria*.

A ortografia assumiu grande importância no período *pseudo-etimológico*. Diversos autores, a exemplo de Pero de Magalhães Gândavo, Duarte Nunes de Leão, Álvaro Ferreira de Vera, João Franco Barreto, João de Moraes Madureira Feijó e Luís de Monte Carmelo, publicaram obras sobre o assunto. Nem todos concordavam com as novas grafias, mas as críticas não eram atendidas. Sob o pretexto de uma ortografia etimológica, acentuavam-se a falta de uniformidade na grafia e o desacordo entre a língua falada e a escrita – cada escritor tinha suas ideias e sua maneira de ortografar. Assim, a grafia das palavras complicava-se e multiplicava-se.

4. Período histórico-científico ou simplificado

O período *histórico-científico* ou *simplificado* é marcado pelo desejo de normatizar e simplificar a grafia das palavras, aproximando as normas ortográficas de Portugal e do Brasil e, mais recentemente, de todos os países de língua portuguesa. É o período das reformas e dos acordos ortográficos. O sistema simplificado busca orientar-se pela pronúncia, assim como o sistema fonético, mas leva em conta também a etimologia.

A partir de 1868, graças aos estudos de Adolfo Coelho, tornou-se possível enfrentar, com base científica, o problema da ortografia portuguesa. No entanto, o grande renovador foi Gonçalves Viana, que publicou, em 1904, a obra *Ortografia nacional*, ponto de partida para passos posteriores rumo à simplificação da ortogra-

fia. Os princípios de Gonçalves Viana, originalmente propostos em 1885²⁹, eram os seguintes:

- 1) proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega: *th*, *ph*, *ch* (= [k]), *rh* e *y*;
- 2) redução das consoantes dobradas a singelas, com exceção de *rr* e *ss* mediais, que têm valores peculiares;
- 3) eliminação de consoantes nulas que não influam na pronúncia da vogal precedente;
- 4) regularização da acentuação gráfica.

Diante da repercussão da obra *Ortografia nacional*, o governo português nomeou, em 1911, uma comissão para estudar as bases da reforma ortográfica. A comissão, integrada por notáveis filólogos portugueses (Gonçalves Viana, Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Adolfo Coelho, Leite de Vasconcelos, Júlio Moreira, José Joaquim Nunes, entre outros), propôs a adoção do sistema de Gonçalves Viana, com pequenas alterações. A “nova ortografia” foi oficializada em setembro de 1911 pelo governo português.

A reforma ortográfica de 1911 não foi precedida de contatos com o Brasil. Somente em 1931, foi assinado um Acordo entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa, com base na ortografia oficial portuguesa estabelecida em 1911 e aprovação dos governos de Portugal e do Brasil³⁰. Contribuíram para essa unificação alguns ilustres filólogos brasileiros, entre os quais Antenor Nascentes, Mário Barreto, Silva Ramos e Sousa da Silveira.

Cabe observar que, no Brasil, o primeiro movimento de repercussão em prol da simplificação ortográfica foi anterior à re-

²⁹ Em 1885, Gonçalves Viana e Vasconcelos Abreu publicaram as *Bases da ortografia portuguesa*.

³⁰ Em Portugal, o Acordo entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa foi aprovado e mandado executar pela Portaria nº 7.117, de 27 de maio de 1931. No Brasil, o Decreto nº 20.108/31 admitiu, nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino, a ortografia aprovada pelo Acordo, que deveria ser adotada também em todas as publicações oficiais. Dois anos mais tarde, o Decreto nº 23.028, de 2 de agosto de 1933, tornou obrigatória a nova ortografia.

forma portuguesa de 1911. Em 1907, a partir de uma proposta de Medeiros e Albuquerque, em parte inspirada em Gonçalves Viana, a Academia Brasileira de Letras elaborou um projeto de grafia simplificada da língua, a ser adotada em suas publicações oficiais. Na prática, verificaram-se várias lacunas e falhas, para as quais se propuseram e foram aceitos aditamentos e retoques. Mesmo após diversas mudanças, o sistema ortográfico simplificado da Academia não logrou aceitação pública.

Apesar de o Acordo de 1931 ter sido oficializado, a Constituição brasileira de 1934 determinou a volta da ortografia de 1891. Em 23 de fevereiro de 1938, o Decreto-lei nº 292 restabeleceu oficialmente o Acordo e fixou regras de acentuação gráfica. Em Portugal, algumas bases do Acordo foram modificadas. As divergências entre o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (1940), publicado pela Academia das Ciências de Lisboa, e o *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (1943), da Academia Brasileira de Letras³¹, deixavam claro que o Acordo de 1931 não tinha conseguido promover a unificação da ortografia dos dois países.

Em 1943, firmou-se a Convenção Ortográfica, que retomou, com pequenas alterações, o Acordo de 1931. Dois anos depois, diante das divergências na interpretação de algumas regras ortográficas, delegados das duas Academias reuniram-se na Conferência Interacadêmica de Lisboa. Desse encontro surgiram as “Conclusões Complementares do Acordo de 1931”, cujas modificações foram tantas que praticamente equivaliam a uma nova reforma. Essa proposta, que mais atendia aos hábitos fonéticos e ortográficos lusitanos, foi rejeitada no Brasil, promovendo uma cisão na questão ortográfica do português.

A ortografia de 1945 entrou em vigor em Portugal em 1º de janeiro de 1946³², e a Academia das Ciências de Lisboa publicou o

³¹ Antes de publicar o *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (1943), a Academia Brasileira de Letras aprovou, em 12 de agosto de 1943, o Formulário Ortográfico, um conjunto de instruções para a organização do vocabulário ortográfico (In: ACADEMIA, 2009. p. LXXI-LXXXIV).

³² Em Portugal, o Acordo de 1945 foi aprovado pelo Decreto nº 35.228, de 8 de dezembro de 1945.

Vocabulário Ortográfico Resumido da Língua Portuguesa em 1947. No Brasil, entretanto, continuou a ser adotada a ortografia de 1943³³, consubstanciada no *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (1943), da Academia Brasileira de Letras.

Em 1971, o Congresso Nacional aprovou pequenas alterações na ortografia, com base no parecer conjunto da Academia Brasileira de Letras e da Academia das Ciências de Lisboa, exarado a 22 de abril de 1971, segundo o disposto no artigo III da Convenção Ortográfica celebrada a 29 de dezembro de 1943 entre o Brasil e Portugal. As modificações introduzidas pela Lei 5.765, de 18 de dezembro de 1971, foram as seguintes:

- 1) eliminação do acento circunflexo diferencial na letra *e* e na letra *o* da sílaba tônica das palavras homógrafas de outras em que são abertas a letra *e* e a letra *o*, com exceção de *pôde/pode*;
- 2) eliminação do acento indicativo da sílaba subtônica em palavras formadas com o sufixo *-mente* ou com sufixos iniciados por *z* (ex.: *sòmente, cômodamente, cafèzal, pèzinhos*);
- 3) abolição do trema nos hiatos átonos (ex.: *vaïdade, saïdade*).

Em 1973, com o Decreto-lei 32, de 6 de fevereiro, Portugal também eliminou o acento grave e o circunflexo usados para assinalar a vogal da sílaba subtônica das palavras com o sufixo *-mente* e com sufixos iniciados por *z*. Com o intuito de diminuir ainda mais as divergências entre as bases de 1943 e de 1945, as duas Academias elaboraram, em 1975, um novo projeto, que não foi aprovado por razões políticas.

³³ O Acordo para a unificação da língua portuguesa, resultante dos trabalhos da Conferência Interacadêmica de Lisboa, chegou a ser aprovado pelo Decreto-lei nº 8.286, de 5 de dezembro de 1945, sendo revogado somente em 21 de outubro de 1955, pela Lei nº 2.623, que restabeleceu oficialmente o sistema ortográfico de 1943. Na prática, entretanto, a Lei de 1955 restaurou uma grafia que nunca tinha deixado de ser usada nos doze anos anteriores (MELO, 1975, p.240).

Em maio de 1986, representantes de Portugal, do Brasil e de países africanos lusófonos reuniram-se, no Rio de Janeiro, com o objetivo de unificar as duas ortografias oficiais do português. O Acordo Ortográfico de 1986, no entanto, foi considerado muito radical e inviabilizado pela reação polêmica contra ele movida, sobretudo em Portugal³⁴. Uma das propostas desse Acordo era a supressão dos acentos nas palavras proparoxítonas e paroxítonas.

Em 1990, representantes de sete países de língua portuguesa oficial (Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) reuniram-se em Lisboa e firmaram um novo Acordo, considerado “mais moderado”. Esse Acordo também foi (e continua sendo) alvo de críticas por, entre outros motivos, apresentar lacunas, imperfeições e incoerências.

Fatos significativos ocorreram desde a assinatura do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, em 16 de dezembro de 1990. O texto de 1990 estabelecia que o referido Acordo entraria em vigor em 1º de janeiro de 1994, mediante a ratificação de todos os membros, e previa a elaboração, até 1º de janeiro de 1993, “de um vocabulário ortográfico comum da língua portuguesa, tão completo quanto desejável e tão normalizador quanto possível, no que se refere às terminologias científicas e técnicas” (ACADEMIA, 2009, p. XIII). Entretanto, com a aprovação de dois Protocolos Modificativos (o primeiro em 1998 e o segundo em 2004), foram retiradas do texto original as datas para início da vigência do Acordo e para elaboração do vocabulário ortográfico comum, bem como a necessidade de ratificação por todos os países, passando a ser suficiente que três membros ratificassem o Acordo para que este entrasse em vigor. Além disso, Timor-Leste tornou-se uma nação independente e passou a integrar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Em 1º de janeiro de 2007, o Acordo entrou em vigor na ordem jurídica internacional, após a ratificação do Acordo Ortográfico e do Segundo Protocolo Modificativo por três países (Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe). Depois de

³⁴ Sugere-se a leitura de *A demanda da ortografia portuguesa*, livro organizado por Castro, Duarte e Leiria (1987).

alguns adiamentos, Portugal ratificou o Segundo Protocolo Modificativo e sancionou o Acordo em 2008. Atualmente, Angola é o único membro da CPLP que ainda não ratificou o Acordo.

No Brasil, o Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, determinou a implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) a partir de 1º de janeiro de 2009 e a coexistência, até 31 de dezembro de 2012 (período de transição), da nova norma e da antiga. Em Portugal, estabeleceu-se um período de transição de 6 anos.

Em 2009, a Academia Brasileira de Letras publicou a quinta edição do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, que incorpora as Bases do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990. A imprensa e as editoras brasileiras logo adotaram a nova ortografia.

A existência de duas ortografias oficiais da língua portuguesa, a lusitana e a brasileira, tem sido considerada prejudicial para a unidade intercontinental do português e sua difusão internacional. A falta de unidade na grafia gera diversos contratempos, como a necessidade de duas versões de documentos oficiais e de duplas traduções técnicas e literárias. Diante desse quadro, os defensores do Acordo acreditam que a unificação da ortografia da língua portuguesa facilitará o processo de intercâmbio cultural, científico e comercial entre as nações que têm o português como língua oficial e ampliará a difusão do idioma e da literatura em língua portuguesa no mundo³⁵. Estima-se que o Acordo resolva 98% das diferenças ortográficas existentes entre o português do Brasil e o de Portugal.³⁶

A incorporação das letras *k*, *w* e *y* ao alfabeto de nossa língua, a supressão do acento (agudo ou circunflexo) em diversas palavras paroxítonas (*ideia*, *jiboia*, *leem*, *voo*, *feiura*, etc.) e a eliminação do trema em palavras portuguesas e aportuguesadas são al-

³⁵ Cabe lembrar que continuarão a existir várias diferenças sintáticas, de vocabulário e de pronúncia.

³⁶ Cf. Anexo II (In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5 ed. São Paulo: Global, 2009. p. XXXIV).

gumas das mudanças estabelecidas pelo Acordo. Em Portugal e nos países que adotam o sistema ortográfico lusitano, uma das principais mudanças é a supressão das consoantes mudas *c* e *p* das seqüências *cc*, *cç*, *ct*, *pc*, *pç* e *pt*. Assim, na grafia lusitana, diversos vocábulos, a exemplo de *accionar*, *director*, *adopção* e *ótimo* passam a ser escritos como na grafia brasileira (*acionar*, *diretor*, *adoção*, *ótimo*).

Um dos pontos polêmicos do Acordo de 1990 é a aceitação de grafias duplas (*cômodo/cómodo*, *gênio/génio*, *fêmur/fémur*, *bebê/bebé*, *amnistia/anistia*, *súbdito/súdito*, *facto/fato*, *assumpção/assunção*, *concepção/conceição* etc.), tendo em vista a divergência e oscilação de pronúncia nos países lusófonos. O princípio da dupla grafia, entretanto, não é algo novo no sistema ortográfico brasileiro. O Formulário Ortográfico de 1943 determina que se registrem duas grafias das palavras que tenham consoantes facultativamente pronunciadas, a exemplo de *contacto e contato*, *secção e seção*, *sinóptico e sinótico*.

Outro ponto polêmico e muito criticado é a falta de clareza nos preceitos do uso do hífen. Apesar de algumas regras terem sido reformuladas de modo mais claro e simples, os trechos relativos ao emprego do hífen estão, de maneira geral, repletos de lacunas e imprecisões. Como determinar, por exemplo, quais locuções estão “consagradas pelo uso” e os compostos “em relação aos quais se perdeu, em certa medida, a noção de composição”, a fim de pôr em prática as regras reunidas na Base XV do Acordo? Por que escrever *água de cheiro* e *paraquedas* sem hífen, mas mantê-lo em *água-de-colônia* e *para-raios*, por exemplo?

Apesar de ser patente a necessidade de esclarecimento de determinados pontos do Acordo, incluindo a revisão das regras sobre o emprego do hífen, ainda não foram feitas alterações no texto de 1990. Como o Decreto nº 7.875, de 27 de dezembro de 2012, estendeu o período de transição no Brasil para até 31 de dezembro de 2015, os debates sobre o Acordo e o desejo de alteração e esclarecimento de algumas regras ortográficas continuam intensos no país.

5. Conclusões

Ao longo deste artigo, vimos que a ortografia portuguesa já passou por diversas mudanças, reformas e acordos em busca da unificação das duas ortografias oficiais do português e da simplificação das regras ortográficas. O Acordo Ortográfico entre Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste pode ser considerado um passo importante para a unificação da ortografia da língua portuguesa e aproximação entre os países lusófonos; porém, suas lacunas e incoerências mostram que ainda não conseguimos alcançar a desejada simplificação da ortografia do português com regras ortográficas mais claras e com menos exceções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

_____. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1940.

_____. *Vocabulário ortográfico resumido da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1947.

BECHARA, Evanildo. *A nova ortografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês; LEIRIA, Isabel (Org.). *A demanda da ortografia portuguesa*. Lisboa: João Sá da Costa, 1987.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *A nova ortografia: o que muda com o acordo ortográfico*. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2009.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1975.

MONTEIRO, Clóvis. *Ortografia da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Tip. do Internato do Colégio Pedro II, 1954.

O ADIAMENTO do acordo. *Língua Portuguesa*. São Paulo: Segmento, ano 8, n. 87, jan. 2013, p. 14-16.

SILVA, Ana Paula Araujo. Breve história da ortografia portuguesa: períodos, reformas e acordos. *Revista de Villegagnon*, ano IV, v. 4, 2009, p. 56-61.

VIANA, Aniceto dos Reis Gonçalves. *Ortografia nacional: simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*. Lisboa: Tavares Cardoso, 1904.

_____; ABREU, G. de Vasconcelos. *Bases da ortografia portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1885. Disponível em: http://pt.wikisource.org/wiki/Bases_da_Ortografia_Portuguesa. Acesso em: 20-07-2013.