

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro - Ano 15 - Nº 43  
Janeiro / Abril - 2009**

**R454**

**Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 15, N° 43, (jan./abr.2009) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 180 p.**

**Quadrimestral  
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.  
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

**CDU 801 (05)**

# *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

## EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de Filologia e de Linguística por ela abrangidas. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

### Editora

**Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**

Rua Visconde de Niterói, 512 / 97 – 20.943-000 – Rio de Janeiro – RJ

[pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 e [www.filologia.org.br/revista](http://www.filologia.org.br/revista)

**Diretor-Presidente:**

Prof. Dr. José Pereira da Silva

**Vice-Diretora:**

Profa. Me. Cristina Alves de Brito

**Primeira Secretária:**

Profa. Dra. Delia Cambeiro Praça

**Segundo Secretário:**

Profa. Dra. Maria Lúcia Mexias Simon

**Diretor de Publicações**

Prof. Dr. Amós Coêlho da Silva

**Vice-Diretor de Publicações**

Prof. Dr. Alfredo Maceira Rodríguez

### Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

**Redator-Chefe:**

José Pereira da Silva

### Conselho Editorial

José Mario Botelho

Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha

Álvaro Alfredo Bragança Júnior

Nataniel dos Santos Gomes

Carmem Lúcia Pereira Praxedes

Delia Cambeiro Praça

Antônio Elias Lima Freitas

Ruy Magalhães de Araujo

José Pereira da Silva

Afrânio da Silva Garcia

**Diagramação, editoração e edição**

José Pereira da Silva

**Projeto de capa:**

Emmanuel Macedo Tavares

### Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a Instituições de Ensino, Centros, Órgãos e Institutos de Estudos e Pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

**REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL**

**[www.filologia.org.br/revista](http://www.filologia.org.br/revista)**

SUMÁRIO

0. EDITORIAL .....	5
1. A heterodoxia como matriz temática na cronística de Airton Monte (I) – <i>Kilpatrick Campelo</i> .....	7
2. A importância da leitura para os alunos da eja no sistema prisional de Rio Branco, Acre – <i>Roseli Alves Vieira Albuquerque</i> .....	21
3. A importância da língua espanhola na visão dos estudantes dos cursos profissionalizantes – gestão de negócios e turismo, em Rio Branco – Acre – <i>Kátya Fernandez Albuquerque</i> .....	39
4. A relevância da linguagem da literatura brasileira em contextos de inclusão social – <i>Maria Teresa Gonçalves Pereira</i> e <i>Marcos Rogério Ribeiro Ponciano</i> .....	61
5. Alterações fonéticas na dialectologia acreana – <i>Luísa Galvão Lessa</i> .....	69
6. As forças armadas contra a dengue no Rio de Janeiro: uma guerra linguístico-discursiva através da metáfora conceptual – <i>Sérgio Nascimento de Carvalho</i> .....	79
7. Gerativismo: suas contribuições para a linguística – <i>Rosa Maria A. Nechi Verceze</i> .....	93
8. Imperativo: uma análise da variação linguística em revistas em quadrinhos do <i>Menino Maluquinho</i> – <i>Jeferson da Silva Alves</i> .....	101
9. Linguística Aplicada – indisciplinar – <i>Marcel Alvaro de Amorim</i> .....	119
10. O diálogo entre intertextos: a monofonização de vozes – <i>Suzana Paulino P. D. de Carvalho</i> .....	126
11. O problema da chamada oração subordinada substantiva agente da passiva em português: análise e refutação – <i>Acácio Luiz Santos</i> .....	134
12. O verbo tomar como verbo-suporte no livro da ensinança de bem cavalgar toda sela – <i>Maria Regina Pante</i> e <i>Érica Fernanda Ortega</i> .....	144
13. Os gêneros do discurso no ensino de língua portuguesa na EJA: significando a aprendizagem – <i>Francimar Freitas de Souza</i> .....	153
14. Revisão de um compêndio de tupi antigo – <i>Eduardo Tuffani</i> ....	168

RESENHA

1. Apresentação da biblioteca da literatura em holandês medieval karel ende elgast – karl und ellegas – <i>Álvaro Alfredo Bragança Júnior</i> ....	175
INSTRUÇÕES EDITORIAIS .....	180

**EDITORIAL**

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o número 43 de sua *Revista Philologus*, com quatorze artigos e uma resenha, de autoria dos seguintes professores, filólogos ou linguistas: Acácio Luiz Santos (p. 134-143), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (p. 175-179), Eduardo Tuffani (p. 168-174), Érica Fernanda Ortega (p. 144-152), Francimar Freitas de Souza (p. 153-167), Jefferson da Silva Alves (p. 101-118), Kátya Fernandez Albuquerque (p. 39-60), Kilpatrick Campelo (p. 7-20), Luísa Galvão Lessa (p. 69-78), Marcel Alvaro de Amorim (p. 119-125), Marcos Rogério Ribeiro Ponciano (p. 61-68), Maria Regina Pante (p. 144-152), Maria Teresa Gonçalves Pereira (p. 61-68), Rosa Maria A. Nechi Verceze (p. 93-100), Roseli Alves Vieira Albuquerque (p. 21-38), Sérgio Nascimento de Carvalho (p. 79-92) e Suzana Paulino P. D. de Carvalho (p. 126-133)

Sinteticamente, podemos informar que este volume 43 da Revista *Philologus* apresenta os seguintes temas, artigo por artigo:

O primeiro artigo analisa a obra *Moça com Flor na Boca*, de Airtton Monte, sob os enfoques linguístico e literário.

O segundo artigo mostra, por meio das práticas escolares, no sistema prisional de Rio Branco, a importância da leitura no cárcere.

O terceiro aborda a importância da língua espanhola como instrumento de qualificação profissional, considerando o contexto histórico-geográfico do Estado do Acre, bem como a globalização mercadológica do século XXI.

O quarto focaliza a literatura brasileira como instrumento de inclusão social, considerando-se a sua importância na Educação de Jovens e Adultos.

O quinto examina, à luz de alguns trabalhos lexicográficos regionais, particularmente no Dicionário do Acre, as alterações fonéticas ali registradas e apresenta as explicações plausíveis.

O sexto investiga expressões linguísticas metafóricas, licenciadas pela metáfora conceptual “o acontecimento/evento “x” é um ato de guerra”, a partir do gênero discursivo.

O sétimo reflete sobre a gramática gerativa de Noam Chomsky

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

que ao longo da história da linguística vem constituindo um programa de investigação científica extremamente coerente e iniciado no século XX.

O oitavo analisa o uso do imperativo em suas variantes indicativa e subjuntiva, em *corpus* constituído de diálogos de revistas em quadri-nhos de *O Menino Maluquinho*.

O nono apresenta e analisa duas posturas diferentes adotadas por pesquisadores do campo da Linguística Aplicada: a perspectiva moder-nista de pesquisa em Linguística Aplicada e a visão da Linguística Apli-cada como uma área mestiça.

O décimo identifica e descreve as relações entre diferentes edi-ções da seção “Veja essa” de revista *Veja*, na medida em que esses tex-tos são ressemantizados e recontextualizados. Tem-se por pressuposto teórico a Análise Crítica do Discurso,

O décimo primeiro investiga a oração subordinada substantiva agente da passiva em português, apontando o conflito com a definição mais ampla de “oração subordinada substantiva”; a anomalia sintática do termo conector e a falha análoga decorrente da transposição vocal.

O décimo segundo discute as ocorrências do verbo *tomar* no por-tuguês arcaico, mais especificamente do emprego desse verbo como verbo-suporte em dois textos do século XV.

O décimo terceiro reflete sobre o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O décimo quarto trata da revisão exigida pelo tradicional com-pêndio para o estudo do tupi antigo no *Curso de Tupi Antigo* de A. Le-mos Barbosa.

A Direção da *Revista Philologus* e do CíFEFiL pede sua contri-buição com críticas e sugestões para que seus serviços possam melhorar, apesar dos poucos recursos. Além disso, lembra que esses artigos foram disponibilizados em [www.filologia.org.br/revista](http://www.filologia.org.br/revista) para que um maior número de usuários possa usufruir deles.

Rio de Janeiro, abril de 2009.

*José Pereira da Silva*

**A HETERODOXIA COMO MATRIZ TEMÁTICA  
NA CRÔNICA DE AIRTON MONTE (I)**

*Kilpatrick Campelo* (UFPI)  
[kilpatrick@uol.com.br](mailto:kilpatrick@uol.com.br)

**RESUMO**

Este artigo analisa a obra *Moça com Flor na Boca*, de Airton Monte, sob os enfoques linguístico e literário. Do ponto de vista linguístico, empreende-se uma descrição do registro do autor e das características do gênero *crônica*. Do ponto de vista literário, há um enquadramento periodológico assim como uma filiação do autor à tradição literária em geral. Além disso, as características mais salientes, em termos temáticos, são discutidas e analisadas no confronto direto com os textos da obra em apreço.

**Palavras-chave:** heterodoxia; crônica; erocentrismo

**BIOBIBLIOGRAFIA**

Airton Monte nasceu em Fortaleza, em 1949. Nasceu de um parto problemático, laçado que estava. Filho de Airton Teixeira Monte e Valdeci Machado Monte. Médico psiquiatra, formado pela Universidade Federal do Ceará, cronista do jornal *O Povo*, radialista, redator de programas de televisão, letrista, teatrólogo<sup>1</sup>. Em relação às suas inúmeras atividades, centra seu interesse maior em sua atividade artística, fundamentalmente, na produção de poemas e contos. Trata-se de um polímata polígrafo. Inaugurou sua vida literária na revista *O Saco*, por intermédio da qual publicou contos. É, reconhecidamente, um dos principais membros fundadores do Grupo *Siriará*<sup>2</sup>. Estre-

---

<sup>1</sup> Também já redigiu artigos científicos em sua subárea de atuação profissional.

<sup>2</sup> Movimento de cunho eminentemente literário, ocorrido no final da década de setenta, com o fito de promover uma nova geração de artistas, em especial os literários. Em termos ideológicos, não houve a adesão a nenhuma tendência político-partidária de modo sectário. O evento vitrine escolhido para a divulgação das pretensões do grupo foi a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SPBC, 1979, sediada, então, pela Universidade Federal. À época, aqui, estiveram presentes intelectuais de renome nacional, como Darcy Ribeiro, Celso Furtado e Roberto da Matta. Outros membros do referido grupo são o cineasta Rosemberg Cariri, o dramaturgo Oswaldo Barroso, os escritores Rogaciano Leite Filho, Adriano Espinola e Carlos Emilio (Airton e esses três escritores são os idealizadores do *Siriará*), *inter alii*. O grupo rebelava-se, principalmente, contra o enquistamento dos quadros do grupo *Clá* nas posições

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ou, no gênero literário conto com o livro *O Grande Pânico* (Moderna, 1979); publicou *O Homem Não Chora* (Secretaria de Cultura do Estado, 1981) e *Alba Sanguínea*, (Edição do autor, 1983). Encontram-se inéditos *Os Bailarinos*, de contos, e *A Claridade Permitida*, de poesia. Escreveu as peças, já encenadas em Fortaleza, *O Ritual*, dramática, e *A família Silva*, cômica. Já integrou as seguintes coletâneas e antologias de poesias e contos: *Os Novos Poetas do Ceará III*, *Antologia da Nova Poesia Cearense*, *Verdeversos* e *10 Contistas Cearenses*. O autor também escreveu um livro de poemas, *Memória de Botequim*, (Secretaria de Cultura do Estado, 1979) e *Rogaciano Leite Filho, uma biografia* (Demócrito Rocha, 2001).

Em razão de a produção a ser analisada apresentar, de modo ostensivo, pela própria natureza do gênero de texto, muito vínculo com a personalidade do autor, convém apresentar dados biográficos mais detalhados. A opção por uma literatura mais subjetiva não é novidade entre grandes escritores nacionais. Manoel Bandeira e de José Lins do Rego, por exemplo, também escreveram com uma presença marcante de suas subjetividades. Os dois, inequivocamente, para a crítica em geral, apresentam, em verso e em prosa, respectivamente, uma literatura de cunho personalista, o que não lhes representa, de modo algum, demérito. Tampouco o representa para o Afrton Monte. Explorar sua subjetividade, em termos temáticos, contudo, não significa ausência de complexidade ou de diversidade de perspectivas de análise. Afinal, nenhuma personalidade é inteiramente unívoca e estável, conquanto haja traços identitários recorrentes. Isto é, a despeito da variabilidade comportamental e de pensamento, tais traços assinalam uma identidade relativa. Mesmo entre autores polifônicos há sempre a possibilidade de assinalar elementos de fundo, como em Fernando Pessoa e seus heterônimos e em um Dostoiévski e suas personagens que saltam dos livros.

A escolha do autor pela psiquiatria se deveu, segundo ele próprio, ao seu vínculo inconsciente, à época de graduando de Medicina, com doenças mais abstratas, não estritamente somáticas, palpá-

---

de destaque do cenário cultural local. Reclamava, portanto, um arejamento ideológico e estético da cultura cearense. A deflagração das reivindicações do grupo provocou a projeção local, nacional e até internacional de seus participantes.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

veis. Essa escolha estaria relacionada com a tendência, muito característica do autor, de interessar-se por questões e indivíduos problemáticos. Ele encontra afinidades, não sem motivo, entre os literatos<sup>3</sup> e os psicoenfermos: “*o doente mental é um escritor mal terminado, porque não tem controle sobre seu mundo inconsciente*”. Afirma seu fascínio por mundos imaginários, ou por indivíduos de comportamento pouco ortodoxo ou totalmente heterodoxo: o assim chamado *bas fond*, mundo da marginalidade de toda ordem. Não é à toa que, possivelmente, escolheu a psiquiatria, subárea da medicina que, segundo o autor, é estigmatizada no meio de seus colegas médicos.

A prática clínica diária, no entanto, não costuma ser objeto de exploração literária. Noutros termos, o autor não se vale de sua experiência psiquiátrica para o exercício da composição literária.

Monte tem vasta cultura literária, sem restrições culturais no meio ocidental europeu. Assim, na literatura francesa, tem como autores referência Balzac, André Gide; na literatura russa, Dostoiévski e Tolstói etc.<sup>4</sup> A lista é ampla.

Não professa nenhuma religião<sup>5</sup>. Proclama-se ateu. Tem como autores fundamentais para sua existência Freud e Marx.

Durante a década de setenta, filiou-se a movimentos de esquerda. Inclinava-se, então, para o socialismo de base trotskista. O socialismo mais utópico que se opunha ao de Stalin (o socialismo real). Integrou uma série de ações maoístas tais como: panfletagem em

---

<sup>3</sup> Muito embora fosse mais próprio referir os artistas em geral, não exclusivamente os escritores. Raro é encontrar artistas que não apresentem nenhum tipo de excentricidade ou comportamento desviante, ou mesmo psicopatológico.

<sup>4</sup> Essas informações sumárias se prestam a informar o leitor de que Airton Monte não é um médico que ocasionalmente escreve. Ele é um escritor, na medida em que, de algum modo, tem contato com a tradição literária ocidental. Tal epíteto, de escritor, é admitido, no meio literário, exclusivamente para aqueles que, à sua maneira, mostram sua filiação e conhecimento da assim chamada grande tradição literária ocidental. Não é, enfim, apenas um médico escritor, mas um escritor médico.

<sup>5</sup> A heterodoxia de Airton é, efetivamente, um traço recorrente, visto que declarou, entre amigos, que: “*se tivesse religião, optaria pela ubanda.*” (informação verbal). Essa religião, como se sabe, não é aceita pela sociedade em geral, tida como prática estranha aos rituais religiosos cristãos, tanto da igreja católica quanto de suas congêneres protestantes, a despeito do sincretismo religioso que caracteriza a cultura espiritualista brasileira.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

porta de fábrica; pichação de muros com palavras de ordem e convocações de resistência ao regime vigente; infiltração em organizações infanto-juvenis; promoção de agitações de rua; participação de passeatas; enfrentamento da polícia. Percebe-se que foi, efetivamente, um militante de esquerda engajado.

Como membro da geração da contracultura, absorveu influências das gerações *beatnik*<sup>6</sup> e hippie. Em razão disso, envolveu-se com experiências alucinógenas, com ações de militância política e até com práticas naturistas. Participava, portanto, da contracultura comportamental e ideologicamente. Compunham visões de mundo de oposição ao *establishment* do mundo ocidental. Principalmente ao *beau monde*, o mundo dos ricos. Por ser brasileiro, ele não apenas se opunha ao capitalismo e à sociedade burguesa em geral, mas à forma de organização do capitalismo entre nós durante as décadas de sessenta e setenta. Por causa das manifestações da contracultura, nesse período, início da segunda metade do séc. XX, os comportamentos tabu, nas sociedades ocidentais, estavam sofrendo forte abalo. A contracultura gerou, entre os jovens daquele período, grande liberalidade comportamental, inclusive sexual<sup>7</sup>. Grande parcela da juventude questionava praticamente tudo: alistamento militar, democracia representativa, liberalismo econômico, conservadorismo comportamental etc. Apareceram movimentos e manifestações individuais e comunitárias revolucionárias, como a tomada do poder em Cuba, em 1959, a Comuna de Paris, em 1968, o festival de Woodstock, em 1969, o show dos Rolling Stones, em dezembro de 1969, a luta pelos direitos civis das comunidades negras de Martin Luther King e Robert Kennedy, ambos assassinados em 1968. Além disso, em termos

---

<sup>6</sup> O termo *beatnik* foi cunhado por Herb Caen do *San Francisco Chronicle*, no dia 2 de Abril, de 1958, como um termo pejorativo, uma referência ao satélite russo Sputnik, cujas batidas seriam audíveis. Além disso, relacionou-se o termo a simpatizantes do comunismo, pró-comunistas. Esse termo fincou raízes e tornou-se um rótulo popular associado com um novo estereótipo de homens com cavanhaque e boina, tocando bumbos ao passo que as mulheres, vestidas de mini-saias, dançam. O estereótipo geral *beat* também deveu algo a alguns dos atores de cinema populares que se destacaram durante os primeiros anos da década de 50 (por exemplo, Marlon Brando e James Dean), que tinham imagens rebeldes, juvenis, aventurescas.

<sup>7</sup> A aparição da pílula anticoncepcional permitiu a radicalização do feminismo, que passou a reclamar mais e mais paridade entre os sexos. Pela primeira vez, a mulher tinha o controle sobre sua capacidade reprodutiva, independente da vontade do parceiro.

individuais, havia uma inumerável quantidade de celebridades da música pop de comportamento heterodoxo, com astros cabeludos e drogados, tais como Jimmy Hendrix, Janis Joplin, *The Doors*, *Beats* etc.

Para finalizar essa seção introdutória relativa à biografia do autor, é oportuno declarar que a sua principal utopia é uma espécie de anarquismo filosófico, regido pela liberdade de opinião, pela cultura responsável, pela ciência do respeito ao outro, em que, de algum modo, todos saibam o que fazer. Parece-nos que, à sua maneira, o autor já não se mostra tão propenso a contrariar o regime constituído em toda sua extensão, nem tampouco opor-se a todo e qualquer tipo de regramento. Significa dizer que o desencantamento da geração *hippie*<sup>8</sup> também afetou Airton. Que não pode ser considerado um *yuppie*<sup>9</sup>, os *ex-hippies* que se transformaram em grandes capitalistas,

---

<sup>8</sup> Durante a década de 60, a cultura *beatnik*, que rapidamente se expandiu, sofreu uma transformação: a "Geração Beat" deu lugar à Contracultura, que se fez acompanhar de uma mudança terminológica de *beatnik* para *hippie*. Muitos dos *beatniks* originais permaneceram participantes ativos, notadamente Allen Ginsberg, que se tornou um pilar do movimento pacifista. Os *Beats*, em geral, exerceram grande influência sobre os membros da nova 'contracultura', por exemplo, a amizade que se firmou entre Bob Dylan e Allen Ginsberg. Além das diferenças de estilo, havia algumas diferenças em termos sócio-políticos: os *beatniks* tendiam a ser apolíticos, mas os *hippies* se tornaram ativamente engajados em questões ligadas aos movimentos de direitos civis e ao movimento antiguerra. A tomada do poder em Cuba mudou o perfil *Beat*. Havia muitas pessoas pacifistas desiludidas com a retórica revolucionária marxista. Na época da vitória de Castro, isso teve de ser repensado. Nesse caso, a revolução se valera de métodos violentos e, à primeira análise, tais expedientes foram admitidos como positivos. Muita gente abandonou a conduta pacifista ou relevou práticas violentas para esse caso. Esse acontecimento gerou a impressão de que os jovens poderiam efetivamente alterar a ordem constituída.

<sup>9</sup> *Yuppie*, redução de *Young Urban Professional*, descreve um tipo regional, demograficamente definido, de indivíduo geralmente entre os vinte e os trinta. *Yuppies* tendem a conseguir empregos no setor de profissionais liberais, com rendas que os situam na classe média alta. O termo *Yuppie* apareceu em 1980, como um eco dos antigos *hippies* e *yippies*, os quais rejeitaram valores materialmente orientados da do mundo dos negócios.

O termo é frequentemente usado pejorativamente, com uma ênfase em acepções de *yuppies* como egoístas e supérfluos. De acordo com esse estereótipo, *yuppies* são mais conservadores do que a antecedente geração *hippie*. Dispensando causas sociais de seus apaixonados pais, os *yuppies* tendem a se ocupar estritamente com sua formação profissional. *Yuppies* tendem a valorizar bens materiais (especialmente bens de novas tendências tecnológicas) e também são tachados como indivíduos de mau-gosto ou inclinados a comprar bens caros simplesmente por serem caros, ou seja, o culto do poder econômico como forma de ostentar por amor à ostenta-

mas não manteve o mesmo ímpeto libertário. A despeito disso, sua disposição de contrariar a *mainstream* é inequívoca, mesmo com os novos assentamentos de cultura e contracultura. Dizemo-lo porque parte das reivindicações da contracultura já representam hoje um padrão cultural, v.g., uma maior paridade entre os gêneros masculino e feminino. Ainda assim, o autor não se encontra propenso a acatar a opinião em voga em círculos prestigiados (aversão à disciplina) ou populares (negação de apelos musicais ou teledramatúrgicos de base plebéia), ou a submeter-se ao juízo consensual ditado pela preferência da maioria, ou ainda a comprometer-se com o ideário do que se considera politicamente correto (refutação direta do igualitarismo entre homens e mulheres ultra-reivindicado pelas feministas e, em regra, aceite pelos homens hoje). Trata-se, em suma, de uma personalidade heterodoxamente complexa, com uma prontidão para opor-se a qualquer petrificação ou enrijecimento mental, os quais são geradores de simulacros perceptuais, incapazes de captar a multiplicidade e

---

ção. Em particular, isso pode se aplicar às suas ações, automóveis de luxo, artefatos tecnológicos, particularmente os mais avançados. O apetite permanente para a aquisição rápida desses bens não tem, necessariamente, causas bem-definidas. Em regra com pressa, "yuppies" podem procurar bens e serviços de conveniência. Dado que não dispõem de tempo, suas relações familiares podem tornar sua vida em família insustentável. Manter seu estilo de vida é mentalmente exaustivo. Por vezes, eles se mudam para longe de suas famílias, por razões profissionais. Esse estilo de vida de ritmo acelerado tem sido chamado de *rat race*.

Muito influenciados pelo ambiente corporativo competitivo, *yuppies* frequentemente valorizam esses comportamentos que eles consideram úteis para adquirir mobilidade ascendente e, por conseguinte, crescentes ganhos e status. Eles frequentemente levam seus valores da empresa para casa, para seus cônjuges e filhos.

<sup>9</sup> *Hippie* (ou às vezes 'hippy') é um termo originalmente usado para descrever parcela da juventude rebelde dos anos sessenta e setenta. Embora não represente um movimento cultural coeso com líderes e manifestos, os *hippies* expressaram seu desejo de mudança com estilos de vida nômades e comunitários, ao renunciar ao nacionalismo corporativo e à Guerra do Vietnã, ao aderirem a elementos de culturas religiosas não tradicionais e ao criticarem os valores da classe média ocidental. Essa crítica incluía considerar o governo paternalista, a indústria corporativa plutófila e invasiva, a moral tradicional era tida como equivocada e a guerra desumana. As estruturas e instituições que eles rejeitavam passaram a ser chamadas *the establishment*. *Hippie* também é usado, com uma acepção pejorativa, para descrever usuários de droga descuidados e cabeludos, independentemente de suas crenças sócio-políticas. O termo significava, para os padrões *beat*, referência depreciativa a alguém que não estivesse por dentro, ligado, que não fosse consciente ou esperto o suficiente para ser realmente 'hip'. Os conservadores da época usavam o termo *hippie* como um insulto contra jovens liberais. <http://www.reference.com/browse/wiki/Hippie>

a complexidade fenomênica da existência.

## ASPECTOS ESTRUTURAIS

### *Registro linguístico*

O tratamento da língua se condiciona às exigências do gênero e de seu entorno comunicacional. Em sendo assim, porque se trata de um jornal, suporte ou veículo para um público de massa, não necessariamente seletivo ou elitista, o registro das crônicas em geral, inclusive a literária, pode ser considerado culto<sup>10</sup>. Ao designarmos *culto*, temos em mente o enquadramento na seguinte tipologia:

1. em termos lexicais: mescla de itens lexicais mais técnicos e de referência precisa com itens gíriáticos, de extração popular;

2. em termos sintáticos: ausência de ruptura *sistemática*<sup>11</sup> das sintaxes de colocação, de regência e de concordância preconizadas pela gramática normativa.

---

<sup>10</sup> Culto na acepção provida pela sociolinguística, que postula como culto o usuário de nível superior. Os falantes com esse perfil educacional vetorizam os usos da língua. Esses falantes, a despeito da caracterização de cultos, não se valem exclusivamente de formas cultas no sentido *aristocrático* ou *aristotélico* da tradição gramatical de base litero-beletrista. Os cultos brasileiros se utilizam de formas gíriáticas e não obedecem, de forma rigorosa, aos padrões conservadores ditados por gramáticos aferrados a uma tradição de base de dados controversa, dada a ausência de uma metodologia criteriosa de aferição do comportamento dos fenômenos linguísticos em suas diferentes componentes. Nesse sentido, Monte pode ser, sociolinguisticamente, tido como culto, inteiramente em conformidade com as urgências de seus destinatários, que não têm a expectativa de leitura de textos demasiado sofisticados linguística (léxico hermetico ou sintaxe barroca) e tematicamente (temas distantes do universo referencial dos leitores de um jornal fortalezense). A ruptura sistemática o afastaria do trato linguístico intermediário característico de um jornal local e/ou nacional.

<sup>11</sup> Importante a ressalva, porque a prescrição gramatical se encontra, em relação a casos específicos de descrição da sintaxe do português brasileiro, em inteira dissonância com os usos linguísticos, inclusive os jornalísticos e literários. À guisa de ilustração, a sintaxe de colocação pronominal insiste em recomendar o uso *para-* ou *pangenerico* (para além e para todos os gêneros de textos) das regras de colocação dos clíticos pronominais, ignorando as preferências consagradas pelo uso. A ênclise, por exemplo, continua sendo obrigatória em início de oração ou período, a despeito de os usuários brasileiros, mesmo os literatos, terem outra prática de uso pronominal. Para não falar da mesóclise, ainda prescrita a despeito de seu desuso quase absoluto entre usuários cultos, em qualquer modalidade da língua.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Trata-se, pois, em termos sociolinguísticos, do usuário culto típico, em razão das considerações supra-apresentadas.

### **O gênero crônica**

A rigor, o nome de designação do gênero e o próprio gênero *crônica* apresentam múltipla referência e múltiplo tratamento estrutural e temático. As crônicas são, por conseguinte, multiformes e multitemáticas.

Um gênero de texto é marcado por características linguísticas, microtextuais e macrotextuais. As primeiras se referem às escolhas relativas à estrutura da língua, ou seja, aos procedimentos de ordem infratextual relativos às componentes fonética, morfológica, lexical e frasal. As características microtextuais são definidas por limites de âmbito textual estrutural. Os limites estruturais são a organização das partes do texto, a paragrafação, além das relações de coesão sequencial e referencial e coerência intratextual ou local. As características macrotextuais estão relacionadas ao suporte, isto é, ao veículo de circulação do texto e às exigências do suporte, como, a forma de ocupação da página, ou o tipo de destinatário<sup>12</sup>.

Assim, a crônica sofre restrições formais e temáticas em razão de seu veículo ser um jornal. Ainda em razão do suporte, o jornal, ela deve tratar de temas da ordem do dia, que interessem ou tenham a ver, de algum modo, com o conhecimento de mundo do público leitor de um dado jornal, de uma dada cidade, de um dado país, de uma cultura.

Conforme dissemos inicialmente, o termo *crônica*, ainda hoje, apresenta múltiplos referentes, porque não é empregue privativamente para designar as crônicas jornalísticas(esportivas, políticas ou econômicas) ou literárias(subtipo das jornalísticas). Como prova da vitalidade da polissemia, observem-se as explicações do verbete *crônica* do dicionário Houaiss:

---

<sup>12</sup> O cronista, portanto, é limitado pelo público-alvo, que determina, em termos relativos, a orientação abraçada pelo autor; pela orientação ideológica do jornal; pelo suporte (jornal) que veicula seus textos. Essas características macrotextuais são condicionantes das microtextuais e linguísticas.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- 1 História. compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo [Originalmente a crônica limitava-se a relatos verídicos e nobres; entretanto, grandes escritores a partir do s. XIX passam a cultivá-la, refletindo, com argúcia e oportunismo, a vida social, a política, os costumes, o cotidiano etc. do seu tempo em livros, jornais e folhetins. Obs.: cf. *anais, história, memórias* Ex.: a c. dos três primeiros reis de Portugal legitima suas respectivas doações e escrituras
  - 1.1 Derivação: por metonímia. m.q. *cronografia*
  - 1.2 Derivação: por metonímia. biografia de um soberano Ex.: Fernão Lopes na c. dos reis portugueses condena e discute muitas de suas ações
- 2 Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: história, literatura. representação genealógica de uma família tida por nobre Ex.: data de 1431 a c. do condestável Nuno Álvares Pereira
- 3 Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: história, literatura. relato objetivo e detalhado correspondente ao exercício de uma função, direção, gestão etc. Ex.: mais que relatório, Graciliano Ramos presenteia-nos com uma c. de sua prefeitura em Palmeiras dos Índios
- 4 Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: jornalismo. coluna de periódicos, assinada, com notícias, comentários, algumas vezes críticos e polêmicos, em torno de atividades culturais (literatura, teatro, cinema etc.), de política, economia, divulgação científica, desportos etc., atualmente tb. abrangendo um noticiário social e mundano. Obs.: cf. *coluna*
  - 4.1 conjunto de matérias e estilo próprios de uma atividade ou tema Ex.: <a c. literária> <a c. policial> <a c. esportiva> <a c. política>
- 5 Rubrica: meios de comunicação. noticiário a respeito de fatos atuais Ex.: para uma grande maioria, somente a televisão faz a c. diária
  - 5.1 Derivação: por extensão de sentido. descrição dos principais acontecimentos de uma dada situação Ex.: o ataque terrorista resultou numa c. de tragédias
- 6 Rubrica: literatura. texto literário breve, em geral narrativo, de trama quase sempre pouco definida e motivos, na maior parte, extraídos do cotidiano imediato
- 7 Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: literatura. prosa ficcional, relato com personagens e circunstâncias alentadas, evoluindo com o tempo; romance Ex.: leu com enlevo a Crônica da casa assassinada
- 8 Derivação: por extensão de sentido. Uso: informal. história ou conjunto de boatos, rumores, notícias a respeito de algo ou alguém em determinada região ou lugar Ex.: era cada vez pior a c. que nos chegava sobre o candidato
- 9 Uso informal: espécie de biografia falada e, em regra, escandalosa Ex.:

### **Origem e desenvolvimento da crônica**

A palavra crônica origina-se do grego *chronikós* que, por sua vez, deriva de *chrónos* – tempo. Já em latim *chronica* designava, conforme nos diz Houaiss (1979) “lat. *chronica*, -órum 'relato de fatos em ordem temporal, narração de histórias segundo a ordem em que se sucedem no tempo', substv. do neutro pl. do adj. *chronicus*, a, um 'relativo a tempo.’” Nesse sentido, originalmente, crônica era um simplesmente um conjunto de relatos de um qualquer evento sucedido. Não havia, portanto, nenhuma relação com a produção escrita de cunho artístico, com que se identifica a crônica literária contemporânea.

A crítica nacional toma como ponto de partida do nascimento da crônica contemporânea a produção, em 1799, na França, de Julien-Louis Geoffroy<sup>13</sup>. Esse autor publicava, semanalmente, críticas a respeito de artes dramáticas no *Journal de Débats*.<sup>14</sup>

Ao longo do século XIX, o termo *crônica* passa a ter uma acepção vinculada à produção literário-jornalística, dado que o jornal constitui seu veículo de propagação.

### **Características pragmáticas e estruturais (linguísticas e textuais) da crônica literária**

As características pragmáticas (ligadas à situação de uso) são

---

<sup>13</sup> Julien Louis Geoffroy (1743-1814), crítico francês, nasceu em Rennes, 1743. Estudou em Paris. Ele, possivelmente, exerceu a função de professor de retórica na Faculdade Mazarín. Seu texto dramático não conheceu representação cênica. Era um crítico ferino de Voltaire e angariou muitos inimigos. Era um monarquista entusiasmado, mas sua defesa pública da monarquia teria mais prejudicado que contribuído para a sobrevivência dessa forma de organização política. Durante o Terror, ocultou-se em Paris. Tentou reviver um jornal de literatura, mas não funcionou. Assumiu, então, o folhetim dramático *Journal de Debates*. Seu criticismo cáustico lhe proporcionou alguma notoriedade, conquanto efêmera. Morreu em Paris, em fevereiro de 1814.

<sup>14</sup> Machado de Assis também publicava, semanalmente, crônicas críticas a respeito da movimentação cultural carioca.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

determinantes das estruturais. Tratamos, inicialmente, de aspectos de ordem pragmática relativos ao gênero *crônica* em geral.

A crônica, em sentido lato, é, fundamentalmente, um texto para ser veiculado em jornais. O jornal, por natureza, é um suporte de informação de natureza diversificada, porque comporta diversos gêneros de texto, tais como necrológios, anúncios, artigos de opinião, reportagens, receitas, horóscopo e crônicas de toda ordem. A despeito de suas informações não serem necessariamente descartáveis, em razão da complexidade da elaboração de muitos dos textos dos gêneros mencionados, o jornal é tido como um suporte descartável, de durabilidade informacional relativa e/ou provisória. A crônica, principalmente a literária, reflete essa ambivalência da durabilidade informacional, isso porque, em tese, ao se pautar, preponderantemente, por assuntos da ordem do dia, teria existência breve. Essa provisoriedade é mais própria da crônica jornalística em geral, mas não necessariamente da crônica literária. As crônicas literárias produzidas não necessariamente desaparecem com a saída de circulação de assuntos do noticiário mais amplo. Isso porque muitos autores de crônicas, mormente as literárias, valem-se de suas produções diárias para compilações para a publicação de livros. Assim, a curtez da vida de uma crônica literária vai depender do destino que lhe conferir o seu autor, ainda que ela verse, prioritariamente, sobre tema que esteja sob os holofotes da mídia em geral.

O cronista literário não é, no entanto, um mero repórter de assuntos em foco. Se assim fosse, não haveria motivo para quadrar a crônica como gênero também artístico, visto que seria puramente informativa, não criativa. O cronista literário pode recorrer ao noticiário ou a fatos de toda natureza, mas sempre com sua criatividade e estilo pessoal. A personalidade da crônica literária suprime o caráter meramente informativo de uma reportagem ou de uma notícia jornalística *stricto sensu*.

O cronista literário é, por conseguinte, mais um poeta jornalista do que um jornalista poeta, porque seu tratamento do tema da ordem do dia, se houver, não se pretende friamente informativo, estritamente objetivo (algo que nem os próprios jornalistas, à revelia de sua própria vontade, também não sejam de todo).

A crônica, em geral, mas principalmente a literária, passou a

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ser, um amálgama de jornalismo e literatura. Os fatores pragmáticos ligados à ordem organizacional – a diagramação dos jornais e a necessidade de produção mais veloz – determinam o tratamento da língua. A simplicidade passa a ser regra, a observar um princípio funcionalista da língua de que quanto mais complexo um conteúdo mais língua ele reclama. Assim, a crônica tem de resumir, de forma personalista, o tema abordado, de tal modo que seu consumo seja de fácil apreensão, não cobrando do leitor reflexões mais demoradas.

Em termos de estruturação do foco, a crônica, em geral, costuma ser narrada em primeira pessoa. Em termos de extensão composicional, a crônica não é um texto longo. O cronista, portanto, apresenta uma visão personalista, sem pretensão de objetividade ou de obediência factual. A sua mundividência se exhibe sem censura. Naturalmente, a permanência de um cronista em um jornal também depende de fatores alheios à sua vontade, porque o jornal audita o desempenho do cronista, por meio do seu recebimento de cartas, de correspondências eletrônicas e outras formas de aferição de seu prestígio. Significa dizer que a dicção do cronista é livre, *pero no mucho*. A sua sensibilidade em lidar com temas de interesse da comunidade em que está inserido é crucial para sua sobrevivência em um jornal.

Admite-se que, no Brasil, o caráter subjetivo, lírico e fantasioso, da produção de crônicas literárias se tenha sobrepujado ao comentário documental e histórico de forma acentuada. Com efeito, há crônicas cujas temáticas não estão sequer associadas a algum acontecimento sob exploração midiática, em qualquer escala. A exploração de temas alheios ao noticiário ou ao cotidiano demonstra o quanto a crônica literária brasileira se desprende de sua motivação original. Isso não significa que não haja crônicas inteiramente presas a um acontecimento historicamente datado. O caráter *idiosincrático* da crônica literária não impede que explorem, de forma idiodocumental, temas noticiosos.

Um outro fator considerado determinante para a curtez da crônica (não estritamente a literária) e para seu registro simples é a chamada tacocracia<sup>15</sup> imposta pela sociedade industrial e pós-indus-

---

<sup>15</sup> Esse termo foi cunhado pelo filósofo e professor Sergio Cortella, do departamento de teologia da PUC-SP.

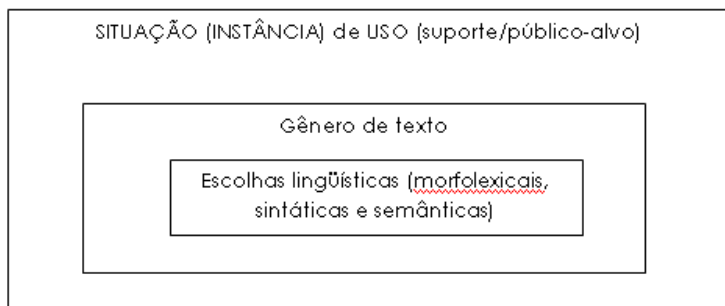
## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

trial. A velocidade domina a existência dos seres humanos de tal modo que, dificilmente, têm tempo para leituras mais longas.

Diversos escritores brasileiros de renome escreveram crônicas: José de Alencar, Machado de Assis, João do Rio, Alcântara Machado, Rubem Braga, Rachel de Queiroz, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Mendes Campos etc.

Ainda hoje há diversos escritores que desenvolvem esse gênero, publicando textos em jornais, revistas e *sites*, tais como o nosso Aírton Monte.

### **Esquema das principais características da crônica**



Em primeiro lugar, observe-se a subordinação de elementos textuais e linguísticos aos pragmáticos.

Moisés (1979) apresenta-nos alguns pontos importantes para caracterizar a crônica:

- 1) Quanto à **estrutura**:
  - a) ela é breve;
  - b) dialoga com o leitor;
  - c) o foco narrativo encontra-se, em regra, na 1ª pessoa do singular;
  - d) há sempre um ponto de vista, uma tomada de posição, ela jamais será impessoal.

2) Quanto à **linguagem**:

a) discurso direto;

b) de fácil compreensão e apreensão, ainda que se valha de procedimentos estilísticos característicos da produção literária em geral, como criação de palavras; rupturas de sintaxe de regência, de colocação ou de concordância; criação de tropos (metáforas e metonímias); inversões de toda ordem (não sistematicamente) etc.;

c) coloquialidade ou informalidade registradas por escolhas lexicais acessíveis ao grande público e uma sintaxe não subversora da ordem argumental preferida pelo leitor médio.

**(ESTE ARTIGO CONTINUARÁ NO PRÓXIMO NÚMERO)**

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA OS ALUNOS DA EJA  
NO SISTEMA PRISIONAL DE RIO BRANCO, ACRE**

*Roseli Alves Vieira Albuquerque (IDM)<sup>16</sup>*

[lessaluisa@yahoo.com.br](mailto:lessaluisa@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho mostra, por meio das práticas escolares, no sistema prisional de Rio Branco, a importância da leitura no cárcere. A leitura para os alunos privados de liberdade é relevante não só para a ampliação da capacidade leitora, mas, também, para a inclusão social, através de novos conhecimentos que o aprendiz vai adquirindo no decorrer de sua vida. A literatura pode referenciar uma estratégia que amplie o espaço de significação, possibilitando maior interlocução entre leitor/autor/mundo, contribuindo para o alcance da competência de interpretar textos. Sabe-se que o processo da leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do ser humano na vida em sociedade, compreendendo o presente, o passado, possibilitando futuras transformações culturais. Aliado a isso está à capacidade de ampliar o olhar para a vida e o potencial crítico do aluno. A leitura deve ser desenvolvida de forma a se tornar fonte de prazer, valorizando a função social que transporta.

**Palavras-Chave:** Leitura, Alunos da EJA, Inclusão Social.

**INTRODUÇÃO**

O presente artigo reflete sobre a importância da leitura, no sentido de compreender as diversidades cognitivas, educacionais e culturais que perpassam o ser humano. O texto tem como objetivo apontar algumas questões sobre a leitura para estudantes da EJA, bem como as circunstâncias do contexto da leitura na Era do Conhecimento, em especial aquela contextualizada no sistema prisional na Escola Fábrica de Asas.

Ler é uma das competências mais importantes a ser trabalhada com os alunos, principalmente após recentes pesquisas que apontam ser essa uma das principais deficiências de estudantes brasileiros. Esses resultados negativos comprovam que, ao bom leitor, não basta identificar as palavras, mas fazê-las ter sentido, compreender,

---

<sup>16</sup> Trabalho resultante de monografia de pós-graduação apresentada à Profa. Dra. *Lúisa Galvão Lessa* (IDM/UFAC).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante num texto para o contexto de sua vida. É nessa atividade fundamental da vida escolar que está assentado o presente artigo, a fim de constatar a importância da leitura para os estudantes da EJA, especificamente na Escola Fábrica de Asas, no sistema prisional de Rio Branco-Acre.

A concepção de mundo que o preso tem dentro do cárcere é constituída quase exclusivamente por meio da televisão, o que limita sua visão da realidade da vida. Ademais, convive-se, no mundo de hoje, com variadas culturas, que são transmitidas numa rapidez fluente, por diversos veículos de informação: internet, TV, jornais impressos, revistas, livros. Com isso, percebe-se a necessidade cada vez maior de as pessoas transitarem de “um lugar” para o “outro”.

Assim, todos esses aspectos da vida cotidiana exigem a compreensão de diferentes linguagens e de grande interação com o que está ao redor das pessoas. E, nessa perspectiva, a escola deve proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários para compreender, se adaptar e construir opiniões, em seus contatos com diversos ambientes e pessoas, ou seja, transportar para a prática da vida o aprendizado escolar. Sem essa experiência o ensino perde seu real sentido.

Então, este artigo não pode estar alheio às políticas públicas de acesso e uso da informação como instrumentos que interferem, diretamente, na sociedade humana. Por isso a leitura não deve ser vista como um ato solitário, tão pouco isolado da realidade que cerca o indivíduo, pois o ato de ler molda a constituição do leitor.

Acredita-se que olhar a leitura como a mola propulsora da vida, conduz à compreensão de a escola reconhecer a importância de se incentivar e motivar, cada dia, novos leitores, no sentido de ofertar ao aluno a oportunidade de inserir-se na vida social, ganhando desenvolvimento, conhecimento, criatividade e criticidade diante de situações novas da vida.

É preciso mostrar aos estudantes que a leitura possibilita prazeres, saberes, reflexões e ações. É fundamental realizar a leitura do mundo, do contexto vivenciado que antecede a leitura da palavra, para conciliar o mundo exterior com o interior, vida educacional, profissional e social. Quantas vezes a leitura se torna elemento diferencial na vida das pessoas? Será que uma pessoa pode, por meio das

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

leituras, ganhar mais qualidade de vida? Quais as leituras que são necessárias para que ela possa sobreviver e conviver na sociedade globalizada e globalizante? O que a leitura pode fazer na vida dos estudantes EJA, na Escola Fábrica de Asas?

Para que o trabalho da leitura aconteça, pressupõe-se a necessidade de maior investimento da EJA na Escola Fábrica de Asas, que trata do ensino de adultos presidiários. Esse investimento irá proporcionar, aos alunos, novas dinâmicas, modos diversos de ler a vida, o mundo, as pessoas. Um modo especial de viver, sem desperdiçar tempo, aproveitando oportunidades. Esses espaços de leitura mostrarão aos alunos um novo mundo, pelo acesso às várias representações de leitura, como atividade de lazer, conhecimento, informação, formação e oportunidade de virar o jogo da vida.

Dizem os sábios que as efemeridades tornam-se constante no fazer, no ter, no ser e no saber. Efemeridades na rede de relações podem sofrer a influência da velocidade na transmissão da informação. Elas podem repercutir na flexibilidade de espaços e ambientes. Podem, também, oportunizar condições atemporais e físicas, no sentido de movimentar ações do ser humano. Fato que pode ser acentuado quando algumas pessoas são retiradas do convívio com outras, por efeito de ações condenáveis pelo corpo social.

Toda essa compreensão deve estar presente na Escola Fábrica de Asas. Não basta oferecer, aos alunos, livros em quantidade. É preciso motivá-los a descobrir o mundo da leitura. Os detentos precisam perceber, sentir, verdadeiramente, ser a leitura um elemento essencial à vida. Professores e alunos necessitam viajar juntos, nesse processo que envolve descobertas, as mais diversas, de ganhos imensuráveis.

Para um aprofundamento e análise destas questões, o presente estudo aconteceu com base numa investigação sobre as concepções de leitura e a utilização dela na EJA do Acre, mais especificamente na Escola Fábrica de Asas, um projeto voltado para educação de jovens e adultos detentos, que através do ensino institucionalizado, desejam mudar de vida.

DESENVOLVIMENTO

*O fazer metodológico*

Como abordagem metodológica optou-se por uma pesquisa exploratória qualitativa, onde houve interação entre o pesquisador e o ambiente a ser pesquisado, favorecendo a obtenção de dados concretos às perguntas sobre o tema leitura.

A pesquisa foi realizada a partir de questionário dirigido aos professores da escola envolvida, bem como aos alunos. Esse material foi utilizado para esclarecer dados sobre a situação da escola e dos estudantes, em relação ao processo da leitura.

Assim, para descobrir a importância da leitura, em relação aos alunos da Escola Fabrika de Asas, aplicou-se um questionário para 20 (vinte) estudantes, sendo 6 (seis) deles do sexo feminino e 14 (quatorze) do sexo masculino. As questões foram as seguintes: a) O que é Leitura; b) Para que serve a leitura em sua vida; c) Você acha que ler é importante para modificar a sua vida; d) Quantos anos você levou para aprender a ler; e) Durante a sua vida os professores o incentivaram à prática da leitura? Os professores foram indagados sobre: a) disponibilidade dos alunos para a leitura; b) disponibilidade e diversidade de leituras; c) maiores dificuldades dos alunos; d) técnicas motivadoras; e) atuação EJA na Escola Fábrica de Asas.

As possibilidades de respostas eram fechadas para facilitar a computação e a estatística dos resultados. O questionário foi aplicado sem reservas, porquanto foi conversado, antes, com professores e alunos, dizendo-se de sua importância e do alcance dos resultados obtidos.

De acordo com Amboni (1997), haverá o pesquisador de obter um feedback no ir e vir de sua pesquisa, como elemento facilitador para chegar a bons resultados.

O enfoque quantitativista obriga o pesquisador a definir, a priori, as variáveis que o mesmo pretende verificar na prática. Já na pesquisa qualitativa, o pesquisador por não definir, a priori, as variáveis, prefere trabalhar com a construção e reconstrução do processo. O processo de ida e volta, quer na complementação dos aspectos teóricos, quer nos procedimentos metodológicos, fornece feedback para retroalimentação do sistema.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Desse modo, por caracterizar, essencialmente, a precisão e a objetividade, a pesquisa qualitativa apresenta-se na dimensão do *é*. Possui natureza informativa por excelência sendo, portanto, expressão dos resultados colhidos junto a alunos e professores. Assim, tendo a realidade objetiva como pressuposto, sem argumentos, interpretações e conclusões dúbias, a pesquisa não se apresenta por uma suposta individualidade subjetiva do autor.

### *A leitura na visão dos teóricos*

A linguagem exerce uma função social, porque através dela o ser humano se reconhece como humano, uma vez que possui a capacidade de se comunicar com os outros indivíduos e trocar experiências, sendo, portanto, na convivência social que nascem as linguagens, conforme as necessidades de intercâmbio. Dessa forma, entende-se que a leitura é um processo de construção de sentido: ler é interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências.

Segundo Paulo Freire (1982) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que se movia. Depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”.

As considerações do autor apontam a leitura de mundo como desvelamento da realidade, na qual se retiram o véu que cobre os olhos e não se deixa ver as coisas. Sendo assim, para Freire (1982), um conhecimento crítico exige a ação transformadora, e a leitura tem como finalidade essencial a formação de sujeitos produtores de história e cultura.

Paulo Freire (1982, p. 74) reforça a importância da prática da leitura em sala de aula dizendo: "Se é praticando que se aprende a trabalhar. É praticando, também, que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para aprender, e aprender para praticar melhor".

No que diz respeito às práticas de leitura, Barbosa (1990, p. 138) assim se manifesta:

Em sua prática cotidiana, o professor deve assegurar demonstrações adequadas de leitura aos educandos, situações essas que sirvam a

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

objetivos específicos, nas quais seus alunos, possam encontrar sentido, e que ajudem também os alunos a encontrarem seus objetivos com a leitura.

Esse procedimento vem compactuar com as análises que se fez quanto à implantação de projetos de leitura dentro da Escola Fábrica de Asas, na qual todos os pesquisados possuem seu próprio projeto de vida.

Segundo Foucambert (1994, p. 64),

*Ser leitor é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, da coisa: é acreditar que se aprende o mundo quando se aprende o que fez ser como é.*

O objetivo maior, aqui, é capacitar o aluno para ler, interpretar e entender o mundo. Os textos selecionados pelos professores devem possibilitar, aos leitores, a compreensão de aspectos da realidade na qual estão inseridos.

Assinala-se ser indispensável aos professores que se posicionem como leitores e levar os alunos para uma leitura dinâmica e produtiva, onde estes tenham a liberdade de refletir e partilhar os significados que tiveram após a interação com o texto.

Segundo Fish (1993), participar de uma comunidade interpretativa significa compartilhar interesses, valores, normas, objetivos práticos que em seu conjunto constituem o sistema literário. A noção de comunidade interpretativa desempenha um papel básico nestas teorias da leitura que explicam processos perceptivos individuais na dependência de molduras compartilhadas. Nesta perspectiva, um conjunto internalizado de categorias perceptivas não reflete, mas constrói o mundo.

Para Fish (1993), os significados não são propriedades nem de textos fixos nem de leitores livres e independentes, mas de comunidades interpretativas que são responsáveis tanto pela forma das atividades do leitor, quanto pelos textos que estas atividades produzem. Então o leitor qualificado é aquele que produz o que pode depois dizer-se que está no texto. A interpretação não é a arte de entender, mas sim a arte de construir. “Os intérpretes não decodificam textos, eles os fazem também.

*A leitura e a vida social*

Os adultos, geralmente, estão interessados em se envolver em experiências de aprendizagem, antes, depois, ou mesmo durante uma situação de mudança. Uma vez convencidos de que a mudança é certa, e que possam, através da leitura, ampliar os seus horizontes, eles se envolverão em qualquer aprendizagem que prometa ajudá-los a lidar com a transição.

Os adultos que são motivados a procurar uma experiência de aprendizagem o são, primariamente, porque eles têm um uso específico para o conhecimento ou habilidade desejada. Com isso, a aprendizagem é um meio para um fim, e não um fim em si mesmo. Aumentar ou manter o senso de auto-estima e prazer são fortes motivadores secundários para alguém se envolver numa experiência de aprendizagem.

Assim, motivar os alunos para que compreendam a importância de um processo permanente de educação e conhecimento é fundamental. O próprio processo ensino-aprendizagem deve concentrar-se no aluno e na sociedade em mudança em que se vive e não nas “ementas” frias. Usar e trabalhar com exemplos concretos da realidade do mundo concreto é essencial para que o aluno aprenda a aprender.

Ensinar a aprender é, portanto, a tarefa fundamental da escola. Pouca adianta dar “dados” que serão modificados pelo desenvolvimento científico e tecnológico. É preciso ensinar os alunos a “pensar”, questionar, para que passem de uma consciência ingênua da realidade para uma “consciência crítica” e possam fazer as opções corretas que o mundo contemporâneo exige.

Isso é “motivar”. É fazer o educando compreender os “motivos” reais, de ordem lógica, até cartesiana, para que busquem o conhecimento, sem cessar. É fazê-los compreender que o conhecimento é uma corrida sem linha de chegada. É preciso motivá-los a querer aprender e não simplesmente ter um diploma ou certificado. É preciso motivá-los até a aprender a passar do plano do conhecimento teórico para a ação prática, que garantirá o seu futuro no mercado, cada vez mais competitivo. Assim, ensinar a aprender e motivar os alunos a aprenderem a aprender é a grande missão da escola neste século XXI.

***O sentido da leitura para os alunos do sistema prisional  
na Escola Fábrica de Asas***

Se a leitura é importante para a formação de qualquer cidadão, ela ganha maior conotação quando se fala em resgate da cidadania de pessoas que estão privadas de liberdade, ou melhor, necessitam integrar-se, novamente, à sociedade.

Dentro da prisão, a leitura é uma aliada para diminuir a ociosidade e seus efeitos negativos (brigas, depressão, uso de drogas etc.), além de proporcionar informações e ampliar a capacidade leitora, oportunizando ao que lê a mudança de opinião, construção de pensamentos que vislumbrem melhor convivência na sociedade. Nessa perspectiva, deve-se pensar na leitura como instrumento eficaz de reintegração da pessoa humana na sociedade.

Assim, a leitura no sistema prisional garante ao preso autonomia em relação aos demais companheiros, pois “ler e escrever na prisão é fundamental, quem não tem essas qualidades implica dependência do outro” (Onofre, 2006).

De acordo com Paulo Freire (1995, p. 96),

[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. E ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar.

Desta feita, conclui-se que as pessoas que não leem tornam-se isoladas no processo da história. Isoladas das raízes e origens de sua própria realidade histórica e cultural. E, por isso mesmo, ficam impossibilitadas de conhecer mais profundamente o seu hoje.

É urgente, portanto, que o educador da EJA, na sua prática pedagógica, na escola Fábrica de Asas, no sistema prisional, proponha análises, discussões, troca de opiniões. São atitudes que possibilitam o amadurecimento, a busca de realização, significado junto ao aluno, numa dinâmica da prática pedagógica, que envolve os discentes no ensino-aprendizagem.

Os propósitos da Educação de Jovens e Adultos estão em relação com as características de um país, no qual uma grande maioria

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

vive em condições de desvantagens na ordem econômica, política e social (Mazzotta, 1996).

Em geral, o perfil da população que participa da educação de adultos está afetada por problemas das mais diversas ordens. Assim acontece na Fábrica de Asas, onde o corpo discente é formado por presidiários que antes de cometerem crimes e serem presos, julgados e condenados, eram, em sua maioria, trabalhadores braçais, agricultores autônomos, desempregados.

No aspecto educativo, há quem nunca foi à escola ou quem, por uma escolaridade muito deficiente em quantidade e/ou qualidade, perdeu o pouco que aprendeu. E, ali, também, estão aqueles que cursaram algum grau de nível básico e mantêm, embora precariamente, os conhecimentos e habilidades adquiridas.

Foi a partir dessa realidade que se optou por uma pesquisa exploratória, na busca de analisar a prática da leitura, em sala de aula, com essas pessoas alijadas da vida social, em razão de comportamentos e condutas de viver em sociedade.

### *Considerações sobre a EJA*

A EJA parte do princípio de que a construção de uma educação básica, para jovens e adultos, voltada para a cidadania, não se resolve, apenas, garantindo a oferta de vagas. É fundamental oferecer ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas, nas diferentes áreas de conhecimento, e de estar atentos às dinâmicas sociais e as suas implicações no âmbito escolar.

A EJA, assim como outras instituições, percebeu que o ser humano é insaciável em todos os sentidos da vida. Busca sempre satisfazer-se com seus atos e atitudes. Deseja ser melhor para sua realização pessoal e até mesmo por necessidade de sobrevivência. Deseja ter casa, carro, bom emprego. Tudo que faz é para melhorar sua condição social. No entanto, muitas pessoas perderam tempo na vida, desperdiçaram chances, não cobizaram os espaços desejados.

Nesse sentido, a EJA vê a educação como um instrumento de aquisição de saber, que permite ao ser humano resolver os problemas

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

criados para si, pelas experiências da vida. Por isso, talvez, haja certa duplicidade quanto ao entendimento do conceito de educação. Muitas conferências foram organizadas, na tentativa de buscar um rumo certo, e com maior perspectiva, para o jovem e o adulto, em termos de educação. A partir de então, o conceito evoluiu, como se avista:

1949 – Na I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Dinamarca), o conceito de educação foi revisto, valorizando o ensino da moral, como forma de evitar, nas gerações futuras, o erro da II Guerra Mundial. Ter-se-ia, a partir de então, uma educação mais voltada para a paz.

1963 – Na II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Montreal), a educação é enfocada como sendo continuação do ensino formal, educação permanente. É também vista com educação comunitária.

1972 – Na III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Tóquio), há preocupação em re-introduzir os jovens e adultos no sistema formal de educação. Há uma tendência forte do termo suplência, como fator de superação de algumas falhas do sistema educacional.

1985 – Na IV Conferência, em Paris, houve grande revolução no conceito de educação. Então, a pluralidade de conceitos faz com que os conferencistas tenham linhas diversas de pensamento e ação. O termo educação de adultos ganha dimensões que não somente a alfabetização (cf. Gadotti, p. 34)<sup>17</sup>.

1990 – A Conferência Mundial sobre educação para todos (Tailândia), concebe uma educação inseparável das necessidades básicas da aprendizagem.

Em face de tantas posições teóricas e filosóficas, é possível chegar a algumas considerações, a respeito da educação de adultos. Ora percebe-se um forte desejo de se fazer uma educação desvinculada do Estado. Ora o Estado não permite a educação fora do âmbito formal (Moreira, 1992).

---

<sup>17</sup> Essa obra não está relacionada nas "referências".

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Avista-se que na procura incansável pelo desejo de aprender a ler, dominar a escrita e de calcular, muitos adultos matriculam-se nas séries iniciais da educação de Jovens e Adultos da Escola Fábrica de Asas, em busca de melhoria da qualidade de vida, pelo domínio e utilização do seu espaço. E, "para ser alguém na vida", eles têm a Escola Fábrica de Asas como uma oportunidade de obter novas condições de vida pessoal, profissional e mais qualidade humana no viver.

Então, a motivação que impulsiona o trabalhador a estudar também é a mesma que o ajuda a desistir da sala de aula. A ânsia de exercer uma função mais remunerada e respeitada faz a procura da Escola Fábrica de Asas. Para esses alunos, a dignidade como trabalhador viria a partir de uma mudança concreta de vida, posta numa sociedade que privilegia a pessoa letrada.

A desvalorização social, que se acentua e se estabelece no mundo do trabalho, por meio da desqualificação profissional, dentro das instituições, poderia ser superada, a partir do domínio de determinadas capacidades.

### **A Escola Fábrica de Asas**

A Escola Fábrica de Asas localiza-se dentro da Unidade Penitenciária Dr. Francisco d'Oliveira Conde (UP-FOC). Foi criada em 2001, a partir de um projeto de Arnóbio Marques, então Secretário de Educação do Estado do Acre, em parceria com alguns promotores da Vara de Execuções Penais. Essa equipe julgou importante e necessária a implantação de uma escola, para Jovens e Adultos, capaz de contribuir na recuperação social dos cidadãos privados de liberdade, onde fossem trabalhados os conteúdos que são ensinados nas escolas de todo o Estado, acrescentando-se à grade curricular temas que abordem valores éticos, morais e sociais.

Assim, esta Instituição de Ensino está ligada à Secretaria de Estado de Educação (SEE) do Acre, por meio da Gerência do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A EJA mantém na Escola cursos de alfabetização (MOVA), o 1º Segmento (de 1ª a 4ª série), 2º Segmento (de 5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Quanto aos espaços físicos, a escola dispõe de 2 salas de aula, cada uma com capacidade para 20 alunos; 1 biblioteca com um acervo de aproximadamente 600 livros de diversos gêneros, sobretudo os de auto-ajuda e motivação pessoal; 4 banheiros; 1 sala para secretaria/direção; 1 sala de professores. Além desses espaços, a escola atende no pavilhão feminino, pois as mulheres, de acordo com as regras da unidade penitenciária, não podem estudar com os homens. No pavilhão feminino a escola conta com 2 salas de aula. Para atender aos presos que estão cumprindo regime semi-aberto, a escola dispõe de 3 salas de aula na Unidade Penitenciária 4 (Semiaberto). Desse modo, apesar de a escola ter apenas 2 salas de aula, ela dispõe de mais 5 salas nos espaços alternativos acima citados. Atualmente, são atendidos, aproximadamente, 120 presos por módulo de ensino.

O funcionamento da escola depende da segurança do próprio presídio para poder funcionar, o que inevitavelmente acarreta muitos problemas, a saber: deslocamento dos alunos dos pavilhões para a sala de aula; restrições de uso de objetos para atividades manuais; o banho de sol; os chamados “corretivos”; a falta de um policial armado para fazer a escolta dos alunos dos pavilhões até a escola, dentre outros.

Mesmo diante de tantas dificuldades, jovens e adultos buscam a Escola Fábrica de Asas para ascender profissionalmente, serem reconhecidos socialmente, e para que possam melhorar a qualidade de suas vidas. Eles procuram experiências de aprendizagem, a fim de lidar melhor com os acontecimentos inevitáveis da vida, como: divórcio, desemprego, perda de um ente querido; e se preparar para as mudanças positivas que podem ocorrer em suas vidas em decorrência do estudo: reintegração social, aceitação na sociedade, emprego, promoção na carreira profissional, aposentadoria, participação em concursos e vestibulares, realização pessoal.

Compreende-se, por esse contexto, que quanto mais um indivíduo passar por mudanças na vida, mais propenso ele estará a procurar oportunidades de aprendizagem. Com isso, a motivação para lidar com a mudança, através do envolvimento com a aprendizagem tende a aumentar.

A motivação para aprender, da parte dos educandos adultos, depende de fatores externos (obtenção de emprego, melhoria salarial,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

progressão funcional, por exemplo), depende principalmente, em termos de investimento na formação, de fatores internos (autoestima, reconhecimento de outrem, autoconfiança, qualidade de vida.

Assim, a melhor maneira de motivar aprendizes adultos é simplesmente aumentar suas razões e diminuir as barreiras. Os instrutores devem aprender por que seus alunos estão matriculados (os fatores motivadores). Eles têm que descobrir o que os distancia da aprendizagem.

### ANÁLISE DOS DADOS

A presente análise leva em consideração às questões formuladas aos alunos e professores descritas no item 2.1 deste estudo.

Em relação a primeira pergunta, 71,42% dos alunos acreditam que a leitura é uma ferramenta que permite compreender a vida. Já para o universo das alunas, apenas 66,67% têm a mesma opinião dos alunos.

Sobre a segunda pergunta, 86% dos alunos e 67% das alunas estão convencidos que a leitura lhes permite a comunicação em sociedade, de modo mais eficiente, no sentido de entenderem e serem entendidos. Sobre a terceira pergunta, 100% dos entrevistados concordam que a leitura é importante para as suas vidas. Na quarta pergunta, 72% dos entrevistados conseguiram aprender a ler em menos de um ano. Em relação aos informantes do sexo feminino, esse percentual é reduzido para 50%. E, sobre a última pergunta, 100% dos entrevistados vêm os professores como os maiores incentivadores da leitura escolar.

Fazendo uma análise geral das perguntas respondidas pelos entrevistados, conclui-se que as alunas, na quarta questão, refletem o comportamento da sociedade de baixo poder aquisitivo, onde a mulher é obrigada a cuidar da casa, dos filhos, quando é mãe, ou dos irmãos menores, para que pelo menos um dos pais possa sair para trabalhar fora. Com isso, as mulheres têm pouca oportunidade de estudar, muitas vezes nenhuma. A elas, no máximo, é permitido que aprendam a grafar o próprio nome, dada a responsabilidade em cuidar da casa, filhos, marido. Cedo são retiradas da escola, pelos pais,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

para que ajudem no trabalho da casa ou mesmo para contribuir no orçamento familiar, com uma tarefa qualquer.

Sobre as perguntas um, dois e três, diz-se, com base na experiência pedagógica, que a leitura é entendida pelo corpo discente como um meio. E, embora o aprendizado seja considerado demorado, para que possam conseguir um futuro melhor para si e seus familiares, muitas leituras não trazem nenhum benefício. Para eles a boa leitura depende daquilo que gostam de ler. Logicamente o ato da leitura vai depender do interesse pelo material. Esse material 'bom' é entendido como aquele que possa contribuir para o crescimento de suas vidas, na fase pessoal, familiar e profissional.

Assim, excluindo os jornais populares, que trazem imagens de pessoas assassinadas, brutalmente, na primeira capa, há interesse por biografias de artistas da televisão e cantores, jornais esportivos, cujo conteúdo seja majoritariamente futebol. Os demais temas, embora digam pouco, estão mais direcionados para suas vidas. De modo que esses textos/leituras não trazem nada de construtivo para as pessoas, naquele momento de suas vidas.

Sobre a quarta pergunta, há para considerar, com base na experiência pedagógica, que os professores continuam a estimular seus alunos à prática da leitura, sempre. Todavia, a maior parte do corpo docente não possui técnicas apropriadas de abordagem, no trato com os alunos. Isso se deve a uma formação pedagógica deficiente, o que os obriga a agir com autoritarismo, em relação aos discentes, para que estes se comportem melhor em sala de aula. Com isso, os ruídos, constantemente repreendidos pelos professores, comprometem a comunicação entre docentes e discentes.

Ainda, sobre a questão dos ruídos, são episódios que, inconscientemente, criam uma barreira psicológica no processo ensino-aprendizagem. Além dos mais, eles deixam os estudantes desmotivados para as aulas, os conteúdos e, até mesmo, para continuarem nos estudos, por conta própria, quando estão distanciados da sala de aula. Fora dali, eles ficam restritos aos ensinamentos colhidos durante as aulas presenciais. São estudantes que não possuem o hábito da leitura.

Assim, apreender a escola como construção social implica, também, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não

são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações, em função de circunstâncias determinadas. E, desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva.

## CONCLUSÃO

Descortinou-se, no universo desta pesquisa, que cada leitor tem demandas informacionais específicas, conforme suas necessidades profissionais, pessoais e sociais. O ideal seria propiciar ambiente adequado para que as leituras possam ser efetuadas com qualidade e harmonia, atendendo interesses gerais e individuais, mesmo dentro do sistema prisional.

Avista-se ser fundamental às escolas oferecer espaços para diferentes leituras, sejam elas de textos verbais e não-verbais. O importante é conceber ambientes nos quais crianças, jovens, adultos e idosos possam interagir, sentir o prazer, a liberdade e a importância da leitura na vida de cada um.

Naquilo que diz respeito à educação de adultos, a leitura deve fazer parte da valorização dos indivíduos, a partir da premissa de que o processo educativo deve ser extensivo a qualquer pessoa. Assim, a educação adulta, voltada para os adultos presidiários, atendidos pela EJA, na Escola Fábrica de Asas, decorre da percepção de que todas as pessoas, em todas as fases da vida, são capazes de aprender. Nesse sentido, a escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade a todos.

No entanto, no caso específico da Escola Fábrica de Asas, existem diferenças didáticas que devem ser observadas, a partir das características próprias dessa população adulta. Nela pode ser observada uma estrutura sócio-econômica caracterizada, normalmente, por pessoas de baixa renda ou sem nenhuma. Pessoas que estão abaixo da linha de pobreza. Logicamente, essa população é marcada pelo elevado índice de analfabetismo ou alfabetização de baixa qualidade. Pessoas que conhecem as letras leem palavras, mas pouco ou quase

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

nada sabem da significação delas. Naturalmente o mundo de leitura é aquele que está diante do olhar, de forma concreta e objetiva.

Porém o processo da leitura transcende o concreto e o objetivo da crueza da vida. E para esses jovens e adultos, que estão abaixo da linha da pobreza, a leitura vai significar muito em suas vidas. Pois a partir do instante que eles possam empreender outras viagens, pelo mundo das letras, poderão descortinar outros mundos, ampliar horizontes, desenvolver a compreensão e a comunicação de forma mais eficiente. É um caminho que poderá conduzi-los a outra situação na vida. Pela leitura eles poderão ver que o mundo é maior, além daquilo que alcança a vista, num primeiro olhar.

Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa ressaltam que para aprender a ler é preciso interagir com a diversidade de textos escritos. Ler é negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, recebendo incentivo e ajuda dos leitores experientes.

Da mesma forma, a educação de adultos presidiários é marcada pela participação maior do aluno no processo educacional, já que este deverá demonstrar um interesse mais próprio por sua educação, considerando que carrega consigo uma quantidade de experiências anteriores. Estas poderão enriquecer, sobremaneira, o processo educacional, conduzindo-os a novos caminhos.

Portanto, o processo educacional de adultos deve ser mais dinâmico, já que estes, em sua grande maioria, são trabalhadores que estudam, após intenso dia de trabalho, que demonstram e sentem cansaço. Logo, a leitura, para eles, deve envolver expectativas, prazer, descobertas de coisas novas, temáticas cotidianas e temáticas que ensejem viagens por outros mundos, além daquele deles. Assim a leitura passará a ser prazer, alegria, encanto, magia, descoberta.

Compete aos gestores públicos traçarem políticas públicas de acesso e uso da informação, nos diferentes suportes, para toda a sociedade, bem como manter uma atenção especial para conduzir a inclusão social, evitando cada vez mais a exclusão. É necessário garantir, desta forma, o acesso à leitura, não de forma fragmentada e desconexa, mas propor ambientes fortalecidos com a qualidade de informação e organizados de acordo com o público e sua demanda in-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

formacional.

Ademais, a Era do Conhecimento se reflete na transição e nas mudanças de valores, crenças e atitudes sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Este cenário gera conflitos e confrontos entre gerações, entre pessoas, entre profissionais e entre camadas sociais. Para conciliar e compreender estas mudanças estruturais é necessário conhecer quais os motivos e discuti-los para saber como interferem, estimulam ou impedem as alterações no acesso e uso da informação.

Conclui-se dizendo que se vive, hoje, numa aldeia global. É crucial respeitar a singularidade, valorizar a diversidade, entender a pluralidade dos indivíduos. O importante é que as pessoas possam vivenciar suas experiências, sentir, sorrir, almejar, partilhar, conviver numa sociedade mais humana.

As atitudes tomadas na Era do Conhecimento repercutem na escolha pessoal, em assumir responsabilidades, em respeitar não somente a si próprio, em querer saber mais. O universo da leitura é o único capaz de mostrar esse momento do mundo, conhecer o passado e construir um futuro melhor para todos. A educação é o lema maior. O professor, o mediador entre o mundo, os conhecimentos e os alunos. Assim deve ser na Escola Fábrica de Asas, aonde os estudantes veem na escola um caminho para mudar o rumo de suas vida.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Adriana G. de A. O TDAH em meninas: características especiais? **In:** ROHDE, L A; Mattos, P& cols. *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 219-236.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Dezembro de 1998.

FISH, Stanley. Como conhecer um poema ao vê-lo. *Revista Palavra*. Rio de Janeiro, PVC, 1993, p. 156-165.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

———. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

———. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

Lei de diretrizes e bases da educação – (LDB) Lei 9.394 de 20.12.1996 disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm) acessado em 10.10.2008

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil – História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio et al. *Teoria e educação – Discurso pedagógico, cultura e poder*. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

**A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA  
NA VISÃO DOS ESTUDANTES  
DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES  
– GESTÃO DE NEGÓCIOS E TURISMO,  
EM RIO BRANCO – ACRE<sup>18</sup>**

Kátya Fernandez Albuquerque (IDM)

**RESUMO**

Este estudo quantitativo abordará a importância da língua espanhola como instrumento de qualificação profissional, considerando o contexto histórico – geográfico do Estado do Acre, bem como a globalização mercadológica do século XXI, que exige um profissional conhecedor tanto do âmbito econômico como do político, social, cultural informacional e linguístico. Um profissional apto a atender a competitividade do mercado de trabalho, que além dos conhecimentos específicos da sua profissão domine, no mínimo, um idioma, considerando-se o alcance internacional do espanhol e sua importância nas áreas profissionais e comerciais. Essa importância se agiganta nas fronteiras brasileiras, onde cresce a força do MERCOSUL. Assim, ao analisar os questionários aplicados aos alunos EJA, no Ensino Profissionalizante dos Cursos de Gestão de Negócios e Turismo, do Centro de Educação Profissional em Serviços Campos Pereira, conclui-se que o ensino com qualidade, do espanhol, como referência para a formação e capacitação profissional, deve ampliar-se a todos os cursos profissionalizantes e, assim ensejar maiores oportunidades no mercado de trabalho regional.

**Palavras-Chave:** Ensino Profissionalizante, Espanhol, Mercado de Trabalho.

**INTRODUÇÃO**

O artigo trata da importância da língua espanhola na contemporaneidade, segundo a visão de estudantes da EJA/Acre, nos Cursos Profissionalizantes do Centro de Educação Profissional em Serviços Campos Pereira, na cidade de Rio Branco, Acre, Estado que faz fronteira com Peru e Bolívia.

Também, neste estudo, avalia-se a importância do espanhol como a segunda língua mais falada no mundo ocidental e, assim, conseqüentemente, de grande requisição no mercado de trabalho. E,

---

<sup>18</sup> Texto resultante de monografia de final de curso de pós-graduação orientado pela Profa. Dra. Luísa Galvão Lessa (IDM, [luisa\\_lessa@uol.com.br](mailto:luisa_lessa@uol.com.br)).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

neste mercado de trabalho, insere-se o Acre, pois nesta região o turismo cresce, a educação se desenvolve a passos largos – quando o ensino do espanhol é obrigatório nas escolas – os negócios se expandem a partir das perspectivas que se têm com a Rodovia do Pacífico ou a Transoceânica como é denominada na região.

O espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo, com mais de 450 milhões de falantes nativos, além de mais de 100 milhões de estudantes estrangeiros e conhecedores da língua. Com isto se totalizam quase 600 milhões de pessoas falando espanhol em todo o mundo. É uma das mais extensas geograficamente: é idioma oficial em 21 países.

É uma das línguas mais importantes nos fóruns políticos internacionais: é idioma oficial da ONU, UNESCO, UE e MERCOSUL. É a segunda língua mais difundida no mundo depois do inglês, e uma das mais prometedoras no mercado de trabalho. Existem em língua espanhola mais de 18.000 publicações periódicas, 300 canais de televisão e 6.000 emissoras de rádio.

Pode-se dizer que o espanhol possui grande importância no mundo, principalmente no ocidente e dentro de pouco tempo terá, – se já não tem – mais de 700 milhões de hispano-falantes no mundo, ou seja, 10% da população mundial. Então, aprender o idioma espanhol é uma necessidade imperiosa no mundo atual. Muitas perspectivas brotam a partir do poderio que esse idioma possui no mundo.

Aqui no Brasil, no entanto, apesar da proximidade e das fronteiras com países hispânicos, a influência da cultura espanhola ainda é pequena. Para ilustrar uns poucos exemplos, há bem pouco tempo atrás, escritores de primeira linha, como os argentinos Jorge Luís Borges e Julio Cortázar, o mexicano Carlos Fuentes, o peruano Mario Vargas Llosa eram (e ainda são) praticamente pouco conhecidos dos brasileiros.

Quanto à língua, a comunicação com os países vizinhos se faz, habitualmente, por meio de um linguajar denominado “portunhol”, caracterizado por uma mistura do português e do espanhol. Todavia, a demanda pelo espanhol vem crescendo. O seu ensino, nos cursos de Letras e nas escolas de línguas estrangeiras, que antes tinha como modelo o espanhol falado em Madri, enquanto o espanhol da

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

América era, severamente, discriminado, é um fato que está a ganhar novo panorama.

Com a criação do MERCOSUL, em 1º de janeiro de 1995, aumenta a procura pelo espanhol que, conforme projeto de Lei aprovado pelo Congresso Nacional passou a ser disciplina optativa no Ensino Fundamental, pelo menos, por cinco anos, período de implantação. No Ensino Médio, é disciplina obrigatória, em todo o país. Há, no momento, grande falta de professores e, mais ainda, de quadros qualificados, havendo sérios riscos de pessoas incapacitadas, e sem a titulação adequada, se fizerem passar por profissionais habilitados para atuação nesta área de conhecimento.

Com o MERCOSUL, as empresas se preocupam em ministrar cursos para os seus funcionários e o domínio do idioma está se tornando cada vez mais importante na hora de contratar novos serviços, novo empregado. Tanto isso é verdadeiro que se houver dois candidatos com o mesmo perfil profissional solicitado, aquele que, além do inglês, souber, também, espanhol, ficará provavelmente, com a vaga.

Com o MERCOSUL, o comércio entre o Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai quadruplicou. Cerca de 500 empresas brasileiras se instalaram na Argentina. O súbito interesse pela língua se deve, em grande parte, a razões de ordem econômica, considerando que o português não serve mais para a comunicação no mundo dos negócios, pois negocia melhor aquele que melhor se comunica. E, assim, também vai ganhando relevância o espanhol falado na América, que se diferencia daquele falado na Espanha por inúmeras peculiaridades.

### DESENVOLVIMENTO

#### *O Centro de Educação Profissional em Serviços Campos Pereira*

O Serviço Campos Pereira – CEP está administrativamente vinculado ao Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr– IDEP/DM, que é uma entidade autárquica estadual, criada pela Lei nº 1.695 de 21 de dezembro de 2005, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, vinculada à Secretaria de

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Estado de Educação. Tem por finalidade responder pela formulação e implementação da Política e do Plano Estadual de Educação Profissional para o Estado do Acre.

A estrutura organizacional do IDEP/DM é composta pelo Conselho Consultivo, pela Unidade Central, compreendendo o Gabinete do Diretor-Presidente e as gerências executivas, além das Unidades Descentralizadas integradas pelos Centros de Educação Profissional - Ceps, a saber: CEP Serviços Campos Pereira; CEP Escola da Floresta Roberval Cardoso; CEP Saúde Escola Técnica em Saúde Maria Moreira da Rocha; Centro de Formação e Tecnologia da Floresta-CEFLORA.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE, 2001, o Acre possui mais de 500 mil habitantes, com uma população economicamente ativa (PEA) de quase 200 mil pessoas. Destas, 158 mil estão economicamente ocupadas, sendo que aproximadamente 110 mil atuam no setor de serviços, o que representa 69% do total da PEA ocupada.

Em geral, são pessoas que ingressam no mercado de trabalho sem nenhuma ou pouca qualificação, por isso o Governo do Estado considerou fundamental a criação de um Centro para atender esta demanda.

Nesta perspectiva, surge o Centro de Educação Profissional em Serviços Campos Pereira, cujo nome é uma homenagem a um dos pioneiros da comunicação no Estado do Acre, o radialista Campos Pereira. O Centro foi criado pelo Decreto Estadual nº 4.945, de 30 de maio de 2003. E vem oferecer uma oportunidade de qualificação profissional nas áreas de Comunicação, Gestão, Informática e Turismo, para jovens e trabalhadores necessitados de qualificação e re-qualificação, principalmente aquelas pessoas que se encontram desempregadas.

### *O Perfil dos Alunos*

Os alunos do Curso de Gestão de Negócios são concludentes do Ensino Médio, com perfil empreendedor, pequenos empresários e funcionários de empresas que têm por objetivo tornarem-se gestores,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

melhorar o desempenho de seus negócios ou trabalhar em empresas como técnicos em gestão de negócios.

No Curso de Conversação com o turista estrangeiro, em espanhol, os alunos fazem parte do “trade” turístico, residem na comunidade local, são concludentes do ensino médio ou graduados.

Todo processo educacional, para se tornar adequado, deve considerar as características do aluno e esse conhecimento auxiliará na elaboração e aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem. Atender a essas características dos alunos permitirá a construção de um projeto pedagógico coerente com o contexto dos educandos regionais e a implantação de tecnologias de aprendizagem inovadoras, justificando estudos nessas e noutras áreas.

Esses cursos estão amparados na Resolução CNE/CEB Nº 01 de 05/07/00, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, orientando a obrigatoriedade na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio. Assim, conforme o Art. 2º, a presente resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (MEC/CNE-2001)

Em 2001 foi sancionada, pelo Presidente da República, a Lei Nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), norma legislativa da Constituição de 1988 e requerida pela nova LDB, um instrumento constitucional capaz de ajudar na erradicação do analfabetismo, na profissionalização no país, uma realidade que atende, hoje, o Acre, e que tanto vem modificando o cenário local, com a formação de novos profissionais preparados para o mercado de trabalho.

### *O fazer metodológico*

No que diz respeito à caracterização metodológica, esta pesquisa é de natureza quantitativa, podendo ser vista, também, como estudo de caso. Pois, segundo Nunan (1992), o estudo de caso pode ser identificado como uma pesquisa do que acontece em uma escola

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

específica, em uma sala de aula, com alguns alunos.

Nesse caso, a clientela são os alunos do Centro de Educação Profissional em Serviços Campos Pereira dos cursos de Gestão de Negócios e do curso de Turismo – Conversação com o turista estrangeiro em espanhol. Essa escola está voltada para a Educação Profissionalizante e localizada na cidade de Rio Branco.

Nesse estabelecimento de ensino foi aplicado um questionário com quatro perguntas, sendo:

1. O espanhol é uma língua importante para o mercado de trabalho neste século XXI?
2. Você gostaria de saber espanhol?
3. Você conhece algumas palavras em espanhol?
4. Você já estudou espanhol?

O universo da pesquisa recobriu quarenta alunos, numa faixa-etária de 18 a 30 anos. Sendo 10 alunos do sexo masculino de turismo e 10 do sexo masculino de gestão de negócios, 10 do sexo feminino de turismo e 10 do sexo feminino de gestão de negócios. Esses alunos, na grande maioria, estão inseridos no mercado de trabalho, desempenhando diferentes atividades. Dentre elas, podem ser mencionadas: Curso de Turismo – engenheira florestal, pedagoga, artesãs, recepcionista hoteleira, recepcionistas de museu, funcionários da Secretaria de Turismo do Estado do Acre, turismólogas, letrada graduada em português espanhol; Curso de Gestão de Negócios – pequenos empresários, cabeleireira, vendedores em loja, recepcionista em hospital, acadêmicos de administração de empresas.

Antes da aplicação do questionário foi explicado aos alunos à finalidade do mesmo e as possibilidades de resposta foram objetivas o que facilitou a computação e a estatística dos resultados finais.

De acordo com Amboni (1997), haverá o pesquisador de obter um feedback no ir e vir de sua pesquisa, como elemento facilitador para chegar a bons resultados.

O enfoque quantitavista obriga o pesquisador a definir, a priori, as variáveis que o mesmo pretende verificar na prática. Já na pesquisa qualitativa, o pesquisador por não definir, a priori, as variáveis, prefere

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

trabalhar com a construção e reconstrução do processo. O processo de ida e volta, quer na complementação dos aspectos teóricos, quer nos procedimentos metodológicos, fornece feedback para retroalimentação do sistema.

Pois desta maneira, a pesquisa quantitativa apresenta resultados precisos e objetivos, não deixando espaço a dúvidas e ou suposições e sim apontado as informações precisas que foram propostas.

### ***Breve história da língua espanhola***

O castelhano, dialeto românico surgido em Castela, origem da língua espanhola, nasceu em uma franja montanhosa, mal e tardiamente romanizada, inculto e com fortes raízes pré-romanas. Ali, nas montanhas, surgiram os condados e reinados medievais espanhóis. Em torno deles desenvolveram-se os grandes centros urbanos com uma variedade de dialetos. Assim, o castelhano, dialeto dos montanheses e vascos, encarregados, no século IX, de defender dos árabes a fronteira do reino asturleonês, dá origem ao nome de *castilla* – do latim *castella*, plural de *castellum* – que no período visigótico significou “acampamento militar” (diminutivo de *castrum*) e logo “terra de *castillos*”. Em relação aos vascos, afirma-se que estes, com sua própria língua, influenciaram, profundamente, esta nova língua.

A modalidade idiomática *Navarro-aragonesa*, utilizada no lugar onde confluíam três reinos, Castela, Navarra e Aragão, deu origem, no século XI, aos primeiros documentos peninsulares numa língua romance: as glosas emilianas e as glosas silenses. No ano de 1042 escreveram-se as *jarchas*, primeiros textos em castelhano, porém com caracteres árabes e hebreus.

A Consolidação do castelhano ocorre com o primeiro texto literário escrito integralmente em castelhano. É *El Cantar del Mio Cid*, de autor anônimo, cuja versão original data do século XII (1140 aproximadamente), embora hoje se conheça aquela de 1307, copiada por Per Abatt.

Segundo dados históricos, distinguem-se, no castelhano, duas fases: *a primeira*, denominada “romance”, na qual se escrevem as

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

primeiras amostras da nova língua, aonde as variedades vão se homogeneizando em torno à fala de Burgos, primeiro centro de nivelação do idioma; *a segunda*, denominada “castelhana”, que começa a partir da obra de Afonso X, o Sábio.

No âmbito histórico, Castela consolidou-se como a monarquia mais poderosa do centro peninsular, a qual lhe permitiu, no século XIII, graças ao domínio que exerceu sobre os reinos vizinhos, converter-se num único reino ibérico capaz de conseguir a recuperação dos territórios sob domínio mulçumano, decorrendo daí a expansão do castelhano. É nesta época que este dialeto, eminentemente inovador e integrador se fez língua de cultura, pois Castela foi convertida numa grande nação e, logicamente, necessitava de uma forma linguística comum. Também foi a língua através da qual se traduziram grandes obras históricas, jurídicas, literárias e científicas, tornando-se, assim, conhecida em toda a Europa a cultura do Oriente.

O espanhol passou então a ser visto como uma língua unificadora e é com a união monárquica de Castela e Aragão que se concluiu o processo da reconquista, com o qual se havia iniciado a luta contra os mulçumanos e que se consolidou com a recuperação do Reino de Granada. Além disso, a expulsão dos judeus, em 1492 – os quais falavam uma variedade do castelhano [o judeu – espanhol ou *sefard*] *foi fator decisivo para consolidar uma língua de cultura.*

Segundo Sergio Zamora B. (2002), o castelhano atuou como uma cunha que, cravada ao norte, rompeu com a antiga unidade de certos caracteres comuns românicos, antes dispersos pela península. Penetrou até a Andaluzia, dividiu alguma originária uniformidade dialetal, rompeu os primitivos caracteres linguísticos de Duero a Gibraltar, apagando os dialetos moçárabes e ampliou, cada vez mais sua, a ação de norte a sul para implantar a modalidade especial linguística nascida no rincão cantábrio. Por sua vez, o castelhano enriqueceu-se muito, graças aos regionalismos peninsulares; por exemplo: o galego, o português, o leonês, o andaluz etc.

Desse modo o castelhano unificou-se rapidamente por grande parte da Península. Deslocou as falas leonesas e aragonesas; converteu-se em língua romance própria de Navarra, em língua única de Castela, de Andaluzia e do reconquistado reino de Granada. Teve tal força que não somente consolidou-se como língua de unidade, mas,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

também, viu-se, definitivamente consagrada com o aparecimento da primeira gramática de uma língua romance: *La Gramática de la Lengua Castellana*, de Elio Antonio de Nebrija, publicada em 1492 e vinte cinco anos depois em 1517, com a obra do mesmo autor, *Las Reglas de Ortografía Castellana*, que compendia o texto anterior em sua parte ortográfica.

No ano de 1492, a língua espanhola chega à América, junto com Cristovão Colombo. Naquela ocasião o castelhano se encontrava consolidado na Península, porém durante os séculos XV e XVI aconteceu uma verdadeira revolução consonântica, que afetou especialmente as chamadas sibilantes, as quais se reduziram. Foi essa variedade que chegou ao Novo Mundo, geralmente conhecida como o espanhol da América. Nesse continente a língua enriqueceu-se com as contribuições das línguas aborígenes da Hispano-América.

Foi a partir do século XVI que se impôs o termo de ESPANHOL, ao converter-se na língua nacional da Espanha. E em 1536, o imperador Carlos I, na presença do Papa, utilizou, pela primeira vez, a expressão língua espanhola. Esta, segundo o monarca, “era tão nobre que merecia ser sabida e entendida por todos os cristãos, feita para falar com Deus”. O termo castelhano então substituiu como nome ao atual dialeto de Castela.

A partir de 1492 o espanhol estendeu-se pelos cinco continentes. Além de ser a língua oficial da Espanha e de dezenove países da América, do Caribe (México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Cuba, República Dominicana, Nicarágua, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Argentina, Chile e Porto Rico, neste último juntamente ao inglês), é também idioma nativo, total ou parcial em determinadas zonas dos Estados Unidos (Novo México, Arizona, Texas, Califórnia e Flórida), país no qual é a segunda língua principal, com 23 milhões de falantes.

Também se fala espanhol nas Filipinas, aproximadamente um milhão e meio de falantes, juntamente com o inglês e o tagalo, e em Trinidad, ilha situada perto da Venezuela.

Afirma-s, ainda, que o espanhol é a língua materna de milhares de judeus descendentes daqueles que foram expulsos da Espanha

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

em 1492, que habitam hoje a Turquia, os Balcões, a Ásia Menor, ao Norte da África, e também a Holanda, Grécia, Bulgária, Iugoslávia, Egito, Líbano e Síria. Além desses todos, existem grandes comunidades também na França, Estados Unidos e Israel.

Na África, se fala espanhol em Marrocos, e é língua de instrução na Guiné Equatorial, enquanto que a cada dia cresce a porcentagem de falantes na Oceania, pois na Austrália reside um grande número de imigrantes de origem hispânica. Finalmente, o espanhol é consequentemente a segunda língua mais falada do mundo e uma das mais extensas geograficamente. Das 6.000 línguas que existem em todo o mundo, o espanhol ocupa um lugar privilegiado, pois é falado por cerca de 400 milhões de habitantes.

Por sua história, importância, extensão em que é língua oficial, muitos países a estudam como língua de cultura, por sua importância no contexto mundial, como um dos idiomas das Nações Unidas. Daí decorre, também, a grande contribuição deste breve artigo na valorização da língua espanhola em continente Americano, particularmente na região brasileira das três fronteiras: no Acre.

### ***Contextualização do Brasil e do Acre nas fronteiras de língua espanhola***

#### **O Tratado de Tordesilhas**

Após o descobrimento da América e do Brasil, a Espanha e Portugal ajustaram as suas desavenças territoriais no Novo Mundo, com a unção papal, com a linha Norte-Sul do Tratado de Tordesilhas. Por este tratado, como se sabe, o Brasil era constituído de menos da metade das terras que hoje possui. A região do Acre estava completamente fora das terras então dominadas pelos portugueses.

Foi graças às incursões dos bandeirantes à procura de metais e pedras preciosas e à captura de índios que os brasileiros empurraram a fronteira estabelecida para oeste. Os bandeirantes do sudeste são decantados em prosa e verso pela suas proezas. Fenômeno idêntico também se passou ao norte do país. Também foi a migração interna brasileira que ao povoar as terras não descobertas do extremo oeste marcou a presença do Brasil naquelas regiões. Este deslocamento de

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

brasileiros não despertou a mesma consideração dada aos bandeirantes pela nação brasileira.

A Amazônia não despertava grande interesse por parte da Espanha. Os primitivos habitantes do Acre foram os índios (amoaca, arara, canamari e ipuriná).

### **Território Boliviano**

O estabelecimento dos limites entre as terras de Portugal e Espanha, com a expansão da fronteira para além da linha vertical do Tratado de Tordesilhas, passou a ser estabelecido pelos Tratados de Madrid (1750) e de Santo Ildefonso (1777). Até 1850, a região do Acre era considerada pela Espanha como “Tierras no Descubiertas”. A partir de 1860 expedições exploratórias descobriram o potencial da borracha, viabilizada por força da Revolução Industrial, em curso na Europa.

Em 1867, o Tratado de Ayacucho passou a estabelecer os limites entre o Brasil e a Bolívia, com desconhecimento da geografia local. Foi um tratado feito às cegas. As terras entre os rios Madeira e o Javari pertenceriam à Bolívia. Portanto, o Acre era território boliviano.

### **Povoamento do Acre**

O nome Acre foi originário da palavra indígena AQUIRI. Existem algumas versões sobre o seu significado. Uma delas considera “rio de jacarés”. Acre seria uma corruptela de Aquiri, atribuída a um imigrante nordestino de sucesso no aviamento das encomendas dos seringueiros. Seu nome: Manoel Urbano da Encarnação (!).

A grande seca nordestina de 1877/8 é que provocou a grande migração nordestina, especialmente do Ceará, para o Acre. E, aqui, os rios cruzam o território acreano de oeste para leste, formando a bacia hidrográfica amazônica. Assim, viajar longas distâncias rio-acima, nessa planície, era uma tarefa hercúlea a ser realizada com barcos leves, movidos a remo. A navegação à vela é marítima (oceânica ou costeira) e não se adapta à hinterlândia fluvial de poucos

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ventos. Com os barcos a vapor é que foi possível a maior inserção do povo brasileiro por essas regiões. O Visconde de Mauá chegou a criar uma empresa de navegação fluvial com motores a vapor, que parece existir até hoje. Essa empresa chegou a ser associada à Petrobras. No século passado, o Estado do Amazonas estendia sua jurisdição às terras ocupadas por brasileiros no território acreano.

### **A Questão do Acre**

Em 1895, uma Comissão Demarcatória chefiada pelo Cel. Taumaturgo de Azevedo mostrou quanto o Tratado de Ayacucho era desinteressante para o Brasil. Rechaçado pelo Governo Brasileiro criou-se a polêmica na imprensa. O Governo Brasileiro nomeia, então, o capitão-tenente Cunha Gomes que, no entanto, reconheceu os limites estabelecidos pelo Tratado. O traçado demarcatório que separa, ainda hoje, o Acre do Amazonas é conhecido como a linha Cunha Gomes.

### **Cem dias de Paravicini (início: 02.01.1899)**

A Bolívia, por sua vez, reage à ação dos brasileiros e manda para a região um ministro plenipotenciário, Dom José Paravicini, que criou a cidade de Puerto Alonso. Paravicini decretou a abertura dos rios amazônicos à navegação internacional e começou a arrecadar impostos que antes iam para o Estado do Amazonas.

### **Insurreição Acreana (a partir de 01.05.1899)**

Sessenta seringalistas da região se rebelaram contra as decisões do governo constituído pelos bolivianos e expulsaram seus representantes, pondo fim assim à gestão Paravicini.

## *As revoluções*

### **Primeira Revolução – A República Independente do Acre**

A partir daqui, dá-se início à fase efetivamente revolucionária

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

do Acre, após os esporádicos embates entre os interesses bolivianos e brasileiros. Para efeito deste texto, divide-se a história recente – final do século XIX e no século XX – em quatro grandes revoluções, como se observará a seguir.

Destaca-se, nesta quadra da história, o grande personagem do livro já mencionado, o espanhol Luiz Galvez Rodrigues de Aria. Galvez estudou direito e serviu nas embaixadas da Espanha em Roma e Buenos Aires. Tinha vasta cultura, talento militar e administrativo. Tinha fama de mulherengo, envolvendo-se em grandes confusões por este motivo. Esteve em Buenos Aires e no Rio de Janeiro antes de sua ida para a Amazônia.

O Galvez do livro de Márcio Souza é um personagem de romance. O autor o associa a D. Quixote, teatralizando sua atuação. O personagem tem tratamento debochado, passando por figura burlesca e picaresca. Alguns traços de sua personalidade e pelo fato de se fazer acompanhar, em sua incursão para oeste, por uma trupe teatral, possivelmente concorreram para esta caracterização. Mas Galvez é personagem importante na história do Acre. Também foi repórter jornalístico em Manaus e Belém. Paradoxalmente, foi, também, funcionário do consulado da Bolívia nesta última cidade.

Por exercer essas funções, em Junho de 1899 ele descobre e denuncia a trama: A Bolívia receberia o auxílio dos Estados Unidos para incorporar o território do Acre ao dela. Em caso de guerra os EUA apoiariam militarmente a Bolívia. A canhoneira americana Wilmington chegou mesmo a ser enviada para região, em missão de *boa-vizinhança*, sendo muito bem recebida pelas autoridades e populações locais. Na realidade fez o seu périplo rio-acima para mostrar força e as segundas intenções da *Grande Nação do Norte*.

A denúncia de Galvez aborta a transação. Os jornais do Rio de Janeiro alardeiam a notícia que chocou a opinião pública brasileira. A Bolívia e os EUA negam as denúncias. Galvez, em associação com o Governo da Província do Amazonas, que financia a expedição com cinquenta mil libras esterlinas, organiza uma expedição para tomar conta das terras em disputa. O fato de ser espanhol e aparentemente desvinculado do Governo do Amazonas foi fundamental, pois o governo federal não aprovava a empreitada. Assim o governo da província, envolvido totalmente no projeto, não se indispôs com o

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Governo Federal.

A expedição ao Acre, chefiada por Galvez, era composta de 20 homens, 202 volumes (com 20 rifles), embarcados no vapor Cidade do Pará (uma *gaiola*). O Acre era então explorado pela Bolívia e abandonado pelas autoridades brasileiras, o que permitiu a Galvez concluir: “Os habitantes do Acre não pertencem à livre e grande pátria Brasileira”.

Foi assim que proclamou a República Independente do Acre (nos território dos rios Acre, Purus e Iaco) em 14.07.1899. Galvez passou a ocupar o cargo de Presidente e não de Imperador, como o romance relata. Sua capital passou a se chamar Cidade do Acre (novo nome de Puerto Alonzo).

A assim chamada República do Acre teve mais sucesso no papel do que na realidade. Planejava-se com detalhes sobre saúde, educação, forças armadas e até tinha planos para instalação de telefones. Foi escrita uma Constituição e foram convocadas eleições. Enviaram-se cartas diplomáticas *às nações amigas*, inclusive à República do Brasil, solicitando reconhecimento do novo país. Tanto o Brasil como os EUA negaram tal reconhecimento. O autor deste texto não tem conhecimento se alguma nação o tenha feito.

O novo país começou sofrendo hostilidades de todas as partes: da Bolívia, de Manaus e Belém e do Rio de Janeiro. Como já disse, o Governador do Amazonas (Ramalho Jr.) na realidade estava em conluio com o Galvez: visavam criar uma situação de fato para anexar o território ao Brasil e ao Estado do Amazonas. A partir das leituras realizadas admite-se que o real interesse de Galvez era esse. A criação de uma República Independente foi um expediente estratégico para se chegar ao fim colimado. A história mostra o sucesso dessa trajetória. O que se pode discutir é se, de fato, isso estava nos planos do Galvez.

A estratégia de reação da Bolívia para manter o território era invadir Mato Grosso ou contar com a intervenção dos EUA. Galvez interrompe o fluxo de mercadorias e da borracha. Em vista da situação difícil criada por esse embargo, em 28.12.99 o seringalista Antônio Souza Braga destituiu Galvez.

Souza Braga, contudo, visava outro fim, claro no seu pronun-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ciamento: “Se o Brasil mandar um só homem fardado eu entregarei tudo isto. Aos bolivianos, porém, não”. Souza Braga renuncia diante das dificuldades e da inapetência do governo brasileiro. Galvez reassume em 30.01.1900. O Governo Federal manda força-tarefa da marinha brasileira para destituir Galvez e devolver o Acre ao domínio boliviano (15.03.1900). Não contou com resistência por parte dos revolucionários. Foi o fim da República Independente.

Galvez não era nem D. Quixote tampouco Antônio Conselheiro. Sabia o que queria. O que, aliás, todos os brasileiros queriam. Somente o governo federal, dirigido pelo Senhor Campos Salles, era contrário a esses interesses.

### **Segunda Revolução – A Revolução Acreana**

A grande figura desse período é o militar gaúcho Plácido de Castro. Financiado também pelo governo do Amazonas, formou um exército de seringueiros e de oficiais seringalistas. Seringueiro é o trabalhador que extrai a borracha. Seringalista o proprietário que explora a exploração. A luta começou em 06.08.1902 – data nacional da Bolívia. Durou até 24.01.1903, quando foi tomado Puerto Alonzo, transformada em Porto Acre.

Mais uma vez foi declarado o Estado Independente do Acre, com o objetivo agora explícito de sua anexação ao Brasil. Era tempo do Governo do Presidente Rodrigues Alves (1902/1906), no qual o Barão do Rio Branco exercia as funções de seu ministro do exterior.

Após as manobras militares vitoriosas, as discussões diplomáticas se seguiram. Em 17.11.1903 foi assinado o Tratado de Petrópolis que rezava a posse definitiva da região pelo Brasil em troca de áreas no Mato Grosso, pagamento de dois milhões de libras esterlinas à Bolívia, cento e poucas mil libras ao Bolivian Syndicate e o comprometimento da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Outro livro de Márcio Souza (Mad Maria) romanceia este último acontecimento.

A seguir, o Tratado do Rio de Janeiro (08.09.1909) põe fim à questão dos limites com o Peru. Nessas discussões foi invocada a figura jurídica do *Utis Possidetis* (posse produtiva do território). Os

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

brasileiros de fato já dominavam a região. O autor acredita que esta mesma figura foi utilizada na Província Cisplatina, território anteriormente pertencente ao Brasil, que passou a constituir a República Oriental do Uruguai.

Entre as reações contrárias à assinatura dos tratados com a Bolívia e Peru, destacou-se a atuação de Rui Barbosa, secundado por outros menos reconhecidos. A região foi transformada em Território Federal do Acre.

### **Terceira Revolução – A Revolução Autonomista**

Este período é marcado pela liderança do Senador Guiomard (José Guiomard dos Santos), militar mineiro que foi governador nomeado pelo Governo Federal para administração do Território. Como território, o Acre viveu de 1904 a 1962. Nesse período foram inúmeros os movimentos autonomistas, a saber, a revolta do Juruá (1910) e outras mais brandas: 1913, 1918, 1934, 1957 etc.

Em 1962, no governo João Goulart, se deu a criação do Estado do Acre. A partir daí a população passou a eleger sua bancada na Câmara Federal e no Senado Federal, como qualquer outra unidade da Federação. Antes tinha poucos representantes. Como território, o Acre não se constituía uma unidade confederada da República. Não tinha autonomia. Seus mandatários eram designados pelo Governo Central, na maioria dos casos, sem mostrar maior interesse pela região, uma vez que cessado o período de seus mandatos voltavam para a região originária. Exceção feita ao Senador Guiomard dos Santos, que Aqui se estabeleceu. Os orçamentos regionais constituíam parte integrante do orçamento da União, o que implicava em dependência econômica e financeira.

Algumas particularidades do novo Estado: seu território é maior do que o do Espírito Santo e o do Rio de Janeiro juntos. Só em 1990 o Acre foi ligado por rodovias ao resto do Brasil pela BR-364. Se não é o único trata-se de um dos poucos estados brasileiros em que todos os governadores eleitos foram e são naturais do próprio estado.

### **Quarta Revolução – A Revolução Ecológica**

O grande personagem desta quadra é indubitavelmente Chico Mendes. É tempo da revolução ambiental, da defesa do trabalhador e da Amazônia Brasileira. Chico Mendes, seringueiro, organizador de sindicatos de trabalhadores locais, líder dos *empates* com os seringa-listas, reconhecido internacionalmente antes de o ser nacionalmente, pregava o desenvolvimento sustentado da região. Não necessariamente a reforma agrária. Não dividir a terra, a floresta é que não pode ser privatizada. A luta da terra foi dando lugar à luta pelo meio ambiente.

Aqueles empates – confronto entre os seringueiros e seringa-listas – se deu mais acentuadamente durante os governos militares. A política de ocupação do território levou inúmeros proprietários do sul-sudeste a se estabelecer na região, acabando com as matas, para começar atividades pecuárias. Esses novos proprietários são ainda conhecidos no Estado pela denominação de *paulistas*.

A expressão e liderança de Chico Mendes ganharam mundo com a notícia de seu assassinato. Chico avisou, por escrito, à Polícia Federal, ao Juiz de Direito, às autoridades constituídas da trama para a sua morte. Morreu e virou mártir. É, também, o grande vulto da ecologia no mundo, defensor da Floresta Amazônica, do desenvolvimento sustentável. Um ambientalista, cuja vida foi ceifada por interesses poderosos.

Chico foi o defensor da floresta, do verde, do desenvolvimento sustentável. E, hoje, graças à atuação da população local o Acre só foi devastado, em suas matas, numa extensão de 5% do seu território. Rondônia, Estado vizinho, tem mais de 70% de suas matas destruídas. A Revolução ainda não acabou. Existe o compromisso de transformar não só o Acre, mas toda a Amazônia em uma terra onde todos, sem exceção – índios, negros, brancos, seringueiros e ribeirinhos – possam viver em harmonia com o meio-ambiente, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano e econômico sustentável e com justiça social.

ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados, chega-se aos seguintes resultados, obtidos por meio de questionário junto à comunidade da Escola campos Pereira, com 40 alunos, sendo 20 do sexo masculino e 20 de sexo feminino. As perguntas inquiridas foram:

1. O espanhol é uma língua importante para o mercado de trabalho neste século XXI? SIM ( ) NÃO ( ) NÃO SABE ( )

Neste item, 100% dos entrevistados responderam SIM.

2. Você gostaria de saber espanhol? SIM ( ) NÃO ( ) NÃO SEI ( )

Os entrevistados, 100%, responderam SIM.

3. Você conhece algumas palavras em espanhol? SIM ( ) NÃO ( )

Os entrevistados, 100%, responderam SIM.

4. Você já estudou espanhol? SIM ( ) NÃO ( )

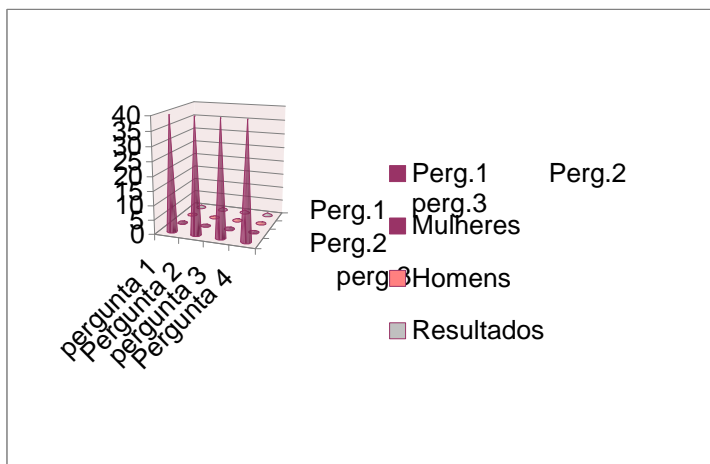
Os entrevistados, 100%, responderam SIM.

Em face dos dados coligidos, a língua espanhola é idioma importante para o profissional deste século XXI. O gráfico abaixo aponta os resultados finais alcançados neste estudo.

O espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo, com mais de 450 milhões de falantes nativos, além de mais de 100 milhões de estudantes estrangeiros e conhecedores da língua. Com isto se totalizam quase 600 milhões de pessoas falando espanhol em todo o mundo. É uma das mais extensas geograficamente: é idioma oficial em 21 países. É uma das línguas mais importantes nos fóruns políticos internacionais: é idioma oficial da ONU, UNESCO, UE e MERCOSUL

É a segunda língua mais difundida no mundo depois do inglês, e é uma das mais prometedoras. Existem em língua espanhola mais de 18.000 publicações periódicas, 300 canais de televisão e 6.000 emissoras de rádio.

Gráfico 1 – Resultado da pesquisa



Pode-se afirmar que o espanhol já é de grande importância no mundo, principalmente no ocidente e dentro de pouco tempo teremos mais de 700 milhões de hispano-falantes no mundo, ou seja, 10% da população mundial. Para não lamentar o futuro, faça parte desta população aprendendo o espanhol.

A Espanha é o país que mais investe no Brasil depois dos Estados Unidos, hoje já são centenas de empresas desde país instaladas no Brasil e sedentas por brasileiros hispano-hablantes, e já são milhares de empresas brasileiras de todos os setores (comércio, indústria, serviços e agronegócio) negociando com países hispano-hablantes.

O Brasil, por exemplo, comercializa muitos produtos e serviços com outros *países latinos* como Bolívia, Argentina, Uruguai, México, Venezuela, Chile, todos falantes de espanhol, sem mencionar na Espanha que é o 2º maior investidor de capital privado no Brasil. Motivos não faltam para uma pessoa comece a aprender espanhol hoje mesmo. Além da importância econômica, é um idioma muito belo.

## CONCLUSÃO

Aborda-se a importância do domínio da língua espanhola como diferencial de sucesso para o bom desempenho profissional, em contatos internacionais, tendo em vista a crescente exigência do mundo globalizado.

Demonstram-se a evolução da língua espanhola, seus aspectos históricos – culturais, a influência direta na colonização do Estado do Acre de povos hispano-falantes, em especial em razão da localização geográfica do Acre, bem como as constantes negociações e a grande quantidade de turistas que se recebe dos países vizinhos (Bolívia e Peru) influenciam o perfil do profissional deste século.

Mostra-se, nesse contexto, a origem da língua espanhola e sua influência no decorrer da história do Acre, relatando fatos que fizeram os compatriotas de países hispano-falantes (Bolívia e Peru) legarem ao Brasil uma carga cultural hispânica de grande valor.

A presença do idioma espanhol nos fóruns políticos internacionais, aqui relatados, e a sua difusão em todo o mundo, como um dos idiomas mais falados, justificam este breve estudo numa região de fronteira como é o Acre.

O estudo demonstra que os alunos da EJA – do Ensino Profissionalizante dos Cursos de Gestão de Negócios e Turismo do Centro de Educação Profissional em Serviços Campos Pereira – fortalecem, solidificam e evidenciam a necessidade imperiosa da inclusão do ensino da língua espanhola nos cursos de Ensino Profissionalizante, tendo em vista que no Ensino Regular já é assegurado por Lei.

Deste modo, conclui-se que o mercado de trabalho do século XXI exige um profissional dinâmico, globalizado, pois agora não basta, apenas, dominar a tecnologia, as teorias. Faz-se mister saber ler, falar e escrever o idioma espanhol. Assim, comunicar-se para ter diferenciação e permanecer ou entrar no mercado de trabalho e ser um profissional que não se limite a ter, somente, os requisitos mínimos, mas ter bom desempenho através do interesse e da busca pelo conhecimento cultural. Pois, ao contrário, ficar-se-á fora de seu tempo, descontextualizado e fadado à estagnação e ao insucesso profissional.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Dominando a língua espanhola, a cidadania é fortalecida, e ao se falar com outros grupos linguísticos, logicamente os profissionais irão intercambiar cultura, estabelecendo laços e parcerias, desenvolvendo a condição mais sublime: a condição humana de vida social e cultural.

Assim, na perspectiva da construção do desenvolvimento sustentável no Estado do Acre, essa interação com os povos de língua espanhola, dos países vizinhos, o estudo do espanhol se faz primordial para todos os profissionais. Falar o espanhol se torna mais urgente quando se vislumbra uma ligação com estes países através da Estrada do Pacífico. Profissionalmente, segundo apontam dados colhidos nesta pesquisa, todos os profissionais, particularmente aqueles que habitam regiões de fronteira, precisam estar preparados para o estabelecimento da interrelação com os falantes da língua espanhola.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo o cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

O estudo de pelo menos uma língua estrangeira passou a ser obrigatória na formação do aluno brasileiro. No art. 26 § 5º, da LDB encontramos:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

E na seção referente ao ensino médio, art. 36, III:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Historicamente, a escola pública brasileira preocupou-se com o ensino de várias línguas, incluindo o latim, o francês e o inglês, e, em algumas escolas privadas, outras línguas, como o espanhol, o alemão e o italiano. A legislação brasileira sempre nominou a língua estrangeira que deve estar incluída no currículo escolar. O espanhol, hoje, é um idioma recomendado, obrigatório, indispensável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Amado. *De la pronunciación medieval a la moderna en español*. 2 vols. Madrid: Gredos, 1955.

———. (1939-1953). Examen de la teoría indigenista de Rodolfo Lenz. Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos. *Revista de Filología Hispánica*. T. I, p. 313-350; Madrid: Gredos.

BALDINGER, Kurt. *La formación de los dominios lingüísticos en la Península Ibérica*. Madrid: Gredos, 1972.

BOLAÑO E ISLA, Amancio. *Manual de historia de la lengua española*. México: Porrúa, 1971.

CANO, Rafael. *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 2004.

GARCÍA DE DIEGO, Vicente. *Gramática histórica española*. Madrid: Gredos, 1961.

LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1991.

*LEVANTAMENTO Preliminar sobre o ensino de espanhol nas escolas brasileiras*, SEF/MEC/1999.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1968.

———. *Orígenes del español*. Madrid: Espasa-Calpe, 1968.

*PARECER da Conselheira Guiomar Namó de Mello – Parecer CEB 15/98*.

RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 26/06/98.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. *História do Acre – novos temas, nova abordagem*. Rio Branco: Edição do Autor, 2002.

**A RELEVÂNCIA DA LINGUAGEM  
DA LITERATURA BRASILEIRA  
EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO SOCIAL**

*Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)*

[mtgpereira@yahoo.com.br](mailto:mtgpereira@yahoo.com.br)

*Marcos Rogério Ribeiro Ponciano (UERJ)*

[ponciano@uol.com.br](mailto:ponciano@uol.com.br)

**RESUMO**

A literatura brasileira pode servir como instrumento de inclusão social. Nosso *corpus* é o ensino de língua materna referido à Educação de Jovens e Adultos e ao vestibular. Na EJA, a literatura brasileira aproxima os alunos da sua terra e do seu povo, dos seus problemas, dos seus conflitos e das suas potencialidades. Ao se apropriarem de textos em poesia e prosa, incluem-se na sociedade, como sujeitos de ações transformadoras, resgatando a auto-estima. É fundamental também que reflitam no passado e no futuro por meio de escritores que constroem a história das letras no Brasil. Por outro lado, a literatura no contexto do vestibular também é fator de inserção social. Ao deslocar a apreensão do campo literário de meros estilos de época para a compreensão da literatura em seu contexto de produção, exige da sociedade uma formação crítica para a leitura, possibilitando ao egresso do ensino médio a imersão em uma cultura que lhe diz respeito e faz parte de sua história e identidade.

**Palavras-chave:** linguagem – literatura brasileira – ensino – inclusão social

Na escola encontramos os alunos das experiências da EJA cuja vida é ponto de partida para se pensar tempo, espaço, afirmação, avaliação e, principalmente, o diálogo com o conhecimento construído. As experiências de vidas desses alunos produzem saberes que devem ser apropriados pelos próprios alunos e pelas escolas, assim como pelos professores. São sujeitos que se constituem por manifestações culturais, estéticas e corporais – marcas de preferências musicais, de moda, religiosidades, sexualidades, paternidade e/ou maternidade em jovens e adultos.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Todos sabemos que a forma não marcada de gênero não indica necessariamente o masculino, mas, exatamente, a indiferença ou indistinação em relação ao aspecto genérico. [Nota do Editor]

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Pretender uma escola que considere esses marcadores, admitindo tamanha diversificação, revela-se tarefa hercúlea. Primeiramente é preciso tratá-los como são, como se apresentam, conhecê-los, amadurecer o diálogo, escutá-los, deixá-los expressar não só a voz, mas o corpo, a mente, em diferentes linguagens, os tempos e os espaços que trazem para a escola, produzindo da diversidade matéria-prima para a organização das relações pedagógicas.

Educar jovens e adultos não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer os diferentes e os iguais.

A Educação de Jovens e Adultos do Santo Inácio, no Rio de Janeiro – colégio escolhido para desenvolver o Projeto –, se iniciou há 35 anos, materializando uma vertente da Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social.

O Curso Noturno atende a operários da construção civil, comerciários, porteiros, empregados domésticos, cabeleireiros, manicures, donas de casa, trabalhadores de modo geral.

Uma questão relevante é o currículo na Educação de Jovens e Adultos quanto ao entendimento a respeito de quem são as pessoas a que ela se destina. Na perspectiva dominante, Educação de Jovens e Adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação. Assim, a organização de um currículo adequado às necessidades, aos interesses e aos anseios da clientela se impõe.

O preconceito e/ou a ignorância levam os indivíduos a pensarem que os menos favorecidos não gostam de ler ou não querem ler. Gostam e querem, apenas isso se torna mais difícil em virtude do custo dos livros, seus poucos recursos indo para atividades básicas de sobrevivência.

Explora-se bem a linguagem, atraindo olhares cuidadosos (e curiosos) para que prestem atenção nas formas de dizer dos outros e as tragam para sua própria escrita, incorporando-as. É um lento processo, mas com resultados compensadores se houver preocupação sistemática e contínua. Se a percepção for um diferencial implícito nas atividades.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

É fundamental insistir em poesia; para os alunos, é “outro tipo de literatura”. Apesar de a apreciarem, sem muito contato com ela, não a “entendem”. A narrativa, ou o “discurso em linha reta”, no dizer deles, prende mais, os entretém, envolvendo-os por aguçar a curiosidade para o que vai acontecer. A poesia exige muito do leitor. A atenção à palavra implica uma série de procedimentos mentais que asseguram sua percepção, sua interlocução com aquele texto, mesmo apenas pelo prazer estético proporcionado, sem a total compreensão do conteúdo.

A preocupação com a linguagem escrita estende-se a outra questão complexa: a falta de cuidado ao se escolher o fragmento pinçado da obra completa. Há necessidade de critério para não se perder a unidade semântica e/ou estrutural. Caso se fragmentem inadequadamente os textos autorais, de tal forma que as características do gênero e da tipologia textual sejam desrespeitadas, sonogando ao aluno o conhecimento e a experiência dos mecanismos linguísticos que fazem do texto um todo organizado, ele se priva do contato direto com elementos constitutivos – e fundamentais – da textualidade e da linguagem escrita.

Selecionam-se os textos pelos seus temas e objetivos e não pelo nome do autor. Não serve qualquer texto de, por exemplo, Guimarães Rosa. A notoriedade e a consagração não garantem a receptividade.

Os alunos se posicionam, falando sobre a história, os personagens, a linguagem, as lembranças evocadas. Sobre o efeito daquela leitura sobre eles. O professor participa como elemento de ligação, costurando, articulando, incentivando, discretamente interferindo, para enriquecimento no que tange ao texto em sua materialização ou em inferências.

Devem-se acostumar ao texto literário e não se retraírem, sentindo-se despreparados para compreendê-lo, aproveitando a riqueza lúdica e cultural que oferece. Perceber que é um texto que não responde, mas interroga, cuja “pretensa” obscuridade misteriosa desafia a busca de sentido. Despertar para as leituras polissêmicas dos textos de literatura. Entender as múltiplas possibilidades da palavra literária. Sentir a liberdade do pensamento a que pode conduzir a literatura ao tratar de tudo o que diz respeito ao gênero humano: paixão, amor,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

amizade, ódio, (in)justiça, solidariedade etc. E, depois, aprender a dialogar com outros textos, contemporâneos ou passados, conterrâneos ou estrangeiros.

É oportuno relatar resumidamente uma atividade com *A casa de farinha* (1994), de Raquel de Queiroz. Numa das aulas no Santo Inácio, lemos em voz alta o texto, esclarecendo as dúvidas quanto ao vocabulário. Em seguida, pedimos que lessem silenciosamente. Na abordagem do texto houve posicionamentos em relação à linguagem e ao conteúdo, os alunos interagindo entre eles, até que determinada intervenção por si mesma justificou a seleção do fragmento. Um dos alunos se prontificou a desenhar no quadro a “casa de farinha”, já que, em sua cidade, no Ceará, havia trabalhado numa delas. O detalhamento do desenho com as explicações e os respectivos fins, nos deixaram perplexos, pois não fazíamos idéia do mecanismo completo. O rapaz foi sendo ajudado por outros com experiências semelhantes. Enfim, o texto literário inicial, uma “ficção”, transformou-se em realidade. Entendemos que o processo aliou literatura à vida, de forma natural, sem quaisquer artifícios.

Assim como a atividade mencionada trata de uma experiência vivida (grande parte dos alunos da EJA são nordestinos), é fundamental que os textos selecionados também lhes propiciem situações e percepções novas, que enriqueçam suas vidas, aumentando-lhes o leque de possibilidades estéticas.

No que diz respeito ao outro contexto por nós focalizado, o vestibular, via de regra, remete à idéia de um exame excludente. Isso acontece devido a funcionar como uma prova de inserção do egresso do ensino médio no ensino superior e o número de vagas, principalmente em instituições públicas, ser menor que o contingente de formandos da educação básica.

Urge considerar que o vestibular, desde a sua primeira realização, está diretamente ligado ao ensino secundarista, hoje ensino médio. Em 1911, criou-se um exame de avaliação, já que havia, pela primeira vez, mais candidatos que vagas na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Tal situação gerou a preocupação de o vestibular se transformar em um elemento de distorção dos objetivos do então ensino secundário, conforme Ribeiro Neto (1987).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A partir daí, o ensino secundarista/médio passou por várias modificações, o que também alterava o formato dos exames vestibulares. Muitas ocorriam por meio de decretos e leis educacionais. Em 1932, o ministro Francisco Campos consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário no Brasil, por meio do decreto 21.241. Na mesma época, o ministro explicitou, em livro publicado, que o ensino secundário era “um simples curso de passagem e um mero sistema de exames, destituído de virtudes educativas e reduzido às simples linhas essenciais de sua estrutura estreitamente pragmática e utilitária de instrumento de acesso aos cursos superiores” (1940, p. 47). Além disso, como relata Abaurre (1995), na década de 1950, houve uma busca crescente da classe média pelos cursos de nível superior, levando os pais a matricularem seus filhos em escolas particulares, que se organizaram de acordo com os conteúdos indicados pelos vestibulares e não mais de acordo com a necessidade de formação do indivíduo. Tal fato mostra que a visão do impacto negativo do vestibular não ocorre somente em nossos dias.

A relação entre ensino médio e vestibular, no entanto, pode ser vista de outra forma. A nossa proposta é indicar como o vestibular, por meio da literatura, contribui como fator de inclusão social. A revisão de metodologias de ensino, práticas escolares e análises de conteúdo têm sido bastante estudadas nos últimos anos, principalmente após o processo de abertura política por que passou o país na década de 1980.

O ensino da literatura na escola tradicionalmente estava ligado à mera periodização, levando, muitas vezes, o candidato a decorar nomes de obras e relacioná-las aos seus autores. Essa já não tem sido uma prática encontrada nos diversos exames de universidades do país. Com a publicação de inúmeros trabalhos acadêmicos, que discutem o ensino da literatura na escola, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais e toda a posterior polêmica, vislumbramos a modificação dos programas de vestibulares, afetando positivamente o ensino, possibilitando a inclusão social dos alunos.

Considerando os vestibulares de 2007, em relação à prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de duas das principais universidades públicas do Rio de Janeiro, UERJ (Universidade do Esta-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

do do Rio de Janeiro) e UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), nota-se a ampliação do processo literário ao seu contexto.

No manual do candidato (2007), a UFRJ expõe a necessidade de conhecer o processo literário brasileiro em conexão com a história e a cultura brasileira; o fenômeno literário brasileiro no quadro da cultura e da literatura internacional: a expressão literária das atitudes do homem em face do mundo; tradição e modernidade dos procedimentos cultos ou populares de expressão literária e do tratamento dado aos temas; classificação de textos em dada época literária em função de suas características temáticas e expressivas. Por outro lado, a UERJ (2007) explicita ao candidato que o estudo da literatura brasileira deve ocorrer em uma perspectiva de integração à área da leitura, o que requer o entendimento do papel do discurso literário na construção do imaginário dos leitores e na formação das identidades culturais.

As universidades informam, por meio de material específico, ao candidato, egresso do ensino médio, que a literatura brasileira deve ser encarada em seu contexto histórico e social, compreendendo-a como integrante da cultura brasileira, construtora de identidades culturais e formadora de cidadãos participantes dessa sociedade. Outro aspecto muito importante diz respeito à necessidade de sensibilização do leitor para o texto literário, o que transparece na escolha dos textos para as provas: em 2007, a UFRJ inseriu cinco textos literários dos seis existentes na prova; já na UERJ todos os quatro textos eram literários.

As instituições de ensino, ao veicularem material sobre o vestibular, deixam claro ao candidato qual a visão de literatura brasileira pretendida para um bom resultado da prova. Tal informação afeta diretamente o desenvolvimento do ensino, já que quase todas as escolas se organizam para preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, ou seja, para o vestibular. Embora as bancas de vestibulares tenham como objetivo a seleção de candidatos para cursos de graduação, indiretamente afetam a prática mais tradicional de ensino, o que força as escolas, os professores e as editoras produtoras de livros didáticos a reformularem seus padrões.

O impacto dessa prática chega à maior parte da população, nas escolas públicas. Com a modificação da mentalidade dos profes-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

sores e da concepção do material didático disponível, já que hoje passa por avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PN-LD), o aluno agregará ao seu desempenho escolar, uma nova concepção de literatura brasileira, relacionada à sua contextualização no que diz respeito aos aspectos sociais, culturais e históricos. A atitude diante da literatura deixa de ser submissa à reprodução dos modelos existentes e acontece de forma criativa, permitindo que ele, leitor de literatura, construa seu próprio conhecimento, inserindo-se como personagem da história de seu país, convicto da sua plena cidadania.

Assim, a presença da literatura brasileira tanto no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto em relação ao vestibular se impõe como fator de inclusão social, possibilitando ao aluno construir e/ou reforçar sua identidade.

### REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Vestibular discursivo da Unicamp: um espaço de interação entre a universidade e a escola. **In** *Ensaio*, nº 9, v. 3, out/dez 1995. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO.

CAMPOS, Francisco. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1940.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de & PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Projeto de Pesquisa Prociência-UERJ/FAPERJ, 2007.

QUEIROZ, Raquel de. A casa de farinha. **In**: *O caçador de tatu*. São Paulo: Siciliano, 1994.

RIBEIRO NETO, A. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. **In**: *Seminários vestibular hoje*. Brasília: MEC/SESU, 1987.

UERJ. Anexo VI: Conteúdos programáticos. **In**: UERJ. *Edital do vestibular estadual 2007: conteúdos programáticos (exame discursi-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

vo). Disponível em

<http://www.vestibular.uerj.br/vest2007/files/ED2007AnexoVI.conteúdosProgramáticos.pdf>. Acesso em 15/02/2008.

UFRJ. Manual do candidato: concurso de acesso aos cursos de graduação 2007. Disponível em

[http://www.vestibular.ufrj.br/Downloads/Concurso\\_2007\\_Manual.pdf](http://www.vestibular.ufrj.br/Downloads/Concurso_2007_Manual.pdf). Acesso em 15/02/2008.

**ALTERAÇÕES FONÉTICAS  
NA DIALECTOLOGIA ACREANA**

*Luísa Galvão Lessa* (UFAC e IDM)  
[lessaluisa@yahoo.com.br](mailto:lessaluisa@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O presente estudo examina, à luz de alguns trabalhos lexicográficos regionais, particularmente no Dicionário do Acre, as alterações fonéticas ali registradas e apresenta as explicações plausíveis que a ciência propõe para esclarecer e justificar a presença de tais fenômenos. Não se trata de estudo exaustivo, mas de uma amostragem ilustrativa de fatos motivadores para um estudo mais acurado que está a merecer a matéria. O Dicionário do Acre, fonte primeira deste estudo, é resultado de paciente e longa pesquisa regional, do contato direto com as gentes que habitam a fazem a história amazônica. É pesquisa de Pós-Doutorado, com técnicas apreendidas na Université de Montréal, Canadá. Assim, os fenômenos fonéticos aqui arrolados, documentam, sem exceção, uma modalidade da Língua Portuguesa do Brasil, viva, atual, plena de vitalidade e renovação, pois se teve o cuidado de não incluir no estudo nenhuma alteração que não tenha sido apreendida à fala corrente regional.

**Palavras-Chave:** Geolinguística, Linguagem Regional, Dialectologia

**INTRODUÇÃO**

É certo que os fenômenos da linguagem apresentam uma grande complexidade e estão a exigir, ainda, profundas explicações. Nesses fenômenos atuam fatores importantes e motivadores de controvérsias. Esses fenômenos são responsáveis pelas alterações na linguagem, tais como o clima, o solo, as raças, a altitude, a vegetação, as relações sociais, políticas, as causas psicológicas, o menor esforço, dentre outros.

Atentando-se para as transformações que sofrem os fonemas no interior de um mesmo idioma, caso particular deste estudo, percebe-se que esse processo transformacional está sujeito a certas normas, invariáveis em determinados condições, variáveis em outras. É desse modo que diferem as leis fonéticas das leis naturais, porquanto umas estão condicionadas ao tempo e ao espaço, as outras são eternas e universais.

A tarefa espinhosa de sustentar o conceito de que as leis foné-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ticas são princípios absolutos, cujo rigor científico pode ser, facilmente, observado, coube aos neogramáticos que puderam, desde então, dar à Linguística o título de ciência, pela segurança que ganhou seus processos. As únicas exceções admitidas eram as variações, em conformidade com outras leis, em razão da analogia.

O estudo não tem a pretensão de ser exaustivo e retratar todas as alterações fonéticas que se processam na região do Acre, mas uma amostragem ilustrativa de fatos motivadores para um estudo mais acurado que está a merecer o assunto.

As alterações fonéticas são mudanças que ocasionalmente sofrem os fonemas em determinadas palavras ou combinações delas. Essas mudanças ocorrem devido à necessidade de facilitar a pronúncia, tanto deste como de outros tempos. Das originadas no passado, muitas subsistem até hoje, mantidas pela tradição ou pela lei da inércia. Já as mais novas inserem-se pela lei da analogia.

As alterações fonéticas podem se apresentar de várias formas, como: acrescentamento ou supressão de fonemas; troca de lugar; permuta de sons; nasalização ou desnasalização; sonorização de fonemas surdos; ditongação; palatização; labialização etc. Esses vários fenômenos são verificados na transformação do latim vulgar em línguas românicas.

Neste estudo, descrevem-se as principais alterações observadas no falar das pessoas na região do Estado do Acre. Os fatos apresentados são fidedignos, colhidos em pesquisa de campo e constam no Dicionário do Acre, trabalho de Pós-Doutorado da autora.

As obras citadas nas referências bibliográficas só foram consultadas num ou n'outro caso passível de esclarecimentos linguísticos maiores, pois muito valeu na execução do estudo a condição amazônica da autora, acreana de nascimento, que estuda a oralidade regional desde o ano de 1983.

### AS LEIS FONÉTICAS

É sabido que a transmissão da linguagem não se representa por um todo contínuo entre o indivíduo que fala e o que ouve. O que se observa, na verdade, é uma completa descontinuidade nessa

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

transmissão, devendo, por isso, cada geração que surge fazer as mesmas tentativas que as anteriores fizeram à posse da linguagem.

É bem verdade que as experiências linguísticas de uma coletividade não são adquiridas por outra nos mesmos moldes e nas mesmas condições, razão pela qual cada falante possui a sua própria estrutura linguística que, a rigor, não coincide com a dos demais nos detalhes. Assim, cada falante possui o seu idioleto, muito embora não tenha esse falante uma noção clara e consciente de suas próprias e pequenas divergências.

As modificações ou alterações dos sons das palavras, que não ocorrem de um dia para o outro, provêm, em primeiro lugar, da imperfeição das imagens auditivas e, depois, da insuficiência ou dificuldade fisiológica para reprodução fiel do som ouvido.

Como cada geração não adquire as mesmas experiências linguísticas das anteriores e cada falante possui o seu próprio idioleto, é natural, então, que haja, na língua, variações decorrentes desses fatores. E é nessa variação sincrônica que se processa a mudança linguística propriamente dita.

Todavia, para ocorrer uma mudança linguística é fundamental que a variação sincrônica se firme no seio da coletividade. Mattoso Câmara (1974, p. 224), falando sobre essas variações, diz que:

(...) o fenômeno merece o qualificativo de EVOLUTIVO, porque pressupõe uma série de mudanças paulatinas e encadeadas, que não decorrem do intento consistente de inovar.

E logo adiante prossegue o autor:

O falante muda as articulações de maneira subconsciente, debaixo de convicções de que estão sendo respeitadas as articulações tradicionais. E a mesma convicção domina os que ouvem e aceitam a inovação.

O que há de incerto nesse processo de aquisição da linguagem é que a tradição coletiva não pressiona as estruturas linguísticas individuais. Do fato resulta certa flutuação na língua que, a rigor, nem mesmo a norma escolar consegue eliminar. Por essa razão é frequente encontrar variações nos campos fônico, gramatical e sintático.

Depreende-se, então, que só se tem a noção de mudança quando a realização individual do falante coincide com outros cen-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

tros de linguagem solidamente organizados. Só ocorre a mudança quando não há reação coletiva e a alteração integra-se à norma da língua.

De outra parte, se a mudança é uma exigência decorrente do tempo e da aceitação da comunidade linguística, impõe-se uma pergunta: por que as línguas não permanecem estáticas? Por que mudam as línguas no decorrer do tempo? A resposta está no fato de o ser humano também mudar e alterar seus hábitos linguísticos. A aquisição da linguagem não acontece uniformemente. E num texto de Eugênio Coseriu (1974, p. 63, 64) há uma claríssima explicação para esse fato, quando ele diz:

A língua muda porque não está feita, mas faz-se continuamente pela atividade linguística. Em outros termos, muda porque é falada, porque existe apenas como técnica e modalidade de falar. O falar é atividade criadora, livre e finalista, e é sempre novo, enquanto se determina por uma atividade expressiva individual, atual e inédita. O falante cria ou estrutura a sua expressão utilizando uma técnica e um material anterior que o seu saber linguístico lhe proporciona. A língua, pois, não se impõe ao falante, mas se lhe oferece: o falante dispõe dela para realizar sua liberdade expressiva.

Posto que o falante não muda totalmente a sua expressão, antes a refaz, adaptando-a as suas novas necessidades expressivas e até mesmo superando-as, caberia dizer que a língua não muda, mudam os hábitos linguísticos de seus usuários.

No caso da Língua Portuguesa, estudando as transformações que sofrem os fonemas no interior da língua, é possível observar, com base nos estudos que se processam em torno do assunto, que essas alterações acontecem de três maneiras, sob os moldes das seguintes leis fonéticas: a) lei do menor esforço; b) lei da permanência da sílaba inicial; c) lei da persistência da sílaba tônica.

De todo o modo, em meio às transformações e quedas dos fonemas, o acento tônico guardou, sempre, a unidade da palavra, razão esta que levou o gramático Diomedes a chamá-lo de “alma da palavra”.

## FENÔMENOS FONÉTICOS

Os fenômenos fonéticos constituem o material sonoro da língua, um material sujeito, como todas as coisas, á lei fatal das transformações. Esses fenômenos fonéticos operam nas modificações e alterações porque passam as palavras no curso do tempo.

Verificar tais fenômenos na história de uma língua, no caso a portuguesa, não é necessário buscar o latim, língua mãe, basta observar o próprio português para detectar evoluções bem acentuadas no tempo e, até mesmo, alterações fonéticas diversas em pontos geográficos também diversos no imenso território brasileiro.

Os estudos feitos neste campo, ora pelas pesquisas dialetais ou fonéticas, não é tarefa rara. Embora demorada e difícil, muitos estudiosos já fizeram tal comparação estudando vozes de épocas diversas e lugares também diversos. O resultado é um só: cada geração altera, inconscientemente, segundo as suas tendências, as palavras da língua. Essas alterações só serão perceptíveis no decurso do tempo.

Os estudos feitos, nesse campo, demonstram que as alterações que as palavras sofrem, durante a sua evolução, se processam de quatro maneiras: a) troca de fonemas; b) acréscimo de fonemas; c) supressão de fonemas; d) transposição de fonemas. Essas alterações ou modificações fonéticas denominaram-se chamá-las de METAPLASMOS. E elas se dão de quatro maneiras:

**I – Metaplasmos por aumento** – fonemas são adicionados à palavra:

**1. Prótese** (aglutinação) – aumento de fonema no início do vocábulo: recear > arrecear; vexar > avechar;

**2. Epêntese** (suarabácti) - aumento de fonema no interior do vocábulo: masto > mastro; idea > ideia; area > areia.

Observa-se, aqui, no meio de pessoas incultas, o acréscimo das vogais /e/ e /i/ para separar combinações consonantais de pronúncia difícil como: dv, dm, bs etc. São exemplos: advogado > adevogado; admitir > admitir; absolutamente > abisolutamente.

**3. Paragoge** – aumento de fonema no fim do vocábulo: chic

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

> chique; film > filme.

**II – Metaplasmos por supressão** – eliminação de fonemas na palavra:

**1. Aférese** – perda de fonema no início do vocábulo: ainda > inda; até > te; inimigo > nimigo; apostema > postema.

**2. Síncope:** perda de fonema no meio da palavra: Malu > mau; maior > mor.

**3. Apócope:** supressão de fonema ou sílaba no fim da palavra: fotografia > foto; cinematógrafo > cinema; muito > mui.

**4. Crase:** fusão de dois fonemas vocálicos iguais e contíguos: coor > cor; veer > ver; door > dor; leer > ler.

**III – Metaplasmos por transposição** – deslocamento de fonema ou de acento tônico da palavra:

1 – **Metátase:** transposição de fonema da mesma sílaba: pro > por; semper > sempre.

2 – **Hipértese:** transposição de fonema de uma sílaba para outra: festra > fresta; ravia > raiva.

3 – **Sístole:** recuo do acento tônico da palavra: pantânu > pântano; idolu > ídolo.

4 – **Diástole:** avanço do acento tônico da palavra: limite > limite; pônerre > ponere.

**IV – Metaplasmos por transformação** – substituição ou troca de um fonema por outro: pluma > pruma; planta > pranta.

## OS FENÔMENOS FONÉTICOS NO DICIONÁRIO DO ACRE

Considerando que as variações dos sons linguísticos são individuais, uma determinada vogal pode ser pronunciada no seio de uma mesma família ou de uma mesma comunidade de maneiras diversas. Contudo, nenhum falante tem consciência da diversidade dos sons que pronunciam. Assim, as variações são independentes de suas vontades.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O estudo das variedades linguísticas está a indicar uma série de fatores que perturbam a marcha normal das alterações fonéticas. A Geografia Linguística provou que é um erro pensar que o mesmo som aparece sem modificações em todas as palavras que contêm esse som. Também tem elucidado a história das palavras e, portanto, dos sons que as constituem, com base na sua localização geográfica. Provou, ainda, que a palavra viaja de um centro de irradiação para uma localidade qualquer onde é levada por uma pessoa ou por outros meios (livros, jornais, rádio, televisão) e adapta-se à fonética local de tal modo que pode vir a tornar-se irreconhecível.

Após estudar as palavras, no interior do Dicionário do Acre, percebeu-se que os fenômenos fonéticos, mostrados a seguir, são frutos de alterações que se processam ao longo do tempo, mas não são, ainda, mudanças, uma vez que duas formas coexistem no seio da comunidade regional.

**Nos metaplasmos por aumento**, observam-se os seguintes casos:

**1. Prótese:** barbelar > abarbelar; lesado > alesado; levantar > alevantar; subir > assubir; tocaiar > atocaiar; petrecho > apetrecho; pregado > apregado; tochar > atochar; trepar > atrepar; vexar > avexar; voar > avoar; pois > apois; montar > amuntar; melhorar > amelhorar; vacinar > avacinar.

**2. Epêntese:** absolutamente > abisolutamente; adjutório > adijutório; adjunto > adijunto; admitir > admitir; adquire > adiquere; advogado > advogado; infligir > inflingir; mendigo > mendingo; sustança > sutância; meado > meiado; mobilar > mobiliar; pior > peior.

**3. Paragoge:** produz > produzze; faz > faze; mártir > martiri; mucubu > mucubum; lundu > lundum; caxixi > caxixim; mais > maise; nós > noise.

**Nos metaplasmos por supressão**, observam-se os seguintes exemplos:

**1. Aférese:** abarrotar > barrotar; abestado > bestado; abirobado > birobado; abodegar > bodegar; acabada > cabada; achinchar > chinchar; afiado > fiado; acoitar > coitar; afobado

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

> fobado; ainda > inda; amaselado > amselado; amuado > muado; aperriado > perriado; apertado > pertado; amofinado > mofinado amasiado > masiado; apragatar > pragatar; arremedar > remedar; arretado > retado; arrojado > rojado; atrofiado > trofiado; avacalhar > vacalhar; avexado > vexado; aviar > viar; avoadado > voadado; azucrinado > zucrinado; encalombado > calombado; encaroçar > carçoçar; engurujado > gurujado; está > ta, você > ocê; entojado > tojado; esgulepado > gulepado; atravessar > trevessar.

**2. Síncope:** aceiro > acero; aparadeira > aparadera; arteiro > artero; bagaceiro > bagacero; bandoleiro . bandolero; bicheira > bichera; calouro > calor; canteiro > cantero; cangueiro > canguero; coiteiro > coitero; coradouro > corador; feiteiro > feitero; forneiro > fornero; fumeiro > fumero; mateiro > matoro; pexeirada > pexerada; pouco > poço; próprio > próprio; traseiro > trasero; vaqueiro > vaquero; touca > toca; zonzeira > zonzero.

**3. Apócope:** aragem > arage; atolagem > atolage; boatagem > boatage; coragem > corage; galinhagem > galinhage; impingem > impinge; paragem > parage; virgem > virge.

No geral, a apócope ocorre com as consoantes finais. Há casos, porém, que o povo, objetivando escapar das palavras proparoxítonas, subtrai muitas vezes não uma só letra, mas até sílaba no final de certas palavras: hipótese > hipoti; meio > mei; vermelho > vermei; ontem > onti.

**Nos metaplasmos por transposição** ilustram-se alguns exemplos:

**1. Metátase:** Dormir > drumir; vermelho > vremei; determinar > ditriminá; permite > primiti; atormentar > atromentar; blefar > beflar; cabresto > cabestro; carvão > cravão; retorcido > retrocido; tormenta > tromenta.

**Nos metaplasmos por transformação** apontam-se uns poucos exemplos correntes:

**1. Dissimilação vocálica regressiva por substituição:** ralar > relar; remela > ramela; borbuleta > barbuleta; razão > re-

zão; bêbedo > bêbado; lamparina > lamperina.

**2. Dissimilação consonântica regressiva por supressão:** fraternidade > faternidade; progresso > pogresso; progredir > pogredir; surpresa > supresa.

## CONCLUSÃO

Observa-se, no universo da linguagem acreana, que a língua ganha matizes peculiares, conservadores e inovadores, ao mesmo tempo. O fato é que não é necessário estudo acurado da fonética acreana para se perceber que nela impera a lei do menor esforço, com a supressão de consoantes, como /p/, /r/, /b/, em palavras como cum-pa-di, ta-mém, sem-pi; a supressão de fonemas no início das palavras, como nimigo, trevessar ou travessar, tava, to, têji etc. e outras particularidades que indicam, sempre, uma tendência ao menor esforço, como a passagem de –ai a –ei, que aparece, por exemplo, em palavras como Reimundo, treição.

Outro aspecto a considerar é que a nasal /m/ geralmente perde a nasalidade no final das palavras, como rodage, moage, onti (rodagem, moagem, ontem).

Então, nesse cenário de investigação, observam-se que as causas que determinam a maior ou menor eficiência dos fatores modificadores da linguagem regional deixam de ser exclusivamente linguísticos para se derivarem das muitas condições: geográfica, cultural, étnica, longitudinal e telúrica, que reduzem a ocupação humana, nestas terras, quase que exclusivamente agrícola e extrativista. As atividades industriais e tecnológicas são incipientes.

Desse modo, os fatores aqui expostos, responsáveis pelas alterações e modificações na Dialetologia Acreana não são únicos e típicos do lugar, pois são perceptíveis em outras localidades do país, mas nem por isso são genéricos. As generalizações ameaçam ruir sempre e são perigosas à realidade viva da linguagem. Assim, o que se expõe aqui são alguns fenômenos que podem ser comparados com outros tantos ocorridos no imenso território brasileiro. E, assim, os estudiosos terão amplo material para suas inquirições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, M. Said. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. Brasília: Edunb, 1964.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Princípios de linguística geral*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1975.

CARVALHO, Dolores; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática histórica*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1972.

COSERIU, Eugênio. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1979.

LESSA, Luisa Galvão. *Termos e expressões populares do Acre*. Niterói: Diss. Mestrado, UFF, 1985.

———. *Atlas Etnolinguístico do Acre – ALAC*. *Revista Philologus*, nº 10. Rio de Janeiro: CíFEFiL, 1997.

———. *Dicionário do Acre*. Trabalho de Pós-Doutorado apresentado na Université de Montréal em março de 2003.

———. *Projeto Centro de Estudos Dialectológicos do Acre - CEDAC*. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), Campinas, 1990.

**AS FORÇAS ARMADAS CONTRA A DENGUE  
NO RIO DE JANEIRO:  
UMA GUERRA LINGUISTICO-DISCURSIVA  
ATRAVÉS DA METÁFORA CONCEPTUAL**

*Sérgio Nascimento de Carvalho*  
[ser.carvalho@terra.com.br](mailto:ser.carvalho@terra.com.br)

**RESUMO**

Esta comunicação visa investigar expressões linguísticas metafóricas, licenciadas pela metáfora conceptual O ACONTECIMENTO/EVENTO “X” É UM ATO DE GUERRA, a partir do gênero discursivo (Bakhtin, 1992) - artigo jornalístico - publicado no Rio de Janeiro no período de 2002 a 2008, sobre o combate ao mosquito *Aedes Aegypti*. Neste trabalho fica evidenciada a relação de cumplicidade entre o escritor e o leitor, através da metáfora. Dessa forma, mobilizando toda uma população a se armar para lutar contra o inimigo destruidor.

Palavras-chave: metáfora conceptual; metáfora linguística; gênero discursivo

Partindo dos princípios teóricos estabelecidos por Lakoff e Johnson (1980; 2002), este artigo propõe-se a investigar a metáfora conceptual O ACONTECIMENTO/EVENTO “X” É UM ATO DE GUERRA subjacente às metáforas linguísticas que transformam, discursivamente, fatos e/ou acontecimentos em “atos de guerra”. Exploramos a hipótese de que essas metáforas são, frequentemente, usadas, cognitiva e linguisticamente, para justificar uma ação ou (re)ação.

O acontecimento enfocado neste trabalho tem como ponto de partida, segundo o gênero discursivo (Bakhtin, 1992) – artigo jornalístico – em jornais diários publicados no Rio de Janeiro nos anos de 2002 a 2008, o combate ao mosquito *Aedes Aegypti*. Neste trabalho fica evidenciada a relação de cumplicidade entre o escritor e o leitor, através da metáfora. Dessa forma, mobilizando toda uma população a se proteger de diferentes formas contra o inimigo destruidor.

O estudo investiga como a conceptualização da invasão do mosquito transmissor do dengue se transforma em um “ato de guerra”, através de diferentes materializações no discurso, proporcionando um importante instrumento no processo de combate à doença e mortes que assolaram o estado.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Procuramos mostrar, assim, como a metáfora pode desempenhar um papel relevante na ação ao combate do mosquito, uma vez que ela legitima conceptual e linguisticamente, determinadas visões, ou implicações, que vão ao encontro de interesses específicos do Estado e dos cidadãos residentes na cidade.

O trabalho se apóia, teoricamente, nos estudos da metáfora da linguística cognitiva (Lakoff & Johnson, 1980/2002; Lakoff, 1987, 1991, 2002, 2005; Kövecses, 2002, 2004; Cameron, 1999, 2003), Charteris-Black, 2004).

O grande divisor de águas entre o conceito tradicional e a nova visão da metáfora foi a obra publicada pelo linguista George Lakoff e o filósofo Mark Johnson em 1980, denominada *Metaphors we live by* (Metáforas da Vida Cotidiana). Nesse estudo, os autores discutem a natureza e a estrutura da metáfora sob uma nova perspectiva: ela é conceptual e tem grande influência em boa parte do pensamento e da ação do homem. Os autores desenvolvem a tese de que a metáfora é um fator preponderante no funcionamento da mente humana, uma vez que, sem ela, até mesmo pensar seria impossível. Os pesquisadores contestam os pressupostos até então estabelecidos de que (a) toda linguagem convencional é literal, (b) tudo pode ser descrito e entendido sem o uso de metáforas, e (c) apenas a linguagem literal pode ser falsa ou verdadeira (Lakoff, 1993).

Dentre os vários atributos conferidos à metáfora, há de se ressaltar o fato de que “esta carrega consigo argumentos emocionais que nos levam a alguma ação ou pelo menos dá um suporte emocional àqueles que a usam” (Mio *et alii*, 1996, p. 143). A metáfora, assim, é vista como um elo entre os argumentos lógicos e emocionais. Como tal, ela nos dá aquele sentimento de que estamos nos comportando racionalmente, embora isso possa não ser o caso. Essa característica da metáfora, evidente no discurso persuasivo, tem apoio de vários pesquisadores como Bowers e Osborn (1966), Read *et al* (1990) e Reinsch (1971).

Segundo Cacciari (1998, p. 147), a metáfora “dá a palavra”, por assim dizer, às partes relevantes de nossa experiência subjetiva do mundo, que de outra forma seriam difíceis de expressar. Além disso, a metáfora nos permite estender dinamicamente nossa atividade categórica (de categorização), sendo, portanto, um mecanismo -

chave para modificar nossas maneiras de representar o mundo no pensamento e na linguagem. Ela é necessária epistemológica e comunicativamente.

No entanto, outros não atribuem tanta eficácia à sua função de persuasão como Bosman e Reforçando o redimensionamento da importância cognitiva, discursiva e epistemológica da metáfora, Cameron (2003) enfatiza o seu inegável papel, no contexto educacional. Para a estudiosa, “metáforas não são somente recursos linguísticos que ajudam a explicar conceitos, mas realmente estruturam os próprios conceitos” (2003, p. VI). Entretanto, a linguista destaca o fato de que a metáfora é “imediatamente verdadeira e falsa, ao mesmo tempo disjuntivo e conectivo, comum, porém surpreendente” (*ibidem*). Cameron, porém, chama atenção para como as metáforas podem contribuir, mas e ao mesmo tempo limitar a compreensão. Devemos ficar, portanto, atentos às interpretações indevidas das metáforas quando usadas para explicar o conhecimento científico e profissional. A autora também ressalta (1999, p. 77) que, na última década, o estudo da metáfora “explodiu”, mas pouco desse impacto se deu no campo da linguística aplicada, apesar do importante papel desse tropo na teoria e prática do ensino e aprendizagem de língua. Dessa forma, a análise da metáfora na educação, segundo a pesquisadora, pode lançar luz sobre as diversas maneiras pelas quais participantes, sejam eles aprendizes, professores, administradores ou pais, podem conceptualizar o que fazem ou melhorar seus desempenhos (*ibidem*, p. 88).

Entretanto, é interessante ressaltar que essa visão cognitivista da metáfora (também chamada de construtivista por Ortony, 1993) já tinha sido explorada pelo filósofo italiano Vico, muito antes de Lakoff e Johnson, entre os séculos XVII e XVIII. O pensador fazia da metáfora o principal instrumento de uma forma de apreensão do mundo, visão esta inédita naquela época. Vico não toma a metáfora no âmbito individual, como obra do gênio poético de algum indivíduo. Ao contrário, ele dá ênfase ao aspecto coletivo do pensamento metafórico ao tomar como base para suas afirmações mitos, fábulas e a poesia épica de Homero (Cerdera, 2002).

A teoria da metáfora conceptual desenvolvida por Lakoff e Johnson tem como base um artigo escrito por Reddy, em 1979, no

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

qual o autor introduz o conceito de “metáfora do canal”, que seria um tipo de metáfora conceptual. A partir dessa metáfora, segundo Green:

As expressões linguísticas (palavras, sentenças, parágrafos, livro, etc) são comparadas a vasos ou canais nos quais pensamentos, idéias, sonhos são despejados e dos quais eles podem ser retirados exatamente como foram enviados, realizando uma transferência de posse (Green *apud* Zanotto, 1989, p. 15).

As expressões abaixo, exemplos de expressões linguísticas, que seriam motivadas pela “metáfora do canal” e que, portanto, a evidenciariam na linguagem (*ibidem*, p. 15). Exemplos:

*Não consigo pôr minhas idéias em palavras. Quem te deu essas idéias?*

*Até que enfim você está conseguindo passar suas idéias para mim.*

*Esse livro não traz muita coisa.*

*Suas palavras não estão carregadas de convicção.*

Zanotto (1998, p. 16) afirma que Green (1989, p. 10) tem uma explicação muito feliz para essa metáfora, tão presente na linguagem ordinária:

Admite-se comumente que a linguagem constitui um veículo para o pensamento, que as palavras expressam pensamentos e fazem isso *univocamente*. Então você *tem* um pensamento, *põe* esse pensamento em palavras, que *levarão* o pensamento, e qualquer pessoa racional e sensata que conheça a linguagem será capaz sem esforço de *ver* seu pensamento, de *pegar* sua idéia.

Para ilustrar o fato de que “a metáfora é possível na linguagem porque está presente na mente”, Lakoff e Johnson (1980/2002, p. 46) utilizam o conceito de “tempo”, que é conceptualmente estruturado como “dinheiro”. Essa metáfora conceptual (TEMPO É DINHEIRO) é marcada, linguisticamente, em inglês, por várias expressões, entre elas (*ibidem*, p. 50):

*Você está desperdiçando meu tempo. Você está me fazendo perder tempo. (You are wasting my time)*

*Esta coisa (engenhosa) vai te poupar horas. (This gadget will*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*save you hours.*)

Eu não *tenho* tempo para te dar. / Eu não tenho tempo para você. (*I don't have the time to give you.*)

Como você *gasta* seu tempo hoje em dia? Como você usa o seu tempo hoje em dia? (*How do you spend your time these days?*)

A partir dessa visão, a metáfora, mais do que nunca, começa a ser vista como um elemento importante no processo de entendimento da própria compreensão humana, e não mais como um simples ornamento do discurso (Lakoff & Johnson, 1980/2002, 1999; Ortony, 1993; Gibbs & Steen, 1999).

Enquanto fenômeno cognitivo, as metáforas são mapeamentos entre domínios conceptuais: do domínio fonte para o domínio alvo. A estrutura DOMÍNIO ALVO É DOMÍNIO FONTE<sup>20</sup> é usada como forma mnemônica de nomear esses mapeamentos metafóricos. Não devemos, assim, confundir o nome do mapeamento com o próprio. Mapeamento é o conjunto de correspondências conceptuais. Por exemplo, a forma mnemônica TEMPO É DINHEIRO se refere ao conjunto de correspondências conceptuais entre TEMPO e DINHEIRO.

A metáfora, assim, envolve tanto os mapeamentos conceptuais quanto as expressões linguísticas. Entretanto, na perspectiva da teoria da metáfora conceptual, a língua é secundária, no sentido de que é o mapeamento que sanciona o uso da linguagem e dos padrões de inferência do domínio fonte para o domínio alvo (Lakoff, 1993, p. 209). Porque o foco de interesse é o mapeamento, o termo *metáfora* refere-se, normalmente, ao mapeamento e não às expressões linguísticas metafóricas (Vereza, 2004). A língua, principalmente o léxico, seria, fundamentalmente, vista como um reflexo do sistema conceptual humano. Dessa forma, é através de um estudo detalhado da maioria das expressões lexicais relacionadas a determinados conceitos que os linguistas cognitivos têm identificado grande parte desse sistema (Kövecses, 1990, p. 41).

---

<sup>20</sup> Tecnicamente, o mapeamento é representado por DOMÍNIO ALVO para DOMÍNIO FONTE.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A função da metáfora é, assim, a de estender as capacidades de comunicação e, principalmente, conceptualização do ser humano. A metáfora é uma “janela” para os sistemas de conhecimento que são relevantes e centrais em uma determinada cultura.

O Estado do Rio de Janeiro nos últimos anos, mais precisamente, de 2002 até 2008, enfrenta uma verdadeira invasão do mosquito da dengue e, assim, acometendo um número enorme de residentes com a doença e, em muitos casos, mortes.

A partir de agora, pretendemos mostrar como essas marcas linguísticas conseguem criar uma realidade de guerra, através de pessoas que estão direta ou indiretamente envolvidas na eliminação do foco do mosquito.

### A LUTA ARMADA

#### *-Fragmentos de artigos de jornais pesquisados*

- a) Por isso, estranho que, até agora, não haja uma **brigada** de fumacês **combatento** o *Aedes aegypti* por aí. (Artur Xexéo, *O Globo*, 09/04/2008)
- b) Qual é o problema de se **atacar** o mosquito adulto? (Artur Xexéo, *O Globo*, 09/04/2008)
- c) “... , há a necessidade de serem **executadas medidas de controle** ...” (Artur Xexéo, *O Globo*, 09/04/2008)
- d) “... por que cargas d’água o Ministério da Saúde ainda não liberou e) uma grana para **ocupar** Rio com carros fumacê?” (Artur Xexéo, *O Globo*, 09/04/2008)
- f) A **guerra** do Rio **contra** o mosquito *Aedes aegypti* .... . (*O Globo*, 09/03/2002)
- g) Sô assim o **inimigo** será **vencido**. (*O Globo*, 09/03/2002)
- h) Biólogos **contra** a dengue. (*O Globo*, 09/03/2002)
- i) Mosquito da dengue volta a **ameaçar** o Rio (*O Globo*, 22/09/2002)
- j) Estou na **luta** contra o dengue ... para **vencermos** o mosquito. (*O*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Globo*, 09/03/2002)

k) Amil no **combate** ao dengue. A informação e a prevenção são as **armas** mais poderosas na **luta** contra o dengue. (*O Globo*, 09/03/2002)

l) O “aedes” **ataca**. (*O Globo*, 09/04/2008)

### *Planejamento para se defender de um ataque*

a) ...os candidatos Eduardo Paes e Fernando Gabeira já definiram **estratégias** de combate à doença; (*O Globo*, 16/10/2008).

Assim como, em qualquer estado de guerra, há que se estabelecer um objetivo:

#### **- O objetivo do ataque**

a) A dengue não faz distinção alguma ao **atingir** o ser humano. (*J. do Brasil*, 12/04/2008)

b) Para que a guerra seja justa, há que se ter o inimigo exercendo o seu poder:

#### **- O inimigo ataca**

a) Moradores da Urca são **atingidos** pela dengue. (*J. do Brasil*, 17/03/2007).

b) A paz no bucólico bairro da Urca,..., está **sob ameaça** do mosquito da dengue. (*J. do Brasil*, 17/03/2007).

Toda a guerra tem que ter um apoio logístico para combater o inimigo:

#### **- Os instrumentos de guerra**

a) Ontem **munidos** de bolsas amarelas, recipientes de plástico,... . (*O Globo*, 09/03/2002)

b)... Gabeira acena com a possibilidade de recorrer a **aeronaves não-tripuladas** para identificar focos de dengue. (*O Globo*, 16/10/2008).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

c) explicou Gabeira, que não descarta utilizar **helicópteros** e aeronaves não-tripuladas para mapear áreas de difícil acesso. (*O Globo*, 16/10/2008).

Na guerra, o comando vem do poder:

### **- A ação que emana de uma autoridade**

a) “... segundo o assessor de Comunicação Social do **Comando Militar do Leste**, coronel Ivan Cosme, vai durar enquanto houver necessidade de reforço”. (*O Globo*, 09/03/2002)

Saber onde será travada a batalha é primordial na disputa bélica:

### **- A Identificação/local do campo bélico/conflito**

a) “A identificação imediata das **áreas críticas**, como piscinas...” ressalta o epidemiologista, Roberto Medrono, da UFRJ. (*O Dia*, 18/09/2002).

b) O **inimigo se esconde dentro de casa**, ataca sorrateiramente de manhãzinha e já matou 27 pessoas no estado. (*O Globo*, 09/03/2002)

c) Sabemos que o mosquito não vê **fronteiras**,... (*O Globo*, 16/10/2008)

Para se conquistar uma vitória, o inimigo precisa buscar outros sítios da disputa:

### **-O inimigo avança e procura outros campos de batalha**

a) Estou preocupado com o **avanço** da doença – contou Marcus. (*J. do Brasil*, 17/03/2007)

b) Mas esta **guerra não termina em casa**: o **inimigo** voa até um quilometro **em busca de** alimento e pode-se **esconder** nas casas dos vizinhos,... . (*O Globo*, 09/03/2002)

Manobras de guerra fazem parte da contenda:

**- As ações táticas**

- a) O peemedebista diz que pretende **treinar**, ...servidores da Guarda Municipal ...(*O Globo*, 16/10/2008)
- b) ..., acredita Gabeira, conseguirá **mobilizar** recursos para evitar mortes.(*O Globo*, 16/10/2008)

O lado opositor precisa se proteger contra o adversário:

**- A Proteção contra o inimigo: defesa e/ou ataque**

- a) Especialistas tiram dúvidas no **combate ao dengue**. (*O Globo*, 09/03/2002)
- b) ... a boa alimentação .... é fundamental para **enfrentar** a virose... (*O Globo*, 09/03/2002)
- c) Para evitar tragédia, estado começa a **traçar plano de combate**. (*O Globo*, 09/04/2008)
- d) Numa **ação antidengue**,... (*O Globo*, 09/03/2002)
- e) É importante criar um **dia D** para que as pessoas participem, já que o governo não sabe mais o que fazer. (*O Globo*, 09/04/2008)
- f) É preciso que toda a população se una para **vencermos** esta **guerra**. (*O Globo*, 09/03/2002).
- g) As **ações** para **combater** a epidemia. (*O Globo*, 09/03/2002).

Na guerra, os ataques são verdadeiros meios de defesa do adversário:

**O caos instalado, começam os confrontos:  
a luta entre população e autoridades**

- a) Opinião pública é **alvo** de ambos. (*O Globo*, 16/10/2008).
- b)... no **dia D** de **combate** ao dengue acontecerá contra a vontade do prefeito Cesar Maia . ... contou ontem que foi voto vencido. (*O Globo*, 09/03/2002)

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O atacado tenta reagir contra as acusações do adversário:

**O contra-ataque:**

**o Estado é acusado de negligência e se sente obrigado a reagir**

- a) Os hospitais e serviços de saúde privados continuam **envolvidos na luta do Rio contra** a dengue. Participe! (Sindherj, *O Globo*, 09/03/2002)
- b) Todos devemos participar ativamente do **combate à doença**. (Sebrae, *O Globo*, 09/03/2002)
- c) O ministro da Saúde, Barjas Negri, vai participar hoje no Rio de **ações** comunitárias de **combate** ao dengue. (*O Globo*, 09/03/2002)
- d) A prefeitura de Angra dos Reis, porém, **defende** que a situação do município não é tão grave quanto parece. (*J. do Brasil*, 12/04/2008)
- e) A governadora Benedita da Silva, que esteve na reunião de apresentação do **plano contra** o dengue. (*O Globo*, 09/03/2002)
- f) FORA! Meio milhão de agentes de saúde e voluntários saem hoje às ruas para **acabar** com o mosquito do dengue (*O Globo*, 09/03/2002)
- g) Hoje, desde cedo, 500 mil **combatentes** vão **vasculhar** casas, ruas, terrenos e praças para erradicar focos. São 20 mil **guardas** sanitários – entre **soldados** do Exército, da Marinha, bombeiros, agentes da Defesa Civil e de secretarias municipais e estadual. (*O Globo*, 09/03/2002)
- h) Governo estadual cria o Programa Permanente de **Combate** ao Dengue. (*O Globo*, 15/06/2002)
- i) Governo federal divulgará programa de **combate** à doença e prefeitura contratará **mata**-mosquitos. (*O Globo*, 23/07/2002).
- j) Entre outras providências, Côrtes decidiu **centralizar** todas as **ações de combate** à dengue no Corpo de Bombeiros. (*J. do Brasil*, 12/04/2008)

Como em toda guerra, há os elementos que compõem o conflito armado:

### Os sujeitos envolvidos no conflito

- a) ... 40 **soldados** do Exército... (*O Globo*, 09/03/20)
- b) Para se tornar um **voluntário** e participar das próximas campanhas. (*O Globo*, 10/11/2002)
- c) Estado terá **força-tarefa** para combater dengue. (*O Globo*, 16/08/2002)
- d) O governo do estado treinará 2.500 **bombeiros** para atuarem como agentes de endemias, ... (*O Globo*, 16/08/2002)

Ao final de uma batalha ou mesmo antes de ser declarado o vencedor, há sempre um déficit que poder ser positivo ou negativo. É o preço que se paga pela disputa:

### As consequências de uma guerra

- a)... o presidente da Funasa, Mauro Costa, estima que haverá **queda** drástica nas estatísticas do dengue até o fim do ano. (*O Globo*, 09/03/2002)
- b) Como sempre, o número de casos da doença **cairá** com o final do verão. (*O Globo*, 09/03/2002)
- c) No Estado, quatro pessoas já morreram **vítimas** da dengue ...(*J. do Brasil*, (02/03/2007)
- d) A **escalada** da doença é visível, segundo os números divulgados... (*J. do Brasil*, 12/04/2008)
- e) ... se indica que a dengue está **recuando**, é cedo dizer. (*J. do Brasil*, 12/04/2008)
- f) A última epidemia **matou** 102 pessoas na capital, ... segundo a Secretaria municipal de Saúde. (*O Globo*, 16/10/2008)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como proposta entender o papel e o funcionamento da metáfora conceptual de guerra O ACONTECIMENTO /EVENTO “X” É UM ATO DE GUERRA que é muito produtiva não só em uma crise de saúde, como a epidemia do dengue, mas também no discurso jornalístico. Para isso, uma análise de um corpus com trechos retirados de palavras e expressões bélicas nas falas dos indivíduos envolvidos diretamente ou não na crise apresentada.

Assim, em pouco tempo, a proliferação do mosquito do dengue durante esse período passou a ser conceptualizado e explicitamente referido como um “ato de guerra”, através da presença de marcas linguísticas que propiciam *implicações* da metáfora estudada no trabalho. É a campanha discursivamente promovida como “guerra ao mosquito do dengue”, lançada no Estado do Rio de Janeiro: o inimigo, o mosquito da dengue, ameaça ao estado como um inimigo. Dessa forma, há de se mobilizar a população para eliminar o inimigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOWERS, J. W.; OSBORN, M. Attitudinal effects of selected types of concluding metaphors in persuasive speeches. *Speech Monographs*, 33, p.147-155, 1966.

CACCIARI, C. Compactness and conceptual complexity of conventionalized and creative metaphors in Italian. In: HILLERT, D. (ed.). *Syntax and Semantics*, vol. 31, A crosslinguistic perspective (p. 405-425). New York: Academic Press, 1998.

CAMERON, L. Discourse context and the development of metaphor in children. *Current Issues in Language and Society*, 3 (1/2), p. 49-64, 1996.

———. Survey article: Metaphor. *Language Teaching*, 32, p.77-96, 1999.

———. Metaphor in the Learning of Science: a discourse focus. *Bri-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*tish Educational Research Journal*. Vol. 28, nº 5, 2002.

———. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum, 2003.

CAMERON, L.; LOW, G. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CERDERA, C. P. *O discurso da ciência e a construção do real: um estudo das metáforas ontológicas em textos de química*. Dissertação de Mestrado, UFF, Niterói, 2002.

CHARTERIS-BLACK, J. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. London: Palgrave MacMillan, 2004.

GIBBS, R. W.; STEEN, G. eds. *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KÖVECSES, Z. *Emotion concepts*. New York: Springer-Verlag, 1990.

———. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford U. Press, 2002.

———. Language, Figurative Thought, and Cross-Cultural Comparison. In: *Metaphor and Symbol*, 18(4), 311-320, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003.

LAKOFF, G. The meaning of literal. *The metaphor and Symbolic Activity* 1(4), p. 291-296, 1986.

———. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.

———. Metaphor and war: the metaphor system used to justify war in the gulf. An open letter to the Internet. The Metaphor Home Page, [www.compapp.decu.ie/~tonnyv/metaphor.html](http://www.compapp.decu.ie/~tonnyv/metaphor.html), 1991.

———. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (ed.), *Metaphor and Thought*., 2<sup>nd</sup>. ed. Cambridge: Cambridge University Press, p. 202-252, 1993.

———. *Metaphors of Terror*. <http://www.press.uchicago.edu/News/911lakoff.html>, 2001

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- . *Moral Politics*, 2<sup>nd</sup>. Chicago e London: U. C. Press, 2002.
- . *War on Terror, Rest in Peace*.  
<http://www.alternet.org/story/23810>, 2005.
- . *Politicians and Rhetoric*. London: Palgrave, 2005.
- . *Metáforas da vida cotidiana*. Mercado das Letras. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). Coord. Mara Sophia Zanotto e pela tradutora Vera Maluf. São Paulo, 2002.
- ORTONY, A (ed.). *Metaphor and Thought*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- READ, S. J. I. L., JONES, D. K. & COLLINS, N. L. When is the federal budget like a baby? Metaphor in political rhetoric. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5, p. 125-149, 1990.
- REDDY, M. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In ORTONY, A. (ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 164-201, 1993.
- REINSCH, N. L. An investigation of the effects of metaphor and smile in persuasive discourse. *Speech Monographs*, 38, p. 142-145, 1971.
- VEREZA, S. *Literalmente falando: o sentido literal como metáfora. Cognitivo – Pragmática*, tese de doutorado, PUC/SP, São Paulo, 1998.

**GERATIVISMO:  
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LINGUÍSTICA**

Rosa Maria A. Nechi Verceze (UNIR)  
[rosa\\_nechi@hotmail.com](mailto:rosa_nechi@hotmail.com)

**RESUMO**

O Este artigo procura mostrar algumas considerações acerca da gramática gerativa de Noam Chomsky que ao longo da história da linguística vem a constituir um programa de investigação científica, extremamente coerente, e que começa a ser constituído já no século XX, um modo de entender a estrutura da linguagem humana que pode ser contestada.

Chomsky introduz o princípio da gramática internalizada que será adota e desenvolvida por varias tendências, principalmente as que estudam a linguagem em uso. O falante de posse da linguagem com um número limitado de palavras mostra seu *desempenho* por meio da *competência*, construindo e compreendendo a totalidade da língua.

O texto também procurar abordar algumas das contribuições que esta gramática traz para a linguística moderna, enfatizando sua maior contribuição que diz respeito à sintaxe da língua na medida em que estabelece um novo modelo de análise sintática permitindo analisar constituintes que o modelo tradicional não é possível.

**Palavras-chave:** Gramática Gerativa, Expressão de Pensamento, Competência, Desempenho, Contribuições, Linguística Moderna

**INTRODUÇÃO**

A gramática gerativa é uma teoria linguística elaborada por Noam Chomsky e pelos linguistas do Massachusetts Institute of Technology a partir do final dos anos cinquenta.

Aluno do distribucionalista Zelling Harris, Chomsky (nascido em 1928) construirá sua teoria em oposição aos princípios do estruturalismo americano. Ele recusa uma gramática de listas, elaborada a partir de um corpus finito - e, portanto, incompleto - de frases de uma língua. Segundo ele, o modelo distribucional e o modelo dos constituintes imediatos da linguística estruturalista descrevem somente as frases realizadas e não podem explicar um grande número de dados linguísticos como, por exemplo, a ambiguidade os constituintes descontínuos. Para explicar como se criam enunciados, ele pre-

coniza uma teoria que possa descrever e explicar os fatos conhecidos, e prever fatos ainda não observados. Chomsky definiu uma teoria capaz de dar conta da criatividade do sujeito falante e de sua capacidade de produzir e de compreender frases inéditas.

## LINGUAGEM E GRAMÁTICA

A obra de Chomsky “Reflexões sobre a linguagem” data de 1975: conceitua a linguagem numa visão ampla, profundo e significativo enquanto um “espelho do espírito”. É um produto da inteligência humana, criada de novo em cada indivíduo por meio de operações que se encontram muito aquém da vontade ou da consciência. (Chomsky, 1975, p. 10). Ao criar hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da linguagem, Chomsky enfatiza a estrutura, organização e uso das línguas naturais. Para ele, a linguagem, específica à espécie humana, baseia-se na existência de estruturas universais inatas (como a relação sujeito/predicado) que tornam possível a aquisição pela criança dos sistemas particulares que são as línguas, o contexto linguístico ativando essas estruturas inerentes à espécie, que são subjacentes ao funcionamento da linguagem, por assim dizer ser a linguagem essencialmente um sistema de “expressão de pensamento”. Por isso, uma utilização significativa da linguagem não implica necessariamente se comunicar ou dizer algo, pode ou expressar ou clarificar apenas os pensamentos, com a intenção de iludir, evitar um silêncio embaraçoso ou para outros fins. (Chomsky, 1975, p. 68)

Assim a gramática para Chomsky será definida como o conjunto finito de regras que permitem produzir a totalidade dos enunciados gramaticais possíveis de uma dada língua. Ele fundamenta esta definição na observação da linguagem infantil. A criança não repete, como um papagaio, as frases que ela ouviu. Ele cria enunciados, que ela nunca tem escutado, a partir das regras finitas que possui. Por exemplo, a partir de duas frases que ela teria entendido, como “Mãe está cozinhando / Papai está consertando o carro”, ele poderá criar “Papai está cozinhando /Mãe está consertando o carro”.

Por isso, a *teoria da linguagem* é simplesmente a parte da psicologia humana que estuda um determinado órgão mental – a “linguagem humana” que estimulada por uma experiência adequada e

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

contínua cria uma gramática que gera frases com características formais e semânticas. Desta forma, o indivíduo/criança conhece a língua gerada por tal gramática. (Chomsky, 1975, p. 43)

Nesta perspectiva, a atuação humana só será compreendida se levarmos em conta que princípio das capacidades primárias e sistemas de predisposições de comportamento implicam o uso de “estruturas cognitivas” pelas quais exprimimos sistemas de conhecimento (inconsciente), crença, esperança, avaliação, julgamento etc. (Chomsky, 1975, p. 30)

Neste sentido, para Chomsky existe uma gramática universal (GU) que consiste “num sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade [...] biológica, não lógica”. (Chomsky, 1975, p. 28).

O falante “ideal” que fala Chomsky depende da GU como dispositivo para adquirir certa competência, ou seja, uma estrutura cognitiva, uma gramática, um conhecimento da língua, mas não para agir de determinadas maneiras necessariamente. (Chomsky, 1975, p. 239).

Supostamente, pode-se dizer que não existe nenhuma estrutura semelhante à GU em organismos não-humanos, a capacidade de utilização livre, adequada e criadora da linguagem como uma expressão do pensamento é um traço distintivo da espécie humana, ou seja, somente o ser humano munido de meios fornecidos pela faculdade da linguagem é capaz de adquirir e utilizar a linguagem enquanto expressão do pensamento. (Chomsky, 1975, p. 47)

### COMPETÊNCIA E DESEMPENHO

Com os conceitos desenvolvidos na gramática gerativa, Chomsky (1965 [1975]) distanciava-se radicalmente do estruturalismo e do behaviorismo das décadas anteriores. Ele mostrou que as análises sintáticas da frase praticadas até então, eram inadequadas em vários aspectos, sobretudo porque deixavam de levar em conta a diferença de níveis da estrutura superficial e profunda. Da estrutura gramatical. Por exemplo: no nível de superfície, um enunciado como

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

“João está ávido por agradar” e outro como “João é fácil de agradar” podem ser analisadas de maneira idêntica, mas do ponto de vista de seu significado subjacente (nível da estrutura profunda), os dois enunciados divergem, pois no primeiro João quer agradar alguém e no segundo alguém está envolvido em agradar João. Assim, é na estrutura profunda que se resolvem os problemas semânticos de interpretação dos enunciados, nela estão todos os aspectos da significação necessários para desfazer ambiguidades, por exemplo, além de fenômenos fonológicos com consequências semânticas como a focalização, as pressuposições e os performativos. Por isso os gerativistas passam a considerar o nível da estrutura profunda. Tendo agora que considerar a questão da significação no enunciado, Chomsky traça uma distinção fundamental (semelhante à dicotomia língua/fala se Saussure) entre o conhecimento que as pessoas têm da língua e o uso efetivo desta língua em situações reais de fala. Ao conhecimento da língua chamou de “competência” e ao uso como “desempenho”. Para Chomsky uma gramática é descritivamente adequada a partir do conjunto das gramáticas possíveis, criando o que denominou de Teoria Geral, assim uma teoria é explicitamente adequada quando reproduz o comportamento da criança que adquire linguagem. A criança frente aos dados linguísticos brutos seleciona uma das gramáticas dentre as possíveis. Com efeito, para atingir adequação explícita, os mecanismos teóricos disponíveis na teoria do componente inato da gramática (Teoria Geral) devem ser restritos, o que possibilita à criança de forma rápida selecionar a gramática adequada aos dados de que dispõe. (Borges Neto, 2004, p. 115).

Chomsky distingue então o conhecimento das regras, isto é, a competência e o emprego, a aplicação das regras (desempenho). O trabalho do linguista consiste, então, em descrever e competência. A gramática que reúne o conjunto das regras e das instruções explícitas que permitem gerar, isto é, enumerar, todas as frases gramaticais possíveis de uma língua é dita gerativa.

Isto porque para Chomsky, as línguas são sistemas biológicos que os homens usam para falar sobre o mundo, ou seja, a representação mental que tem do mundo para poder descrevê-lo, referir-se a ele, comunicar-se com os outros, articular pensamentos etc. Chomsky cria então dois sistemas: sistema conceptual-intencional (meio expressivo) e o sistema articulatorio-perceptual (de natureza sensorio-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

motora, capaz de permitir a produção e a recepção dos sons que constituem as expressões linguísticas). Ambos devem estar numa interface: a linguagem humana deve ser capaz de contatar os dois sistemas que por sua vez são independentes. Com base no pressuposto forte da realidade psicológica dos mecanismos computacional que já vinham norteando as análises gerativistas, passam agora a critérios de condição sobre as estruturas que serão sustentadas pelo desempenho, pela pragmática e pelo uso que o falante faz. Este desempenho envolveria os dois sistemas para que possa ter uma estrutura bem formada gramaticalmente. Então, a garantia agora de uma boa formação gramatical em enunciados irá depender do grau de satisfação das condições impostas pelos sistemas externos, ou seja, será mais aceitável, bem formada e gramatical a estrutura que melhor satisfizer as condições de produção/recepção fonética e de significação.

Assim, um dos limites do gerativismo está justamente na ocupação de Chomsky com a competência e considerar o desempenho, que de certa forma, já vinha fazendo parte dos estudos linguísticos anteriores em sua dependência de amostras (corpora) de fala (em forma de coleção de fitas gravadas). Tais amostras certamente eram inadequadas, pois só podiam oferecer uma fração ínfima (mínima) dos enunciados que é possível numa língua e também por conter mudanças de planos e "erros" de desempenho, uma vez que os falantes usavam suas competências muito além das limitações de qualquer corpus, pois eram capazes de criar e reconhecer enunciados inéditos e de identificar erros de desempenho comunicativo. Como se vê, o objetivo gerativista era a descrição das regras que governavam a estrutura desta competência, considerando as estruturas bem formadas. (sentido não se submete a espaços limitados – o sentido é deslizante).

As propostas de Chomsky visavam descobrir as realidades mentais subjacentes ao modo como as pessoas usam a língua e linguagem. Assim, a competência é vista como um aspecto da nossa capacidade psicológica geral (a linguística na perspectiva mentalista). Uma visão que contrastava com o behaviorismo na primeira metade de século XX já se defendia que a linguística não deveria se limitar à descrição da competência. Assim, em longo prazo havia a idéia de oferecer uma gramática capaz de avaliar a adequação de diferentes níveis de competência, indo além dos estudos das línguas individuais para chegar à natureza da linguagem humana como um to-

do pela descoberta dos universais linguísticos.

Chomsky sintetiza essa idéia no livro *Conhecimento de Linguagem (Knowledge of Language)* (1986) procurando mostrar que os indivíduos, mesmo com contatos limitados com o mundo são capazes de conhecer tanto e reproduzir pela linguagem este mundo, considerando o sistema abstrato e lógico ou ainda com define os estruturalistas como “a totalidade dos enunciados que podem ser feitos numa comunidade linguística”. Assim, daria uma contribuição para nosso entendimento da natureza da mente humana, pois pelo estudo da faculdade humana da linguagem, deveria ser possível mostrar como uma pessoa constrói um sistema de conhecimento a partir da experiência diária, dando assim, um passo na direção do problema.

#### CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA GERATIVA PARA A LINGÜÍSTICA MODERNA

A teoria gerativa, como as demais teorias, trouxe também suas contribuições na medida em que percebeu que o estruturalismo americano baseado na teoria behaviorista do estímulo /resposta era um equívoco. Ao adotar um outro tipo de psicologia – a *gestalt* – Chomsky, de certa forma, dá um passo importante quando reconhece no falante, (embora idealizado) uma competência. Com isso ele devolve ao falante o poder de interpretação, compreensão e elaboração de seus próprios enunciados. Nesse sentido, a gramática de uma língua não se reduz a uma listagem de enunciados hipoteticamente conhecidos pelo falante para que ele compreenda a língua. Nesse sentido, Chomsky introduz o princípio da gramática internalizada que será adota e desenvolvida por varias tendências, principalmente as que estudam a linguagem em uso. Chomsky parte do pressuposto de que de posse de um número limitado de palavras o falante, revela seu “desempenho” por meio da “competência”, construindo e compreendendo a totalidade da língua. A sua teoria mesmo não dando conta de resolver os problemas de ambiguidade da língua, traz algumas contribuições, principalmente para a linguística cognitiva, para a teoria dos espaços mentais, mas sua maior contribuição diz respeito à sintaxe da língua na medida em que estabelece um novo modelo de análise sintática que permite analisar alguns constituintes que o modelo tradicional não conseguia. Com efeito, Chomsky irá romper com o

estruturalismo americano em relação à teoria behaviorista, uma vez que nada nos leva a supor que existe uma teoria da aprendizagem, não haverá, certamente, razões para crer que existe uma “teoria do comportamento”. (Chomsky, 1975, p. 26).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, poderíamos afirmar que a linguística cognitiva tem avançado muito nas últimas décadas, pois, temos hoje, no mundo grandes expoentes desta vertente linguística, neste sentido, Chomsky é um de seus precursores. É evidente que seu trabalho procura estabelecer relações da linguagem com as questões genética da espécie humana, o que caracteriza certa preferência pelas teorias da evolução. Para ele a linguagem carrega murmúrios biológicos, na medida em que na transposição genética de caracteres amplia e define as estruturas cognitivas dos indivíduos na espécie humana, por isso, o indivíduo torna-se possuidor de um potencial sobre o qual se instaura a competência linguística.

De modo que sua contribuição foi de grande importância para o aprofundamento dos estudos nesta área do conhecimento. Na verdade, Chomsky estava mais voltado às questões lógicas da língua, sua intenção era demonstrar que o indivíduo já nasce dotado de estruturas mentais que sustentam a competência para o desempenho linguístico. A sua grande sacada mesmo é a idéia de uma Gramática Universal a partir da qual, por meio das estruturas cognitivas, os indivíduos concebem a estrutura da língua (qualquer língua), desencadeando o processo de aquisição da linguagem.

Os estudos da linguagem por este prisma ainda parecem focar do inatismo, embora outras vertentes trilhem outros caminhos. Na verdade a obra de Chomsky, embora tenha sido rotulada de GERATIVISTA, não se afastou do ESTRUTURALISMO, haja vista o estudo das estruturas de superfície e Estruturas profundas, ou seja, estudo da sintaxe e estudo da semântica das línguas. Considerando também o estudo das estruturas cognitivas do indivíduo o que contribuiu sobremaneira para o aprofundamento dos estudos da linguagem na década de 1990 e 2000, levando em conta não apenas as questões de cognição, mas como se articula o processo interacional nos diálogos

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

que se operam entre os indivíduos.

BIBLIOGRAFIA

BORGES NETO, J. Empreendimento Gerativo. **In:** MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, V. 3.

CHOMSKY, M. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1975.

———. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênia Amado, 1975.

———. *Aspects of a theory syntax*. Cambridge: MIT Press, 1959.

———. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. Londres, Praeger, 1986.

**IMPERATIVO:  
UMA ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA  
EM REVISTAS EM QUADRINHOS  
DO MENINO MALUQUINHO**

*Jeferson da Silva Alves (PUC-MG)*  
[jefersonsalves@gmail.com](mailto:jefersonsalves@gmail.com)

**RESUMO**

Neste artigo, analisar-se-á o uso do modo imperativo em suas variantes: indicativa e subjuntiva, em *corpus* constituído de diálogos de revistas em quadrinhos do Menino Maluquinho, em contexto discursivo exclusivo do pronome *você*, contexto em que a tradição gramatical prescreve categoricamente o uso da variante subjuntiva. À luz da teoria da Variação Sociolinguística Quantitativa, modelo Laboviano, considerar-se-á a influência das variáveis independentes: i) Polaridade da estrutura; ii) Ausência e presença (tipo) de clítico; iii) Paradigma verbal e iv) Conjugação verbal. Para a análise estatística do fenômeno linguístico, submeter-se-á os dados ao pacote de programas de regras variáveis *GoldVarb 2.0* que relaciona às formas variantes aos contextos linguísticos (variáveis independentes) envolvidos.

**Palavras-chave:** imperativo; Variação linguística; Revistas em quadrinhos

**PALAVRAS INICIAIS**

As sentenças em (1) e (2) ilustram a variação no uso do modo imperativo no português brasileiro (PB) falado e em alguns contextos de escrita [+ *dialogada*] – como é o caso das Histórias em Quadrinhos (HQ) produzidas em algumas regiões do país.

***Imperativo associado ao modo indicativo***

(1a) **Disfarça**, Bocão! Vem vindo duas gatinhas em nossas direção (*Agarrem essa planta!*).

(1b) Não se **preocupa** filho! É só uma verruguinha... (Adaptado de *E aí?! Vai ficar parado?*)

**Imperativo associado ao modo subjuntivo**

(2a) **Coma** mais pizza, filho! Você está acima do peso! (*Pedala, Maluquinho*)

(2b) Não **faça** isso, moça! Detesto ver menina chorando! (*Que cabelo doidão é esse?*)

No português brasileiro, podemos encontrar as quatro possibilidades supracitadas para expressar *ordens* e *proibições* (em ocorrência) com preferência por uma variante ou outra, como demonstram pesquisas, a depender da região geográfica: 1) Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste: preferência pelas formas associadas ao modo indicativo (cant**A**, beb**E**, part**E**) e 2) Região Nordeste: preferência pelas formas associadas ao modo subjuntivo (cant**E**, beb**A** e part**A**).

As gramáticas normativo/prescritivas (cf. Bechara, 1999; Cunha & Cintra, 2001; Rocha Lima, 2001; Tufano, 1997) aceitam as duas possibilidades de uso para expressão variável do imperativo, excetuando o imperativo associado à forma do indicativo na polaridade negativa como no exemplo em (1b), como ilustra o quadro abaixo:

Presente do indicativo	Imperativo afirmativo	Presente do subjuntivo	Imperativo negativo
Eu falo	-	(Que eu) fale	-
Tu fala <b>S</b> >	Fala (tu)	(Que tu) fale <b>s</b> >	Não fale <b>s</b> (tu)
Ele/ela fala	Fale (você)	< (Que ele) fale >	Não fale (você)
Nós falamos	Falemos (nós)	< (Que nós) falemos >	Não falemos (nós)
Vós falai <b>S</b> >	Falai (vós)	(Que vós) falei <b>s</b> >	Não falei <b>s</b> (vós)
Eles/elas falam	Falem (vocês)	< (Que eles) falem >	Não falem (vocês)

**Quadro 1: Formação do modo imperativo.**

Como delinea o quadro acima e prescreve a tradição gramatical, o imperativo é um modo verbal derivado de outros dois modos verbais: presente do indicativo e presente do subjuntivo. Veremos, a seguir, sob a ótica da tradição gramatical, as especificações para o uso do modo imperativo:

a) A segunda pessoa do singular *tu* e a segunda pessoa do plural *vós* (na polaridade afirmativa) são derivadas do presente do indicativo, suprimindo o –S final;

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

b) Para as demais pessoas e para os pronomes chamados de “tratamento” (como o pronome *você*, por exemplo) assim como todas as posições do imperativo na polaridade negativa derivam do presente do subjuntivo.

### O LATIM E O USO DO MODO IMPERATIVO

O latim, como demonstra o quadro abaixo, apresentava morfologias distintas para o uso do modo indicativo e do modo imperativo (na polaridade afirmativa) para o uso do pronome de segunda pessoa singular *tu*.

<b>Infinitivo</b>	<b>Indicativo</b>	<b>Subjuntivo</b>	<b>Imperativo</b>
<b>Cantare</b>	Cantas	Cantes	Canta
	Cantat	Cantet	--
<b>Bibere</b>	Bibes	Bibas	Bibe
	Bibet	Bibat	--
<b>Partire</b>	Partis	Partas	Parte
	Partit	Partat	--

**Quadro 2: Infinitivo, indicativo, subjuntivo e imperativo latino para a segunda e terceira pessoa.**

Segundo Elia (*apud* Scherre; 2004, p. 1), “a história registra que o latim clássico apresentava imperativo morfológico para enunciados diretivos afirmativos nas segundas pessoas do singular e do plural, distinto da morfologia do modo indicativo”. E já lançava mão das formas do subjuntivo para expressar os enunciados diretivos na polaridade negativa.

No transcurso da história, houve uma confluência na fala entre as formas de terceira pessoa do modo indicativo e as formas do modo imperativo, que perdeu o –t final – cantat (canta), portanto trata-se de uma questão morfológico-fonológica, em que houve a influência da fala para a escrita.

### A SEMANA DE ARTE MODERNA E O ABRASILEIRAMENTO DO MODO IMPERATIVO

Em seu poema antológico (*Pronominais*), Oswald Andrade já nos proporciona uma aula magna sobre a colocação pronominal (que a tradição gramatical prescreve o uso da ênclise em detrimento da

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

próclise) e a variação do imperativo na língua falada no Brasil, como veremos a seguir:

Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
**Deixa** disso camarada  
Me **dá** um cigarro

Àquela época em que o poema foi escrito, o uso do modo imperativo já estava, muito provavelmente, sendo expresso em maior proporção pelas formas associadas ao indicativo e o que refreava (ou tentava refrear) a variação era a gramática normativa e o ensino formal da língua, já que, segundo o autor do citado poema, estruturas do tipo: “*Dê-me um cigarro*” (subjuntivo) encontram respaldos na “*gramática do professor e do aluno e do mulato sabido*”, porém, “*o bom negro e o bom branco da nação brasileira dizem todos os dias: deixa disso camarada me dá um cigarro*” (indicativos).

Segundo estudo desenvolvido por Paredes Silva *et alli* (*apud* Andrade, Melo e Scherre, 2007, p. 760), “em peças teatrais escritas no intervalo do período de 1844 e 1992, ocorre um pico de variação do imperativo no ano de 1922, ano da Semana de Arte Moderna”. Nesta ocasião, se destaca no Brasil as expressões tipicamente brasileiras, como forma de condutas relativas à identidade nacional, em todas as áreas de nossa cultura, inclusive a língua.<sup>21</sup>

Neste período, Paredes Silva *et alli* (*apud* Andrade, Melo e Scherre, 2007, p. 760), localizam “o que denominam *abrasileiramento* do imperativo, a saber, o uso de formas do [*indicativo*] no contexto discursivo do pronome *você*”.

---

<sup>21</sup> Alves e Alves (2006b) analisam alguns estereótipos em relação à língua falada no Brasil e concluem que não há falantes incultos como demonstram os comandos paragramaticais (cf. Bagno, 2001a) e sim falantes com níveis de culturas diferentes: “participamos de forma diferenciada da cultura em que nascemos, assim nem todos os elementos desta cultura nos são socializados, ou seja, um “perfeito” conhecedor da norma padrão, certamente, é um verdadeiro ignorante para muitos dos aspectos da vida dos, considerados, ‘incultos’” (Alves e Alves, 2006b, p. 1-2).

A DITADURA MILITAR E O USO DO MODO IMPERATIVO

Em trabalho realizado com as músicas de Chico Buarque, Mattos e Wickert (2003, p. 31 *apud* Andrade, Melo e Scherre, 2007, p. 5), no período de 1964 a 1993, explicitam a relação entre ruptura linguística e ruptura política. Em outras palavras, as autoras apontam aumento do uso do imperativo associado à forma indicativa no auge da repressão política. Andrade, Melo e Scherre (2007, p. 5) apontam que “um acontecimento de tão grande proporção e intensidade [*que foi a ditadura militar*] não pode ter passado sem deixar marcas na língua, em especial na língua escrita, sejam estas no imperativo ou em outras estruturas do português brasileiro”.

O *abrasileiramento* do imperativo, portanto, “pode ter sido reflexo deste movimento político, uma vez que, nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a forma do imperativo associado ao indicativo é recebida como sendo de maior proximidade e solidariedade”, ao passo que, “a forma do imperativo associado ao subjuntivo desperta nos ouvintes uma sensação de maior autoritarismo” (Andrade, Melo e Scherre, 2007).

As autoras acreditam que, “com o fim da ditadura militar, e em função dos traumas por ela deixados, a população tenha passado a repugnar condutas e formas de expressão que remetessem a um maior autoritarismo, como manifesto inconsciente de desaprovação ao regime decaído”. Concluímos, portanto, em coro com Pagotto (2004, p. 89 *apud* Andrade, Melo e Scherre, 2007, p. 5) e as autoras supracitadas, que “o significado social das formas variantes é uma consequência direta do processo de identidade do sujeito na sua relação com a língua. *É ao se colocar como igual a um outro ou diferente dele, que o sujeito imprime significado social às formas linguísticas*”.

No caso aqui explicitado, os falantes se manifestaram linguisticamente diferente do período da ditadura militar, ampliando o uso de um elemento da oralidade à escrita e se aproximando a uma nova ordem democrática: o *abrasileiramento* do imperativo, “uma forma vista e sentida sem tanta força autoritária: associada, portanto, ao indicativo” (Andrade, Melo e Scherre, 2007, p. 6).

CONTEXTO DISCURSIVO DAS REVISTAS EM QUADRINHOS  
DO MENINO MALUQUINHO

O contexto discursivo dos diálogos das HQ do Menino Maluquinho é de uso exclusivo do pronome *você*, contexto em que a tradição gramatical prescreve o uso do modo imperativo associado às formas do subjuntivo (cantE, bebA, partA) tanto para polaridade afirmativa quanto para polaridade negativa. Contudo, percebemos o uso do imperativo associado ao indicativo com frequência global de 72.4% em estruturas afirmativas e negativas como demonstraremos no corpo deste trabalho.

Portanto, em se tratando do uso do modo imperativo, não se tem relação muito clara no que diz respeito ao uso do *tu* ou *você* como prescreve a tradição gramatical. Como demonstram as análises em grande parte do território brasileiro, as formas associadas ao indicativo são as formas que gozam de mais prestígio social, já que, como sabemos, a região Nordeste é estigmatizada e sofre muito preconceito linguístico, muitas vezes caricaturado na mídia, fortalecendo mais ainda a visão preconceituosa em relação a tais falantes. Assim sendo, “a variação do imperativo é um fenômeno que nos ajuda[rá] a concretizar a idéia de que este preconceito não é fruto da defesa pelas formas que seriam gramaticalmente corretas, mas sim de uma perseguição às formas estigmatizadas” (Andrade, Melo e Scherre, 2007, p. 11). O critério para se estigmatizar uma variante, segundo Andrade, Melo e Scherre (2007, p. 11), “não é o seu grau de aproximação à norma gramatical: o critério é, sem dúvida, a classe ou comunidade social onde esta se manifesta”.

***Metodologia de análise***

Os diálogos analisados na presente investigação fazem parte do gênero textual história em quadrinhos (HQ) e “apresenta[m] situações de diálogo num registro muito próximo ao da linguagem popular [...] resultando em um texto mais espontâneo e, conseqüentemente, aproximando-se da linguagem falada” (Smaniotto, 2005, p. 62). Ademais de Smaniotto (2005), outros pesquisadores fazem análise

linguística do modo imperativo em HQ<sup>22</sup> brasileiras ou traduzidas à língua portuguesa. Segundo a autora supracitada, a “análise de história em quadrinhos poderá delinear os rumos que a variação do imperativo tem tomado tanto na fala como na escrita” (Smانيotto, 2005, p. 72).

Como já foi explicitado anteriormente, os diálogos analisados nesta pesquisa fazem parte do gênero textual história em quadrinhos e segundo Menon *et alli*:

As HQ devem, também, merecer destaque no tocante ao papel que têm: muitas vezes, é o único tipo de leitura de alguns grupos sociais. E, nesse aspecto, o português aí veiculado também se reveste de importância: enquanto manifestação linguística de uma comunidade, num determinado tempo e espaço, essa linguagem, ao ser registrada, reveste-se de significado na medida em que os textos devolvem a seus leitores as formas linguísticas por eles utilizadas. Nesse processo eles se tornam agentes importantes na disseminação da diversidade oral, e por que não, no processo de mudança linguística (Menon *et alli*, 2003 *apud* Smانيotto, 2005, p. 79).

As HQ, por serem textos “escritos” muito próximos da oralidade, sofrem variação e mudança linguística e segundo Tarallo (2002), “nem tudo que varia sofre mudança; toda mudança linguística, no entanto, pressupõe variação. [Ou seja], mudança é variação!”.

A mudança linguística se dá de maneira contínua, porém, lenta e gradual. Por tanto, as HQ por serem textos bastante férteis em relação a elementos muito presentes na oralidade são mais passíveis à variação e mudança linguística que outros tipos de textos escritos, por isso, adotamos para a análise do uso do modo imperativo a metodologia Sociolinguística Laboviana.<sup>23</sup> Nosso principal objetivo é analisar quantitativamente as variáveis linguísticas (independentes) envolvidas no fenômeno em questão em diálogos extraídos de 9 re-

---

<sup>22</sup> Outros pesquisadores brasileiros fazem análise linguística do modo imperativo em histórias em quadrinhos brasileiras e traduzidas: Alves (2006; 2008); Andrade; Melo; Scherre (2007); Borges (2005); Scherre (2003; 2005); Smانيotto (2005).

<sup>23</sup> Cf. Weinreich; Labov; Herzog (2006); Labov (1975; 1981) Sankoff (1988a). O pressuposto básico dessa teoria associa à estrutura linguística a noção de heterogeneidade ordenada: a concepção de língua é inerentemente variável e a suposta variação livre é vista como passível de descrição sistemática, em função de restrições linguísticas e não-linguísticas (variáveis sociais, por exemplo).

vistas em quadrinhos do Menino Maluquinho,<sup>24</sup> do autor Ziraldo, publicadas no ano de 2007. As variáveis linguísticas foram submetidas ao pacote de programas de regras variáveis *GoldVarb 2.0*,<sup>25</sup> a saber: **1.** Polaridade da estrutura – afirmativa e negativa; **2.** Ausência e presença (tipo) de clítico **3.** Paradigma verbal – regular e irregular e **4.** Conjugação verbal – 1ª conjugação, 2ª conjugação e 3ª conjugação.

### *Análise dos dados*

Em nossa análise, iniciaremos fazendo o levantamento global das ocorrências de estruturas imperativas encontradas nos diálogos das histórias em quadrinhos do Menino Maluquinho levando em consideração as variantes associadas ao modo indicativo e ao modo subjuntivo.

Variante	Aplicativo/Total	Frequência
Indicativo	244/337	72.4%
Subjuntivo	93/337	27.6%

**Tabela 1: Ocorrências do modo imperativo no corpus.**

Percebe-se, a partir da análise da tabela 1, que a preferência para a expressão variável do imperativo singular presente nos diálogos das HQ do Menino Maluquinho se configura em maior parte pelas formas associadas ao indicativo com 244 ocorrências em frequência de 72.4% do tipo: (3) **Fala** logo! (*Agarrem essa planta!*) e (4) Nem me **fala**! (*Que cabelo doidão é esse?*). Encontramos, entretanto, 93 ocorrências (27.6%) de estruturas associadas ao modo subjuntivo do tipo: (5) E **fique** sabendo que eu já tenho outro em minha vida! (*Que cabelo doidão é esse?*) e (6) Não **faça** isso, moça! Detes-

---

<sup>24</sup> Seguem as revistas que foram utilizadas: *O Menino Maluquinho* (Agarrem essa planta!) junho 2007 – nº 23; *Julietta, a Menina Maluquinha* (Chega de criancice!) junho 2007 – nº 23; *Junim* (Que cabelo doidão é esse?) agosto 2007 – nº 02; *O Menino Maluquinho* (Pedala, Maluquinho) novembro 2007 – nº 28; *O Menino Maluquinho* (Caçadores de etê!) setembro 2007 – nº 26; *Julietta, a Menina Maluquinha* (Humm! Que delícia) novembro 2007 – nº 28; *O Menino Maluquinho* (E aí?! Vai ficar parado?) setembro 2007 – nº 26; *Julietta, a Menina Maluquinha* (Que desanimação é essa?) setembro 2007 – nº 26 e *Junim* (De olho na panela) setembro 2007 – nº 03.

<sup>25</sup> Cf. Sankoff (1988b); Pintzuk (1988); Guy (1998) Guy; Zilles (2006); Naro (2003); Scherre; Naro (2003).

to ver menina chorando! (*Que cabelo doidão é esse?*).

A seguir, analisaremos as variáveis independentes: 1) Polaridade da estrutura; 2) Ausência e presença (tipo) de clítico; 3) Paradigma verbal e 4) Conjugação verbal. Ademais dessas, faremos uma breve consideração sobre a variação linguística no uso do modo imperativo em outras histórias em quadrinhos brasileiras.

### ***Polaridade da estrutura***

Como ilustra a tabela 1, a polaridade afirmativa favorece o uso do modo indicativo, confirmando a hipótese de que o imperativo na polaridade afirmativa estaria mais associado às formas do indicativo, enquanto que a polaridade negativa estaria associada às formas do subjuntivo. Em nossa pesquisa, constatamos uma grande concentração de enunciados imperativos associados às formas do indicativo na polaridade afirmativa com peso relativo de .53 que é relativamente próximo ao ponto neutro. No entanto, a diferença entre a polaridade afirmativa e a polaridade negativa (de .34) é estatisticamente relevante. Segundo Sankof (1988a *apud* Scherre, 2003), “é a comparação entre os efeitos de quaisquer dois fatores em um grupo de fatores (medida pelas suas diferenças) que é importante, e não seus valores individuais”.

Variável	Aplicativo/Total	Frequência	Peso Relativo
Afirmativa (91.7%)	233/309	75.4%	.53
Negativa (8.3%)	11/28	39.3%	.19
<b>Total</b>	<b>244/337</b>	<b>72.4%</b>	

**Tabela 2: Polaridade e imperativo associado ao indicativo.**

Conforme vimos nos resultados expostos, a polaridade negativa não apresenta apenas enunciados imperativos associados à forma do subjuntivo. Conforme esboça o próximo item (*polaridade negativa*), veremos os contextos em que o uso do modo imperativo na polaridade negativa favorece as formas associadas ao indicativo.

### ***Polaridade negativa***

A polaridade negativa (no uso do modo imperativo) no português brasileiro, segundo Scherre, Cardoso e Lunguinho (2005, p.

506), “não há restrição absoluta”, já que tanto o imperativo associado ao indicativo quanto ao subjuntivo “podem ser negados” como ilustram os exemplos em (7) e (8):

(7) *Não **deixa**, Bocão! (Pedala, Maluquinho!)*

(8) *Não **saia** daí, garoto! Já volto (E aí?! Vai ficar parado?)*

Nas sentenças imperativas na polaridade negativa, como ilustra a tabela 2, há desfavorecimento quanto ao uso do verbo associado à forma indicativa com peso relativo de .19 e frequência global de 39.3%. Em outras palavras, a polaridade negativa favorece a forma associada ao subjuntivo para os enunciados imperativos como representam os exemplos (9) e (10):

(9) *Não se **preocupe**, por que eu já encontrei uma solução! (Que desanimação é essa?)*

(10) *Não **dê** um pio! Finja que está invisível! (Agarrem essa planta!)*

Pesquisas apontam, contudo, que há um aumento de enunciados imperativos associados ao indicativo na polaridade negativa em:

### **1) Estruturas com negação pós-verbal**

(11) ***Liga não!** Ele é animado assim mesmo! (Agarrem essa planta!)*

(12) *Se **preocupa não** é só a gente... (Adaptado de E aí?! Vai ficar parado?)*

### **2) Estruturas com dupla negação**

(13) ***Não esquent**a não, filha! Eu dou um jeito! Tome um dinheiro para ir ao cinema! (Adaptado de *Que desanimação é essa?*)*

(14) ***Não se atrasa** para o almoço não, hein filho? (Adaptado de *Agarrem essa planta!*)*

**Ausência e presença (tipo) de clítico**

A ausência de clítico na língua para expressão variável do modo imperativo é mais abundante do que a presença. Dos enunciados imperativos que se apresentaram na forma do indicativo, 226 foram sem uso de clítico, ao passo que a presença de clítico *me* somam 14 e a presença de clítico *se* apenas 4.

Na tabela 2, podemos notar que a presença de clítico *me* aparece como grande favorecedora da forma associada ao indicativo, seguida da variável ausência de pronome com peso relativo igual a .50 (no ponto neutro). A presença de clítico *se* é desfavorecedora da forma associada ao indicativo, porém apresenta 33.3% das ocorrências nessa variante.

Variável	Aplicativo/Total	Frequência	Peso Relativo
<b>Ausência</b> (91.4%)	226/308	73.4%	.50
<b>Me</b> (5%)	14/17	82.4%	.63
<b>Se</b> (3.6%)	4/12	33.3%	.15
<b>Total</b>	244/337	72.4%	

**Tabela 2: Tipo de clítico e imperativo associado ao indicativo.**

Os enunciados em (15), (16) e (17) apresentam a variação entre a ausência e presença (tipo) de clítico nas formas associadas ao indicativo.

(15) **Xá** ver... (*Caçadores de etê!*)

(16) *Me dá!* Me dá a bola aqui! (*Agarrem essa planta!*)

(17) Não *se atreva* a me olhar desse jeito! (*Caçadores de etê!*)

Vale ressaltar que, no uso do clítico *me*, a posição foi, em todas as ocorrências, proclítica. No uso do *se*, contudo, encontramos 1 ocorrência de ênclise **Mexa-se!** (*E aí?! Vai ficar parado?*) em enunciado associado à forma do subjuntivo:

No português falado no Brasil, Scherre, Cardoso e Lunguinho (2007, p. 507), observam que, “há forte restrição de ocorrência de imperativo verdadeiro [*associado ao indicativo*] com clítico depois do verbo”. Segundo os autores, estruturas como em (18) não são u-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

suais:

(18) **Ajuda-me** aqui, Juju! (Adaptado de *Que cabelo doidão é esse?*)

Em enunciados com uso de ênclise, “observa-se o imperativo auxiliar [*associado ao subjuntivo*], em número relativamente baixo de ocorrência, mas com tendência muito regular”, como se vê em (19), (20) e (21):

(19) **Dê-me!** (Adaptado de *Pedala, Maluquinho!*)

(20) Ô Maluco! **Coloque-se** no lugar dele! (Adaptado de *Que cabelo doidão é esse?*)

(21) Não o **deixe** trocar a tua cara, mãe! (Adaptado de *E aí?! Vai ficar parado?*)

Ademais, segundo os autores citados, “mais curioso ainda é o fato de haver tendência crescente de substituição do pronome oblíquo pelo pronome da forma reta depois do verbo e presença marcante da forma imperativa [...] *associada ao indicativo*”, como ilustram os exemplos abaixo:

(22) Tá! Mas **deixa eu** escolher, hein? (*Agarrem essa planta!*)

(23) **Beija ela!** (Adaptado de *Caçadores de etê!*)

Feitas essas observações, é importante salientar que os enunciados em (22) e (23) são sintaticamente distintos: em (22) o pronome *reto* é um sujeito acusativo e em (23) o pronome é simplesmente um objeto direto. No item que segue (*Pronome reto e sujeito acusativo*), faremos as diferenciações de uso de um ou de outro, partindo das reflexões do trabalho de Alves (2008, p. 301-2) apresentado no Congresso Nacional da *Abralin em Cena Piauí*, em Teresina, Piauí em abril de 2008.

### ***Pronome reto e sujeito acusativo***

O pronome *reto* utilizado como objeto direto encontra licenciamento quando o objeto em questão é [+animado] e quando é de terceira pessoa, como representa o exemplo (24):

(24) **Deixa** *ele!* Tenho uma arma secreta! (Adaptado de *Agarrem essa planta!*)

O sujeito acusativo é um tipo diferente de sujeito. É um referente que exerce concomitantemente a função de sujeito de um verbo e de objeto de outro. Segundo Bagno (2001), “a regra padrão exige que esse [...] [*referente*] esteja na forma oblíqua, enquanto a regra não padrão usa o pronome na forma reta”.

De acordo com o *Dicionário O Globo*, oblíquo “diz-se dos casos da declinação, excetuado o nominativo; *pronome oblíquo*: variação do pronome pessoal, empregada como complemento”. Ora, o PB diferentemente do PE, por questões de morfologia verbal, prefere o sujeito preenchido ao sujeito nulo e o objeto nulo ao objeto preenchido. A seguir, veremos a influência do sujeito e do objeto no uso do *sujeito acusativo* no português do Brasil:

**i) Sujeito acusativo de primeira pessoa: Pronome reto *eu*, categoria vazia  $\emptyset$  e pronome oblíquo *me*:**

(25) Bom... **deixa** *eu* pegar um livro! (*Agarrem essa planta!*)

(26) **Deixa**  $\emptyset$  ver... uma dúzia de ovos... (*Pedala, Maluquinho!*)

(27) Vamos com calma! **Deixe-me** pensar numa solução! (Adaptado de *Agarrem essa planta!*)

**ii) Sujeito acusativo de terceira pessoa: Pronome reto *ele* (e sua variante feminina e as de plural), o pronome oblíquo *o*<sup>26</sup> (e sua variante feminina e as de plural) e o uso de Sintagma Nominal pleno:**

(28) Não **deixa** *ele* trocar a tua cara, mãe! (*E aí?! Vai ficar parado?*)

(29) Shhh! Quieta! **Olhe-os** chegando! (Adaptado de *Chega*)

---

<sup>26</sup> Os pronomes *o*, *a*, *os*, *as* podem assumir as formas *lo*, *la*, *los*, *las* em determinadas situações. A saber: a) Quando vem depois de verbos terminados em *r*, *s*, *z*. b) Quando vem depois da palavra *eis* e dos pronomes *nos* e *vos*. Podem ainda se transformarem em *no*, *na*, *nos*, *nas* quando vierem depois de verbos terminados em *m*, *õe*, *ao*. (cf. Tufano, 1997).

*de criancice!)*

(30) Calado! **Deixa** a “titcha” testar! (*Caçadores de etê!*)

**iii) Sujeito acusativo de quarta pessoa (chamada de primeira pessoa do plural pela tradição gramatical): A expressão nominal a gente e o pronome oblíquo nos:**

(31) Então come essa pipoca e **deixa** a gente assistir em paz! (*Caçadores de etê!*)

(32) Então come essa pipoca e **deixe-nos** assistir em paz! (Adaptado de *Caçadores de etê!*)

### **Paradigma verbal**

Diferentemente da pesquisa de Cardoso (2007) outras pesquisas apontam que os verbos regulares são fortes favorecedores para a expressão variável do imperativo associado ao indicativo.

Variável	Aplicativo/Total	Frequência	Peso Relativo
<b>Regular</b> (81.9%)	211/276	76.4%	.54
<b>Irregular</b> (18.1%)	33/61	54.1%	.30
<b>Total</b>	244/337	72.4%	

**Tabela 3: Paradigma verbal e imperativo associado ao indicativo.**

Como revela a tabela 3, os verbos regulares tiveram frequência global de 81.9% e frequência de 76.4% no uso do imperativo associado à forma indicativa com peso relativo de .54 (próximo ao ponto neutro).

Scherre (2003, p. 12-4) analisa o comportamento do paradigma verbal não só pela regularidade ou irregularidade. Ela analisa o tipo de oposição entre a forma indicativa e subjuntiva e do paralelismo fônico da 1ª conjugação no uso do imperativo na forma indicativa.

### **Conjugação verbal**

Os verbos terminados em –ar, ou seja, os de 1ª conjugação, como representa a tabela 4, são os que mais apareceram em nosso *corpus* com um total global de 75.7% e são também os que mais fa-

vorecem as formas associadas ao indicativo em enunciados imperativos. Ao contrário deste, os verbos de 2ª e 3ª conjugações desfavorecem o uso do imperativo associado ao indicativo com pesos relativos de .20 e .31, respectivamente.

Variável	Aplicativo/Total	Frequência	Peso Relativo
1ª Conjugação (75.7%)	203/255	79.6%	.58
2ª Conjugação (10.1%)	14/34	41.2%	.20
3ª Conjugação (14.2%)	27/48	56.2%	.31
<b>Total</b>	<b>244/337</b>	<b>72.4%</b>	

**Tabela 4: Conjugação verbal e imperativo associado ao indicativo.**

Os exemplos em (33), (34) e (35) apresentam verbos das três conjugações em enunciados imperativos associados à forma indicativa:

(33) Ah, não! **Conta** uma inventada por você! (*Agarrem essa planta!*)

(34) **Diz** aí... essa minha idéia de colocar o skate embaixo foi ótima, né? (*Agarrem essa planta!*)

(35) É! **Vai** indo, vai! (*Agarrem essa planta!*)

## PALAVRAS FINAIS

Ao fim de nossas análises, percebemos, a partir do uso global, que a forma mais presente nos diálogos das HQ do *Menino Malquinho* em enunciados imperativos é a forma associada ao indicativo com 72.4% das ocorrências. Ademais, percebemos que as variáveis independentes influenciam no uso de uma forma ou de outra: indicativo ou subjuntivo em maior ou menor escala a depender da variável como veremos a seguir:

1. Polaridade da estrutura: a polaridade afirmativa favorece fortemente no uso do indicativo com peso relativo muito próximo ao ponto neutro (.53) e a polaridade negativa inversamente desfavorece com peso relativo de .19, porém, em alguns contextos seu uso é licenciado, como: negação pós-verbal e dupla negação.

2. Ausência e presença (tipo) de clítico: neste ponto, percebemos que a presença do clítico *me* favorece largamente o uso do imperativo associado ao indicativo com peso relativo igual a .63 seguido de au-

sência de pronome na estrutura com peso relativo de .50 (no ponto neutro), ao contrário destas, a presença de clítico *se* na estrutura desfavorece em tal uso com peso relativo igual .15. Vale ressaltar que só encontramos um caso de ênclise.

3. Paradigma verbal: percebemos, neste fator, que os verbos regulares e irregulares estão atuando como fator relevante para a variação no uso do modo imperativo, revelando que os verbos regulares são os que mais favorecem as formas associadas ao indicativo (.54) e que os verbos irregulares desfavorecem tal uso (.30).

4. Conjugação verbal: o fator conjugação verbal se revelou, também, como atuante para a variação no uso do imperativo associado ao indicativo, com a 1ª conjugação como grande favorecedora com peso relativo igual a .58 e as demais conjugações: 2ª e 3ª conjugações desfavorecem, .20 e .31 respectivamente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Jeferson. A expressão variável do imperativo nas tiras do "Menino Maluquinho". **In:** *Caderno Seminal Digital*. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 6, p. 84-94, 2006.

ALVES, Jeferson. A expressão variável do imperativo singular em o "Menino Maluquinho" e sua turma. **In:** *Anais do Congresso Nacional Abralín em Cena Piauí*. Teresina: UFPI, 2008.

ALVES, Jeferson; ALVES, Kleber da Silva. Língua, socialização e diversidade no "português do Brasil". **In:** *Anais da IX Semana de Mobilização Científica*. Salvador: UCSAL, 2006b.

ANDRADE, Carolina Queiroz; MELO, Fernanda Gláucia de Moura; SCHERRE, Maria Marta Pereira. História e variação linguística: um estudo em tempo real do imperativo gramatical em revista em quadrinhos da Turma da Mônica. **In:** *Jornal de Letras da UniCEUB*. Brasília, Ano 3 – número 1 – Agosto de 2007.

BAGNO, Marcos. Ensino de português: do preconceito linguístico à pesquisa da língua. **In:** *Boletim 25 da ABRALIN*. Brasília: UnB, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna 1999, p. 283.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BORGES, Poliana Rossi. Formas imperativas em tiras de jornais paulistas. **In:** *Estudos Linguísticos* XXXIV. São Paulo. 2005, p. 738-743.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*: terceira edição revista. Nova apresentação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário brasileiro Globo*. 12ª ed. São Paulo: Globo, 1989.

GUY, Gregory R. Varbrul; análise avançada. **In:** NEUSA, Matte (Org.). *Cadernos de tradução*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, 1998, p. 27-49. Tradução de Ana Maria Stahl Zilles.

GUY, Gregory R; ZILLES, Ana Maria Stahl. *Sociolinguística quantitativa*: Instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2006.

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. 3ª ed. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1975.

———. What can be learned about change in progress from synchronic descriptions? **In:** SANKOFF, D. & CEDERGREN, H. (eds.) *Variation Omnibus*. Canada: Linguistic Research 1981, p. 177-99.

NARO, Anthony J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. **In:** MOLLICA, M. Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 15-25.

PINTZUK, Susan. *VARBRUL programs*. 1988.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 41ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2001.

SANKOFF, David. Sociolinguistics and syntactic variation. **In:** Newmeyer, Frederick J. (ed.) *Linguistics: the Cambridge survey*. Volume IV (Language: the socio-cultural context). New York: Cambridge University Press, 1988a, p.141-60.

SANKOFF, David. Variable rules. **In:** AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIR, K. J. (ed.). *Sociolinguistics – An international handbook of the science of language and society*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988b, p. 984-998.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Aspectos sincrônicos e diacrônicos

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

do imperativo gramatical no português brasileiro. **In** *Revista Alfa*, São Paulo, 51(1), p. 189-222, 2007.

———. Norma e uso – O imperativo no português brasileiro. **In**: DIETRICH, Wolf & NOLL, Volker. (orgs.). *O português do Brasil: Perspectivas da Pesquisa atual*. (Linguística luso-brasileira, Iberoamericana-Vervuert. 2004, p. 231-260).

———. Norma e uso na expressão do imperativo em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica. **In**: SILVA, Denize Elena Garcia da; LARA, Gláucia Muniz Proença & MAGAZZO, Maria Adélia (orgs.). *Estudos de linguagem: Interrelações e Perspectivas*. Campo Grande: UFMS, 2003, p. 177-191.

———. *O imperativo gramatical no português brasileiro: reflexo de mudança linguística na escrita de revistas em quadrinhos*. [A sair em livro organizado por Sebastião Josué Votre e Cláudia Roncarati. Livro em homenagem a Anthony Julius Naro, 2005].

———; CARDOSO, Daisy Bárbara Borges; LUNGUINHO, Marcus Vinicius da Silva. O imperativo gramatical no português brasileiro: uma discussão translinguística. **In**: *Anais do IV Congresso Internacional da Abralin*. Brasília: UnB, 2005, p. 503-9.

———; NARO, Anthony Julius. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. **In**: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 147-177.

SMANIOTTO, Giselle Cristina. *A expressão variável do imperativo nas histórias em quadrinhos: uma análise em tempo real*, 2005, 112. f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade de Londrina, Londrina.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002. (Princípios).

TUFANO, D. *Estudos de língua portuguesa: gramática*. São Paulo: Moderna, 1997.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William & HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR<sup>27</sup>

Marcel Alvaro de Amorim (UFRJ)  
[marceldeamorim@yahoo.com.br](mailto:marceldeamorim@yahoo.com.br)

RESUMO

A Linguística Aplicada (LA) é um campo relativamente novo de investigação: tendo seus impulsos iniciais nos anos 1940, a LA passou, ao longo de sua história, por reformulações, (re)escrituras e novos questionamentos com o objetivo inicial de se consolidar como uma área relevante de produção do conhecimento e ter suas pesquisas legitimadas perante a comunidade acadêmica. Do foco na pesquisa da Aplicação Linguística ao ensino de línguas (Cf. Allen & Corder, 1973, 1974 e 1975; Allen e Davies, 1977), aos questionamentos sobre esse prática (Cf. Chomsky, 1971; Widdowson, 1979); da adoção de políticas interdisciplinares (Cf. Moita Lopes, 1996) à luta para, finalmente, se firmar como área de investigação independente dos conhecimentos advindos da Linguística enquanto “ciência-mãe” (Cf. Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1996), passaram-se cerca de sessenta anos. Atualmente, tendo a LA já solidificada enquanto área de produção de conhecimento, o que resta para o linguista aplicado é indagar sobre os novos rumos possíveis para a área de investigação na qual está inserido, tema que é o ponto de partida desse minicurso que tem por objetivo apresentar e analisar duas posturas diferentes adotadas por pesquisadores do campo da LA: a perspectiva modernista de pesquisa em LA e a visão da LA como uma área mestiça, *INDisciplinar* e “na fronteira”.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Paradigmas; Transdisciplinariedade.

INTRODUÇÃO

Viver nas fronteiras significa  
usar *Chile* no borscht  
comer *tortillas* de trigo integral,  
falar tex-mex com sotaque do Brooklin  
ser parado pela polícia da imigração nos postos da fronteira<sup>28</sup>

(Anzaldúa, 1987, p. 194-195).

Aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a plu-

---

<sup>27</sup> Agradeço ao Professor Luiz Paulo da Moita Lopes pela inspiração teórica, comentários e revisão do texto.

<sup>28</sup> Tradução atribuída a Professora Doutora Leila Assumpção Harris.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ralidade de referências costuma nos desconcertar. (Fabrício, 2008, p. 62).

Em sociedades que se constituem cada vez mais de forma mestiça, nômade e híbrida, não seriam epistemologias de fronteiras essenciais para compreender tal mundo? (Moita Lopes, 2007, p. 11)

De acordo com Marcondes (2005, p. 139), o próprio conceito de *modernidade* já nos provoca questionamentos, o *moderno* remete ao “novo”, ao rompimento de tradições, implicando sentidos positivos – e, portanto, positivistas – de mudança, progresso e transformação. Essa visão é uma das bases para o nascimento da ciência moderna que, segundo Rojo (*apud* Damianovic, 2005, p. 185), é fundada em crenças positivistas e estruturalistas que acarretavam uma fé numa visão de linguagem apolítica e a-histórica; na tentativa de separação entre o sujeito e o objeto buscando, assim, uma noção de objetividade científica; numa visão da linguagem como sendo posterior ao pensamento e à experiência; na crença no projeto científico de produção de conhecimento, seus métodos e modelos; e, sobretudo, na fé nos princípios de *racionalidade* e *verdade* como de aplicabilidade universal.

A LA que fundamentava-se nessas pressuposições era, então, uma LA autônoma, que buscava separar o sujeito do mundo em que está inserido, procurando garantir objetividade científica, acabando por situar tal sujeito no vácuo social (Moita Lopes, 2008a, p. 24). O sujeito-pesquisador, seguindo a perspectiva modernista de pesquisa em LA, é entendido como separado de seu objeto de estudo para que não o contamine, visão positivista do processo de construção do conhecimento (Moita Lopes, 2008b, p. 100). Nessa visão, o conhecimento não possui vínculos com o modo como as pessoas vivem, sofrem, se posicionam politicamente (Moita Lopes, 2008b, p. 87).

A noção de sujeito da modernidade, segundo Moita Lopes (2008b, p. 100) era a de um indivíduo essencializado, sendo branco, homem, heterossexual de classe média. Um sujeito concebido como único e homogêneo – homogeneização que só é possível com o apagamento da sócio-história e do corpo de tal sujeito (Moita Lopes, 2008b, p. 102) – em áreas diversas do conhecimento como as Ciências Exatas, as Ciências da saúde, bem como no próprio campo das chamadas Humanidades.

A modernidade trazia à tona, ainda, a visão da razão como

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

imparcialidade. Só seria possível alcançar tal imparcialidade estando o pesquisador – ou o linguista aplicado – despido de emoções, desejos ou interesses, estando este “fora do mundo” (Rampton, 2008, p. 111). Assim, por meio da racionalidade, o pesquisador da modernidade poderia usar políticas sociais, tecnologias e novos avanços na ciência para melhorar a vida da população, visão absolutamente positivista do progresso científico. A LA modernista não escapa dessa visão, caracterizando-se no Brasil, em meados das décadas de 1980 e 1990, e após a compreensão de que a linguagem é constitutiva da vida institucional (Moita Lopes, 2007, p. 07), como área de conhecimento que visava a resolução de problemas da prática de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso em um contexto social definido (Cf. Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1996). Observamos aqui uma tendência positivista da LA ao assumir-se como uma área preocupada com a *resolução* de problemas, definindo-se, assim, como uma área *solucionista* das chamadas Ciências Sociais – assim entendida por seu foco nos problemas da linguagem em uso no meio social.

Hoje, acredita-se que o projeto da modernidade e, acrescento, o de uma LA que se baseia nos paradigmas modernistas para se firmar enquanto área de investigação científica, se revela, segundo Bhabha (1998, p. 329), por si só contraditório e irresolvido. As identidades estabilizadas estão em declínio, provocando o surgimento de novas identidades, fragmentando o indivíduo moderno, que até então era visto como unificado e homogêneo (Hall, 2005, p. 07). A chamada objetividade científica é, no atual rumo das pesquisas, considerado utópico, já que não há como distanciar o pesquisador – sempre posicionado no mundo em que atua e com sua posição construindo conjuntamente o conhecimento que produz (Moita Lopes, 2004, p. 165) – do objeto que pesquisa. Pautados nessas e em outras impossibilidades da pesquisa modernista, pesquisadores da área de LA no Brasil e no mundo tem almejado novas formas de se fazer pesquisa em Linguística Aplicada, trazendo o sujeito para dentro do campo de pesquisa, e mudando seu foco de área positivista concentrada na solução de problemas do uso da linguagem para uma área híbrida – inter/transdisciplinar – que almeja *criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel determinante* (Moita Lopes, 2008a, p. 14), propagando uma perspectiva mestiça ou *IND*disci-

plinar da LA na atualidade.

É interessante reforçar a idéia de Moita Lopes (2008a, p. 14) de que o interesse desses que fazem a LA *IN*disciplinar não é renegar a LA como praticada anteriormente, mas sim propor *mudanças possíveis*, novas direções a se considerar. Não é do interesse desses pesquisadores fundar uma “nova escola” de LA (Moita Lopes, 2008a, p. 15), e muito menos propor uma direção obrigatória a ser seguida. Resta-nos agora questionar: mas afinal, o que é a LA *IN*disciplinar?

É, primeiramente, um novo rumo em LA que pretende problematizar os ideais modernistas, questionando seus pressupostos e propondo novas epistemologias, novas formas de produzir o conhecimento. Ao perceber a forma simplista como a LA modernista – ou solucionista – tratava dos problemas relativos ao uso da linguagem que, seguindo os ideais de neutralidade e objetividade, apagava a complexidade das situações estudadas e as imbricações do sujeito nessas situações, a LA *IN*disciplinar propõe-se a pensar novas formas de construir conhecimento.

A noção da LA como um campo inter/transdisciplinar é central para o desenvolvimento desse modo de pensar a LA. Preocupados em teorizar onde as pessoas vivem e agem, as implicações das mudanças socioculturais, políticas e históricas que tais pessoas experienciam (Moita Lopes, 2008a, p. 21), assim como em perceber o sujeito como heterogêneo e em constante transformação – o contrário do que almejava a pesquisa modernista – os pesquisadores da LA *IN*disciplinar lançam mão de leituras em outras áreas do saber que, muitas vezes, apresentam melhores teorizações sobre o sujeito e sua construção identitária pelo discurso do que pesquisas em Linguística ou pesquisas em LA de cunho modernista que são contrárias ao reconhecimento da alteridade, das diferenças etc.

A LA *IN*disciplinar, segundo Fabrício (2008a: 50-51), deve ser encarada como prática problematizadora que assume suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, distanciando-se do ideal de objetivismo científico e neutralidade na produção do conhecimento das práticas modernas. Ao negar tais ideais, a LA *IN*disciplinar focaliza o sujeito, não como entidade racionalizada, mas como heterogêneo, dando voz, então, as margens do sistema globalizado, os olhares considerados subalternos (Fabrício, 2008, p. 51), voltando sua aten-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ção para diferentes construções identitárias de classe social, etnia, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. (Moita Lopes, 2008a, p. 27). O que a LA *IN*disciplinar pretende questionar é o sujeito neutro, sem gênero, raça ou sexualidade proveniente dos ideais modernistas. É necessário perceber que toda e qualquer investigação científica começa com o investigador, presente e localizado, agindo ativamente na prática da pesquisa, estando conectado com o objeto – ou com os indivíduos pesquisados, esses também *performando* identidades – das mais diferentes formas (Smith apud. Pennycook, 2008, p. 80). Moita Lopes (2008b, p. 100) chama atenção para a necessidade de compreender que os pesquisadores estão diretamente relacionados no conhecimento que produzem e que os mesmos devem negar a “distância crítica” moderna e almejar uma “proximidade crítica”.

Os ideais de racionalidade e a compreensão de que os significados não são anteriores ao pensamento e ao discurso também são desconstruídos pela LA *IN*disciplinar. A linguagem deve ser focalizada como um produto humano e uma ferramenta social, sendo inseparável do ser humano enquanto sujeito subjetivo, emotivo e que habita um meio social.

O pesquisador da LA *IN*disciplinar deve compreender que não é possível despolitizar e tornar autônomo o conhecimento, assim como deve reconhecer a impossibilidade de apagar as diferenças que constituem o sujeito, conforme almejado nas práticas modernistas. Os linguistas aplicados que atuam dessa maneira devem perceber a necessidade de olhar as relações de poder construídas na formação do sujeito no discurso e por meio dele (Cf. Moita Lopes, 2008; Bhabha, 1998). A LA *IN*disciplinar preocupa-se em re teorizar esse sujeito social enquanto heterogêneo, fluido e mutável e, para isso, lança mão de teorizações pós-modernas, pós-coloniais, anti-racistas, *queer*, entre outras para dar conta da liquidez da identidade do sujeito agora em foco (Cf. Moita Lopes, 2008).

Retomando a primeira epígrafe deste trabalho, da escritora Glória Anzaldúa – *Chicana*, lésbica e feminista – devemos pensar a LA *IN*disciplinar como uma área na fronteira e atenta a esse sujeito que, como a poetiza, vive nas margens da identidade homogênea modernista, em constante *performance* de identidades recorrentemente reconhecidas como subalternas ou marginalizadas. O Linguís-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

tica Aplicado que pretende trabalhar com a perspectiva *INDisciplinar* deve olhar para as misturas, para as bordas, procurando nesses sujeitos novas formas de compreender o mundo, dando voz aos que não a tem, criando inteligibilidades sobre realidades que não a *cêntrica*.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands / La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Press, 1987.

ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. P. (eds.). *The Edinburg course in applied linguistics*. Vol. 1. Readings for applied linguistics. Oxford: OUP, 1973.

———. *The Edinburg course in applied linguistics*. Vol. 2. Papers in applied linguistics. Oxford: OUP, 1975.

———. *The Edinburg course in applied linguistics*. Vol. 3. Techniques in applied linguistics. Oxford: OUP, 1974.

ALLEN, J. P. B. & DAVIES, A. (eds.). *The Edinburg course in applied linguistics*. Vol. 4. Testing and experimental methods. Oxford: OUP, 1977.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CAVALCANTI, M. *A propósito de lingüística aplicada*. Trabalhos em lingüística aplicada, vol. 7, nº 2, p. 5-12, 1986.

FABRÍCIO, B. F. F. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & ensino*, Pelotas, vol. 8, nº 2, p. 181-196, jul./dez, 2005.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

———. Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Cespuc. Belo Horizonte: PUC-Minas, vol. 7, nº 14, p. 159-171, 2004.

———. Da aplicação linguística à linguística aplicada indisciplinar. Palestra proferida na UFPB e UFG. No prelo, 2007.

———. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. **In:** MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008b.

———. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

———. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. **In:** MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008a.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. **In:** MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

**O DIÁLOGO ENTRE INTERTEXTOS:  
A MONOFONIZAÇÃO DE VOZES**

*Suzana Paulino P. D. de Carvalho (PUC/SP)*  
[suzanapp@yahoo.com.br](mailto:suzanapp@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este artigo tem por tema as estratégias utilizadas pelo jornalista na construção dos textos reduzidos veiculados na seção “Veja essa”, da revista *Veja*. O objetivo é identificar e descrever as relações existentes entre diferentes edições da seção “Veja essa”, na medida em que esses textos são ressemantizados e recontextualizados. Tem-se por pressuposto teórico a *Análise Crítica do Discurso*, com vertente sócio-cognitiva, cujo maior representante é Van Dijk. Os resultados obtidos indicam que as revistas dialogam entre si, de modo a manter a progressão temática de acordo com o acontecimento no tempo.

**Palavras-chave:** Análise crítica do discurso; discurso jornalístico; dialogia.

**INTRODUÇÃO**

Tendo em vista a vertente sócio-cognitiva, este trabalho postula a inter-relação de três categorias analíticas: a cognição, a sociedade e o discurso.

A cognição é vista como um conjunto de representações mentais e sociais decorrentes da interação sócio-comunicativa. Uma representação mental é uma forma de conhecimento do que acontece no mundo e para tanto se faz necessário projetar um ponto de vista que é guiado por interesses, objetivos e propósitos e que, sendo comum, agrupam pessoas em um grupo social.

A sociedade é vista como um conjunto de grupos sociais diferentes, pois cada um deles tem objetivos, propósitos e interesses específicos. Dessa forma, há um constante conflito intergrupar, na medida em que cada grupo social tem um marco de cognições sociais próprio.

O discurso é visto como uma prática social que se define por participantes, ações e funções. Todas as formas de conhecimentos sociais são construídas no e pelo discurso.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Para Van Dijk (1993), embora o discurso seja social e sua análise tenha como objetivo entender o funcionamento entre as estruturas discursivas e seus contextos sociais, esse funcionamento não pode se estabelecer sem que as representações mentais, individuais e sociais sejam tratadas. As representações individuais são as que explicam as razões de diferentes reações dos indivíduos diante de um único acontecimento. E as representações sociais definem as culturas e os grupos sociais, de maneira a organizar suas crenças e suas práticas. Nesse sentido, é a relação dos estudos cognitivos e sociais que permite uma melhor compreensão na relação entre discurso e sociedade.

Um discurso pode ser analisado tanto pelas suas estruturas linguísticas (sintáticas, morfológicas, fonológicas, semânticas, estilísticas e retóricas) quanto pela sua relação ao social e à cognição. Esta pode ser estudado através dos processos cognitivos envolvidos na produção e na compreensão discursiva por aqueles que usam a linguagem como forma de interação social, cuja função é examinar conhecimentos, atitudes e representações mentais.

O discurso pode ser produzido em qualquer situação, seja formal ou informal. Faz-se necessário um contexto que seja adequado ao tipo de discurso. Por exemplo, um professor se expressa em um contexto que o permite ensinar; um juiz se expressa em um contexto que o permite julgar; e o jornalista? Temos como conhecimento que o jornalista se expressa em um contexto que o permite informar. No entanto, com esta pesquisa, verificaremos até que ponto o jornalista cumpre o seu papel.

### ACÇÃO E DISCURSO

De acordo com os estudos de analistas do discurso, as relações sociais têm o poder de influenciar os padrões de seleção do que é dito, quando é dito e como é dito, que dependem da posição do usuário da linguagem, quanto a seu maior ou menor grau de poder na sociedade. Para tanto foi elaborada a linguística sistêmica funcional, cuja função é discutir o sistema de relações necessárias entre linguagem e seu contexto de uso. Para os analistas, a análise da linguagem pressupõe um exame dos fatores pertinentes ao seu contexto.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O contexto é o conjunto de fatores que dão forma a uma situação de comunicação, e se define por três variáveis, quais sejam:

1. *Campo*: atividade social envolvida
2. *Relação*: natureza da conexão entre os participantes
3. *Modo*: meio de transmissão da mensagem

Estas variáveis, por sua vez, são realizadas através das três metafunções da linguagem, que possuem como função representar o contexto social em que as pessoas vivenciam significados. São estas as metafunções:

1. *Metafunção ideacional*: expressa o conteúdo do texto
2. *Metafunção interpessoal*: expressa as interações sociais
3. *Metafunção textual*: expressa a estrutura e o formato do texto.

O discurso quando analisado como ação deve ser compreendido como resultado de uma prática social que se define por situações sociais e condições que determinam a sua produção. Desta forma, faz-se necessário que o analista do discurso vise (re)construir o contexto e mostre os papéis representados pelos protagonistas discursivos, bem como suas identidades discursivas. Isto é, segundo Charaudeau (2006), o discurso é a relação da identidade daquele que fala com sua intencionalidade e o contexto da situação que o faz unir-se àquele a quem esse se dirige.

O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder (Brandão, p. 31 *apud* Foucault, 1979, p. 247).<sup>29</sup>

### FUNÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DISCURSIVAS

O discurso jornalístico é uma prática social que se define como forma de ação entre vários protagonistas que têm funções sociais

---

<sup>29</sup> Nem Brandão nem Foucault consta na "Bibliografia". [Nota do Editor]

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

distintas. Esses protagonistas são identificados como Poder, Controle e Acesso.

Entende-se como Poder o poder social, que se define como uma forma de controle da ação e da mente de um grupo. Para Guimarães (1999) o conceito que se utiliza para definir o poder social é o de Controle. Tem-se Poder sobre um grupo, se esse grupo tem de alguma forma Controle sobre o outro grupo. Para Van Dijk (1993) essas categorias têm como função fazer alguém agir da maneira como se deseja.

Quanto ao Acesso, este se define como o meio que leva um grupo ter Poder e Controle sobre outro grupo. Para o discurso jornalístico, o meio de acesso é o jornal. Nesse sentido, o Acesso é a maneira mais eficiente para se exercer o Poder, controlando o grupo alvo. O Controle não se limita ao conteúdo e à forma, aplica-se, também, ao contexto: os donos de um jornal dizem aos editores o que (não) publicar ou, quando não o dizem, esses mesmos decidem, dependendo da ideologia já criada. É a partir disso que a Análise do Discurso pode mostrar o que no jornalismo, habitualmente, permanece oculto: quem fala e a partir de que posição ideológica.

Para Van Dijk (1993) a ideologia está diretamente ligada ao social. É a representação mental dos interesses de um grupo, quer sociais, econômicos e/ou culturais. Para o autor, embora se faça a distinção entre discurso e ideologia, esta e outras cognições sociais estão envolvidas na produção e na compreensão do discurso. No caso do discurso jornalístico, a ideologia tem a mesma função cognitiva do Poder: monitora a maneira de agir dos interlocutores em discurso, como membros dominantes/dominados de grupos ou organizações institucionais, a fim de controlar os conflitos sociais. Assim, o discurso se faz importante na reprodução da ideologia para o controle de grupos em conflito. Portanto, a ideologia tem como função coordenar os atos e práticas dos membros sociais de um grupo, de maneira a garantir que seus membros irão, geralmente, atuar de maneiras parecidas, cooperando em tarefas conjuntas, o que contribui para a integração desse determinado grupo.

O DISCURSO JORNALÍSTICO:  
SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Para Guimarães (1999) as condições de produção discursiva vinculam-se às circunstâncias que determinam os papéis representados pelos protagonistas na interação comunicativa.

Entendendo o discurso como uma forma de ação, para analisar um discurso é necessário buscar a (re)construção do contexto, a fim de os papéis representados pelos protagonistas discursivos serem identificados, bem como as suas identidades discursivas.

As condições de produção do discurso jornalístico são definidas por uma hierarquia de categorias discursivas, semânticas e textuais, que definem um contexto global em relação a um contexto local e são apresentadas em diferentes níveis, quais sejam: as categorias Poder, Controle e Acesso, no nível discursivo; as categorias Ignorado/Conhecido e Inusitado/Esperado, no nível semântico da notícia; e a categoria histórico-temporal Atualidade, no nível do acontecimento do mundo real relatado.

O contexto global ou social trata de parâmetros como grupos sociais, papéis, conhecimento de regras e normas, metas, organizações e instituições, ou seja, trata do papel social entre grupos, sob as condições definidas pelas categorias Poder, Controle e Acesso.

Na prática social do discurso jornalístico há convenções que regulam institucionalmente as relações entre os sujeitos atribuindo-lhes um estatuto na atividade da linguagem, ou seja, cada membro de um grupo representa um determinado papel.

O contexto local ou interacional define-se por ser composto por participantes com papéis e propósitos, bem como, tempo e lugar. Nesse tipo de contexto há *um discurso para a mudança*. Isso significa que, uma vez que o público leitor possui um contexto cognitivo para a leitura da notícia, e que nela são agrupadas categorias semânticas - Inusitado ou Ignorado -, o leitor é levado a fazer inferência e reformular o seu contexto cognitivo.

Uma categoria do contexto local é a Atualidade. Ela relaciona-se ao desenrolar do processo narrativo do acontecimento informado antes que ele transforme-se em notícia. Define-se pela novidade

de do acontecimento.

## O DISCURSO JORNALÍSTICO NAS ENTRELINHAS

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, de identificar e descrever as relações existentes entre diferentes edições da seção “Veja essa”, foi levantado o corpus, publicado do segundo semestre de 2005 até o segundo semestre de 2006, e foi realizada a sua análise que consistiu de três etapas:

- (1ª) Análise de cada texto reduzido;
- (2ª) Intertextualização dos textos reduzidos de uma mesma página;
- (3ª) Intertextualização de diferentes edições da seção “Veja essa”.

Apresentaremos uma parte da análise feita, que consiste de duas edições datadas em 14 de junho de 2006 e 21 de junho de 2006.

14 de junho de 2006

**Eu sei que ele está magro. Mas vira e mexe a gente lê na imprensa brasileira que ele está gordo, está gordo, está gordo. Ele está gordo ou não está gordo? O presidente Lula, perguntando a Parreira sobre o estado físico do Fenômeno, em videoconferência com os membros da seleção brasileira.**

**Eu também tenho coisas para perguntar a ele. Todo mundo diz que ele bebe pra caramba. Tanto é mentira que eu estou gordo quanto deve ser mentira que ele bebe pra caramba. Ronaldo, o Fenômeno, irritado com a repercussão da pergunta do presidente na imprensa.**

21 de junho de 2006

**Eu não acho que o Ronaldo está gordo. A mídia exagera muito. Raica de Oliveira, modelo e namorada do Fenômeno no Programa do Jô.**

**Nossa! Eles acham que EU sou gordo!!!**

**Jô Soares**

**Ah, não se pode comparar você com o Ronaldo...**

**Raica de Oliveira**

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

**Não, claro, eu não jogo há muito tempo.**

**Jô Soares**

**O que vale é a vitória. Com o gol de cabeça, peito, bicicleta ou canela. Luiz Inácio da Silva, o Lula, levando sua estratégia política para o futebol.**

Na edição do dia 14 de junho de 2006, *Veja* publica o trecho polêmico da entrevista do presidente Lula sobre a Copa do Mundo, em que ele faz uma pergunta sobre o Ronaldo. Nesse momento, *Veja* avalia negativamente o jogador Ronaldo, ativando a memória do público leitor sobre as condições físicas do jogador, desqualificando-o diante do mais importante evento esportivo, a Copa do Mundo. Em seguida, a Revista recontextualiza o enunciado de Ronaldo, que foi questionado sobre o que o presidente Lula havia dito. O jogador responde ironicamente, avaliando de maneira negativa a reputação de Lula, uma vez que foi ativada a memória de longo prazo do público leitor quanto à “fofoca” de que o presidente gosta de beber.

Na edição da semana seguinte, datada em 23 de junho de 2006, *Veja* recontextualiza a entrevista que Jô Soares fez a Raica de Oliveira, que era namorada do jogador Ronaldo, e o faz de uma maneira que avalia positivamente o entrevistador Jô Soares, e negativamente Raiva e, por sua vez, Ronaldo. *Veja* ativa a memória sobre as entrevistas de Lula e de Ronaldo diante das questões que estavam afetando Ronaldo a jogar. O jogador é tratado como um atleta insuficiente. *Veja* avalia Ronaldo negativamente através da avaliação positiva dada a Jô Soares. E remete-se às denúncias de corrupção do governo Lula quando ironiza a estratégia política do presidente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos indicam que as revistas dialogam entre si, de modo a manter a progressão temática de acordo com o acontecimento no tempo, e são construídas ideológica e culturalmente pelos valores opinativos do Poder da revista-empresa.

BIBLIOGRAFIA

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIJK, Teun A. van. *Elite Discourse and Racism*. EUA: Sage Publications. Sage Series on Race and Ethnic Relations, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman e WODAK, Ruth. Análisis crítico del discurso. **In:** DIJK, Teun A. van. (org.). *El discurso como interacción social*. Gredisa, 2000.

GUIMARAES, Doroti Maroldi. *A organização textual da opinião jornalística nos bastidores da notícia*. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1999.

**O PROBLEMA DA CHAMADA ORAÇÃO SUBORDINADA  
SUBSTANTIVA AGENTE DA PASSIVA EM PORTUGUÊS  
ANÁLISE E REFUTAÇÃO**

*Acácio Luiz Santos (UFF)*  
santosacacioluiz@yahoo.com.br

**RESUMO**

Este trabalho investiga a questão da oração subordinada substantiva agente da passiva em português. Ele aponta três problemas da oração estudada: o conflito com a definição mais ampla de “oração subordinada substantiva”; a anomalia sintática do termo conector; e a falha análoga decorrente da transposição vocal, em orações subordinadas substantivas objetivas diretas. Concluindo, ele afirma a inviabilidade de tal oração, na forma com que é tradicionalmente dada, em português, e propõe uma terminologia que leve os problemas levantados em consideração.

**Palavras-chave:**

**Subordinação; Agente da Passiva; Sintaxe; Terminologia; Português**

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho pretende examinar a assim chamada oração subordinada substantiva agente da passiva em português, procurando demonstrar alguns problemas que tornam tal terminologia impraticável e apontar uma alternativa capaz de dar conta de sua particular dinâmica sintática. Para realizá-lo, examino sua definição tal como é dada na influente gramática dos professores Celso Cunha e Lindley Cintra; a seguir, discuto os problemas decorrentes de tal definição; finalmente, e a partir de pistas dos próprios autores citados, procuro formular uma alternativa. Com isto, espero contribuir para os estudos sintáticos e terminológicos da gramática de língua portuguesa.

**UMA DEFINIÇÃO PROBLEMÁTICA**

No capítulo 18 de sua *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, sobre “O período e sua construção”, ao tratarem das orações subordinadas desenvolvidas, Cunha & Cintra fornecem a seguinte definição para a oração objeto deste trabalho:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

As ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS vêm normalmente introduzidas pela CONJUNÇÃO INTEGRANTE *que* (às vezes, por *se*) e, segundo o seu valor sintático podem ser:

(..)

7. AGENTES DA PASSIVA, quando exercem a função de agente da passiva:

– As ordens são dadas / **por quem pode**. (F. Namora, *NM*, 215.)

**Observação:** As orações que desempenham a função de agente da passiva iniciam-se por pronomes indefinidos (*quem, quantos, qualquer* etc.) precedidos de uma das preposições *por* ou *de*. (Cunha & Cintra, 2001, p.600-1)

A definição acima evidencia um primeiro problema: a discrepância entre o conceito universal (as orações subordinadas substantivas desenvolvidas) e o particular (a oração subordinada substantiva agente da passiva); quanto à natureza do conectivo: naquele, conjunção integrante; neste, pronome indefinido. Poder-se-ia imaginar que, na parte referente às classes de palavras, os autores forneceriam, porventura, elementos para elucidação desta passagem, mas uma breve consulta à seção “Pronomes indefinidos” (p. 356-67) revelou uma ausência total de menção ao emprego destes como conectivos introdutores de orações subordinadas substantivas agentes da passiva. Por sua vez, quanto às “Conjunções integrantes”, os autores fornecem:

As CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS (..) INTEGRANTES introduzem orações substantivas.

(..)

8. INTEGRANTES (servem para introduzir uma oração que funciona como SUJEITO, OBJETO DIRETO, OBJETO INDIRETO, PREDICATIVO, COMPLEMENTO NOMINAL ou APOSTO de uma outra oração). São as conjunções *que* e *se*:

Não sei, sequer, **se** me viste,

Não vou jurar **que** me vias. (J. Régio, *F*, 54)

(Cunha & Cintra, 2001, p.586-9)

Com este cruzar de definições, afirma-se uma contradição indissolúvel: se conjunções subordinativas integrantes introduzem orações substantivas, e se tais exercerão as funções de “sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto”

(percebiam os leitores a conjunção “ou” ao final da enumeração, indicando que são *estas, e somente estas*, as alternativas existentes), não há, por conseguinte, outras orações substantivas em português; mas, conforme visto mais atrás, não é isto que os autores afirmam ao tratar da sintaxe do período composto. Como se explicaria tal contradição notável em termos? Uma vez que os autores forneceram apenas um exemplo da presumível oração, com pronome “quem”, uma busca de sua ocorrência em outras seções do capítulo sobre pronomes revelou:

Os PRONOMES RELATIVOS assumem um duplo papel no período com representarem um determinado antecedente e servirem de elo subordinante da oração que iniciam. Por isso, ao contrário das conjunções, que são meros conectivos, e não exercem nenhuma função interna nas orações por elas introduzidas, estes pronomes desempenham sempre uma função sintática nas orações a que pertencem. Podem ser:

(..)

. AGENTES DA PASSIVA:

– Sim, sua adorável pupila, a quem amo, a quem idolatro e **por quem** sou correspondido com igual ardor! (A. Azevedo)

[*por quem* = agente da passiva do verbo *corresponder*]. (Cunha & Cintra, 2001, p. 344-5)

Essa ocorrência revela a possibilidade de “quem” exercer a função sintática de agente da passiva, mas, na oração fornecida como exemplo, ele, como pronome relativo, reporta-se necessariamente a um termo antecedente, no caso, “pupila”, o que não interessaria aqui, pois tal procedimento é próprio, não de orações subordinadas substantivas, e sim de orações subordinadas adjetivas, que “vêm normalmente introduzidas por um PRONOME RELATIVO, e exercem a função de ADJUNTO ADNOMINAL de um substantivo ou pronome antecedente” (Cunha & Cintra, 2001, p. 601). Retomando-se o presumível exemplo de oração subordinada substantiva agente da passiva, “As ordens são dadas por quem pode”, não há de fato antecedente formalmente separado com que “quem” relacionar-se-ia. Mas, ainda sobre os pronomes relativos, há uma outra passagem relevante:

Os PRONOMES RELATIVOS *quem* e *onde* podem ser empregados sem antecedente em frases como as seguintes:

**Quem** tem amor, e tem calma,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Tem calma... Não tem amor... (A. Tavares, *PC*, 81.)

Passeias **onde** não ando,  
Andas sem eu te encontrar. (F. Pessoa, *QGP*, no. 47.)

Denominam-se, então, RELATIVOS INDEFINIDOS.

(..) Nestes casos de emprego absoluto dos RELATIVOS, muitos gramáticos admitem a existência de um antecedente interno, desenvolvendo, para efeito de análise, *quem* em *aquele que*, e *onde* em *no lugar em que*. Assim os exemplos citados se interpretariam:

Aquele **que** tem amor...  
Passeias **no lugar em que** não ando...

(Cunha & Cintra, 2001, p. 346)

Com esta passagem, o exemplo agora se harmoniza. Assim:

As ordens são dadas por *quem* pode.

Interpreta-se como:

As ordens são dadas por *aquele que* pode.

Tal procedimento elucidada, ainda, várias passagens, de outro modo problemáticas, apontadas pelos autores:

Na língua contemporânea, *quem* só se emprega com referência a pessoa ou a alguma coisa personificada:

Feliz é **quem** tiver netos  
De **quem** tu sejas avó! (F. Pessoa, *QGP*, no. 118)

A mim **quem** converteu foi o sofrimento. (Coelho Neto, *OS*, I, 105.)

(Cunha & Cintra, 2001, 350)

Da passagem acima, todos os exemplos se convertem sem dificuldade:

Feliz é *aquele que* tiver netos  
*Daquela [de] que* tu sejas avó! ...  
A mim, *aquele que* converteu foi o sofrimento. ...

Portanto, conforme os autores, “quem”, na condição de relativo indefinido, e equivalendo a “aquele que”, pode ser empregado sem antecedente, sendo isto um caso particular de pronomes relativos. Mas então, não existe, de fato, oração subordinada substantiva agente da passiva, sendo o exemplo apontado pelos autores um simples caso de relativo indefinido exercendo função sintática de agente da

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

passiva. No entanto, cabe a pergunta: pode-se analisar sintaticamente, de igual forma, a oração com “quem” e seu equivalente com “aquele que”? Embora aparentemente casual, tal pergunta se reveste de particular importância, de vez que, embora “indissolúvelmente ligados” na formulação do sentido, formas e significações verbais não são menos destrincháveis por análise” (Tamba-Mecz, 2006, p. 51). Assim, se, em *As ordens são dadas por aquele que pode*.

A análise sintática não oferece dificuldade:

Oração principal: *As ordens são dadas por aquele*;

Oração subordinada adjetiva restritiva: *que pode*;

Sujeito OP: *As ordens* (simples);

Adjunto adnominal: *As*;

Núcleo do sujeito: *ordens*;

Predicado OP: *são dadas por aquele* (verbal);

Núcleo do predicado: *são dadas* (locução);

Conector nominal subordinativo: *por*;

Agente da passiva: *aquele*;

Sujeito OSAR: *que*;

Predicado OSAR: *pode*;

O mesmo não poderá, entretanto, ser dito a respeito de:

*As ordens são dadas por quem pode*.

Desprezadas as ocorrências iguais à oração anterior, resta, antes de tudo, saber se seria pertinente atribuir a “quem” o papel sintático que, em “aquele que”, cabe a “que”, e considerar como termo oculto o papel sintático que, em “aquele que”, cabe a “aquele”. Em outras palavras, a equivalência abaixo descrita verificar-se-ia?

Agente da passiva (OP)	sujeito (OSAR)
aquele (oculto)	que quem

É, sem dúvida, uma hipótese interessante. Mas infelizmente,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ao contrário do que Cunha & Cintra afirmam, não é possível analisar assim a frase por dois motivos: um termo dito “oculto” só se verifica se sua presença é, em termos sintáticos, uma redundância, produto de um dado categórico (ex.: posso ocultar pronomes pessoais, pois a forma verbal já me informa as categorias de número e pessoa) ou constituinte (ex.: “Vou ao cinema e Maria também”, isto é, Maria também “vai ao cinema”) já informado. Ora, simplesmente não há termo algum a se ocultar aqui, dado que tanto “o quem” quanto “aquele quem” configuram formas agramaticais em língua portuguesa. Neste caso, as duas funções, tanto a de agente da passiva (OP) quanto a de sujeito (OSAR) recairiam sobre “quem”, mas isto também não é possível, pois, conforme assinala Ducrot:

(..) admite-se que a frase, tomada globalmente, tem uma finalidade, e que cada constituinte distingue-se dos outros pela parte que toma na realização da referida qualidade. Como num organismo biológico ou social, cada membro da frase traz, supostamente, sua contribuição específica para a realização da tarefa coletiva. (Ducrot, 2007, p. 200a)

Em outros termos: a cada membro da frase, no nosso caso, período composto, deve caber uma, e apenas uma, “contribuição específica”, ou seja, uma função sintática. Ora, no estado atual da oração discutida, as duas funções (agente da passiva OP/ sujeito OSAR) recaem sobre “quem”, o que configura uma anomalia sintática, o mesmo ocorrendo com todos os exemplos dados pelos autores a respeito da substituição de “quem” por “aquele que”. Isto se verifica também em certas estruturas de voz ativa com outras funções sintáticas em jogo, como:

*Vejo quem me ama.*

Ou:

*Quem ama, não magoa.*

Em suma: não apenas a existência de oração subordinada substantiva agente da passiva não se justifica, como o recurso ao “relativo indefinido” não soluciona o problema sintático de “quem” e equivalente semântico (mas não sintático) de “aquele que”. Diante de tal quadro, com a refutação da oração em exame, resta propor uma alternativa, ao menos em caráter provisório, para o problema.

REFLEXÕES PARA UMA ALTERNATIVA SINTÁTICA  
A ORAÇÕES COM CONECTOR RELATIVO INDEFINIDO

Para solucionar o problema, proponho, inicialmente, uma reflexão a partir do seguinte quadro das orações subordinadas desenvolvidas em português:

Or.	conectivo	exerce FS	exerce FS
Subord. ->	próprio ->	na OS	na OP
Substantiva	conjunção integrante	NÃO	NÃO
Adverbial	demais conjunções subordinativas	NÃO	NÃO
Adjetiva	pronome relativo	SIM	NÃO

O quadro acima permite, inicialmente, mostrar que orações como:

O jogador viu *quem lhe devia dinheiro*.

No fundo, tenho pena *de quem me prejudicou*.

É perverso *quem ri da desgraça alheia*.

Não constituem, legitimamente orações subordinadas substantivas, pois seu elemento conector “quem” exerce função sintática nelas (sujeito). Basta confrontá-las com:

O jogador viu *que alguém lhe devia dinheiro*.

No fundo, tenho pena *de que alguém me tenha prejudicado*.

É perverso *que alguém ria da desgraça alheia*.

Em tais casos, os conectores não exercem função sintática alguma nas orações subordinadas; nos três casos, são conjunções integrantes a ligar as subordinadas substantivas à principal. Retomando o quadro que propus acima, percebemos que ele harmoniza com esta análise: se, com efeito, a oração é subordinada substantiva desenvolvida, seu conectivo próprio é uma conjunção integrante, e esta não exerce função sintática (FS) nem na oração subordinada (OS), nem na principal (OP). Analogamente, sempre conforme o quadro, uma oração subordinada adverbial terá uma outra conjunção subordinativa qualquer (ou seja, adverbial, se me perdoam a redundância), que também não exerce função sintática nem na subordinada, nem na principal. Quanto às adjetivas, a situação é um pouco diferente: elas têm também seu conectivo próprio, os pronomes relativos, e estes

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

exercem função sintática na subordinada, embora não o façam na principal.

Cabe aqui, no entanto, a seguinte questão: por que incluí no quadro a quarta coluna, a respeito de se o conectivo próprio exerce função sintática na oração principal? Afinal, nos três casos de oração subordinada considerados, em nenhum deles o conectivo próprio exerce função sintática na oração principal, o que elimina, evidentemente até aqui, seu aspecto funcional. No entanto, retornando finalmente às orações anteriores, percebemos inicialmente dois fatos incontestes: 1º) o conectivo é sempre um pronome relativo indefinido, para usarmos a terminologia proposta em Cunha & Cintra; 2º) ele sempre exerce função sintática na oração subordinada. Portanto, tal oração é de um tipo adjetivo, consonante, aliás, com o equivalente semântico “aquele/a que” (pron. + p. rel.), cujo segundo termo é sempre um pronome relativo. Mas, no caso do conector relativo indefinido, sempre em conformidade com seu equivalente semântico, vê-se que sua sintaticidade não se restringe à oração subordinada adjetiva apenas, ela se distribui igualmente na oração principal. Ou seja:

Quando, numa estrutura subordinada desenvolvida, o conector é um relativo indefinido, dois fatos se concluem: 1º) a oração por ele introduzida é adjetiva, pois ele exerce função sintática nela e ela, por sua vez, o qualifica; 2º) sua sintaticidade se distribui na oração principal, em relação à qual ele exerce função sintática. Em tais casos, portanto, haverá oração subordinada adjetiva distributiva, ou apenas distributiva, e o quadro proposto anteriormente, com seu acréscimo assim fica:

Or.	conectivo	exerce FS	exerce FS
Subord. ->	próprio ->	na OS	na OP
Substantiva	conjunção integrante	NÃO	NÃO
Adverbial	demais conjunções subordinativas	NÃO	NÃO
Adjetiva	pronome relativo	SIM	NÃO
Distributiva	relativo indefinido	SIM	SIM

Com isto, a quarta coluna, por marcar oposição, torna-se, agora, funcional. Voltando à análise sintática, agora à guisa de fechamento, retomo a anterior oração, vista atrás:

*As ordens são dadas por quem pode.*

Temos duas orações. Para saber de que tipo são, interpretamo-as e percebemos que o sintagma (no sentido martinetiano) *por*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*quem pode*, em seu conjunto, exerce função sintática na oração anterior, e esta é uma função de agente da passiva; mas este conjunto todo é introduzido, afinal, por um pronome relativo indefinido. Cabe, no entanto, refinar um pouco a definição de Cunha & Cintra em ponto crucial: em vez de falar, aqui, em “antecedente oculto”, creio ser preferível, de vez que já compreendemos o caráter distributivo de tal pronome, preservar o valor morfemático de seu antecedente (que não pode ser redundante em relação ao relativo, e não pode, pois, ser oculto), e cuidar que a existência sintática de um pronome relativo indefinido presuma antecedente morfema zero. Assim:

Oração principal: *As ordens são dadas por*;

Oração subordinada adjetiva distributiva: *quem pode*;

Sujeito OP: *As ordens* (simples);

Adjunto adnominal: *As*;

Núcleo do sujeito: *ordens*;

Predicado OP: *são dadas* (verbal);

Núcleo do predicado: *são dadas* (locução);

Conector nominal subordinativo: *por*;

Agente da passiva:  $\emptyset$ ;

Sujeito OSAR: *quem*;

Predicado OSAR: *pode*.

Com isso, a cada termo corresponde uma única função sintática, e recuperamos, também, a equivalência semântica:

Agente da passiva (OP)	sujeito (OSAR)
aquele	que
$\emptyset$	quem

## CONCLUSÃO

Apesar de suficientemente cuidada em muitos pontos, a nomenclatura sintática da língua portuguesa possui ainda alguns aspectos que estão ainda a requerer um exame mais detalhado. Sendo este

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

trabalho não mais que uma refutação (que creio ter demonstrado) e uma proposta de interpretação (ainda sujeita a novos exames e críticas, que fique bem entendido), espero, com ele, ao menos despertar atenção para o problema específico da então chamada oração subordinada substantiva agente da passiva, e para a questão mais geral, e igualmente fascinante, da sintaxe portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUCROT, Oswald. Funções sintáticas. **In:** DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. Trad. Alice Kyoko Miyashiro, J. Guinsburg, Mary Amazonas Leite de Barros & Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TAMBA-MECZ, Irène. *A semântica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

**O VERBO TOMAR COMO VERBO-SUORTE  
NO LIVRO DA ENSINANÇA DE BEM CAVALGAR TODA SELA<sup>30</sup>**

Maria Regina Pante (UEM)

[mrpante@hotmail.com](mailto:mrpante@hotmail.com)

Érica Fernanda Ortega (UEM)

**RESUMO**

Este artigo discute as ocorrências do verbo *tomar* no português arcaico, mais especificamente do emprego desse verbo como verbo-suorte em dois textos pertencentes ao século XV, ambos de D. Duarte: *Leal Conselheiro* e *Livro da Ensinança de Bem Cavalgar Toda Sela*. Seus resultados contribuem para a ampliação de pesquisas em perspectiva diacrônica, buscando aproximar esses tipos de construção com aquelas encontradas na fase atual da língua portuguesa. Para tanto, apresentamos algumas ocorrências do verbo *tomar* como verbo-suorte e apontamos algumas características da língua portuguesa nessa fase, as quais destoam da fase atual, como a ordem dos constituintes (inversão entre verbo-suorte e o sintagma nominal que o complementa) e diferenças no inventário dos verbos, visto que muitos sintagmas nominais já não estão mais disponíveis na língua portuguesa. Por outro lado, também apontamos características que tornam o emprego do verbo-suorte muito semelhante àquele encontrado hoje, como a inserção de elementos entre ele e o sintagma nominal e a relativização do sintagma nominal, que compõe com o verbo um todo significativo, semelhante a um verbo pleno de valor semântico semelhante.

**Palavras-chave:** Tomar; Português arcaico; Língua Portuguesa; Ensinança

**INTRODUÇÃO**

Este artigo discute as ocorrências do verbo *tomar* no português arcaico, mais especificamente do emprego desse verbo como verbo-suorte, em um texto religioso anônimo pertencente ao século XV.

As construções com verbos-suorte têm sido objeto de várias pesquisas (Giry-Schneider, s/d; Neves, 1996; 2000; 2006 entre outros). Apesar disso, não são muitas as pesquisas realizadas em uma perspectiva diacrônica. Chacoto (1997) e Ranchhod (s/d) voltaram-se para *corpora* medievais distintos, buscando objetivos semelhantes:

---

<sup>30</sup> O presente artigo é resultado do projeto de pesquisa "Aspectos funcionais no português", apoiado financeiramente pela Fundação Araucária do estado do Paraná.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

abordagem de verbos-suporte na fase arcaica da língua portuguesa. Mattos e Silva (s/d), em análise de obras de João de Barros, observa o emprego variável dos verbos *ter* e *haver* em estruturas que expressam noção de posse.

Trata-se de pesquisas pioneiras que abordam o funcionamento de verbos nessas construções, que se situam em meio a um *continuum*, cujo ponto de partida é o verbo em seu sentido pleno (verbo + complemento) e cujo ponto de chegada é a construção com o verbo em estruturas cristalizadas.

Dessa forma, este artigo visa contribuir para a ampliação de pesquisas em perspectiva diacrônica, buscando aproximar esses tipos de construção com aquelas encontradas na fase atual da língua portuguesa. Para tanto, apresentamos algumas ocorrências do verbo *tomar* como verbo-suporte e apontamos algumas características da língua portuguesa nessa fase, as quais destoam da fase atual, como a ordem dos constituintes (inversão entre verbo-suporte e o sintagma nominal que o complementa) e diferenças no inventário dos verbos, visto que muitos sintagmas nominais já não estão mais disponíveis na língua portuguesa.

Por outro lado, também apontamos características que tornam o emprego do verbo-suporte muito semelhante àquele encontrado hoje, como a inserção de elementos entre ele e o sintagma nominal e a relativização do sintagma nominal, que compõe com o verbo um todo significativo, semelhante a um verbo pleno de valor semântico semelhante.

Serão utilizados como *corpora* dois livros de D. Duarte: *Leal Conselheiro* e o *Livro da Ensinança de Bem Cavalgar Toda Sela*.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Em determinadas construções, os verbos têm o seu complemento (objeto direto) representando o papel semântico de participante, funcionando como predicantes, ou seja, “funcionam juntamente com o verbo para formar um predicado, para orientar, ou para classificar ou identificar um referente” (Neves, 2006).

Os verbos-suporte, também conhecidos por verbalizadores,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

verbos funcionais, verbos leves, têm esse nome porque “suportam” as categorias de modo, tempo, número e pessoa, mas não constituem, sozinhos, o núcleo verbal. São definidos por Neves (1996) como “verbos semanticamente vazios que permitem construir um SN com V-n em relação de paráfrase com um SV.” Segundo a autora, essa não é uma condição imprescindível para definir esse tipo de verbo, porque “não se pode desconhecer que há construções desse tipo que não possuem correlatos semânticos constituídos por verbos simples.” (1996, p. 202) Em vista disso, ela estende essa definição esclarecendo que “esses verbos são bastante esvaziados do ponto de vista semântico e formam com o seu complemento (objeto direto) um significado global, geralmente correspondente ao que tem um outro verbo da língua” (Neves, 2000, p. 53).

A escolha de um verbo-suporte evidencia a busca por sentidos particulares, explicando-se por necessidades ou ganhos funcionais. A existência de formas alternantes na língua permite variações funcionais e semânticas. Dessa forma, a escolha de determinada alternativa depende do efeito particular que se esteja buscando, por exemplo:

a) uma maior versatilidade sintática: a construção com verbo-suporte permite uma caracterização do SN que o sucede, ora qualificando-o (...tomar atitudes...autoritárias...), ora classificando-o (...dar a opinião pessoal...), fato que não seria possível com o verbo pleno (fazer análise profunda – analisar profundamente);

b) a redução da valência do verbo (detransitivização): ao empregarmos o verbo-suporte + SN, podemos omitir um ou mais argumentos do verbo e, em geral, é apresentado apenas o sujeito.

### ANÁLISE

Após a análise dos livros de D. Duarte, *Leal Conselheiro* e o *Livro da Enseñança de Bem Cavalgar Toda Sela*, encontramos várias ocorrências do verbo *tomar* como verbo-suporte. Entre elas, apontamos algumas que possuem correlatos semânticos com verbos plenos.

Um dos casos ocorre com *tomar aviso* em contraste com *avisando* e *avisar*, retirados dos seguintes excertos:

1. ...veendo a vantagem que faz sobre seu lanço de cavallo quando

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

a lança de pee, e esso meesmo *tomarem avysamento*, quando quiserem lançar... (LE)

2. E por hũu vaso d'augua fria prometeo que sem boo gallardom nom passara, de que devemos *tomar* estes *avisamentos* (LC)

3. ...e dos pecados e outros falcimentos com emenda nos avisando... (LC)

4. E quando fallecermos, ou nos tentarem, saberemos donde vem pera nos correger e *avisar* com a graça de nosso senhor. (LC)

No primeiro excerto, há uma redução da valência verbal, pois não se faz necessária a presença de um segundo argumento para o verbo além do sujeito. Isso não ocorre no caso do verbo pleno, pois tanto em *avisando* quanto em *avisar* o verbo exige um argumento para o verbo, representado nos dois casos pelo pronome *nos*. Já no segundo excerto, há uma caracterização do SN (Sintagma Nominal) *avisamentos* feita pelo pronome *estes*. Essa caracterização, que serve inclusive para atribuir ao SN uma maior especificidade, não pode ocorrer com o verbo pleno, pois a categoria verbal não admite este recurso.

Uma outra ocorrência é *tomar prática* em oposição a praticar, nos excertos:

5. E per aquesta guisa o que *tomar esta pratica*\_saibha que sobr'esto poderá na justa bem trazer seu cavallo... (LE)

6. E por que algũas cousas taaes hi ha que nom podem seer postas em scripto como se *praticam* e demostram per vista... (LE)

7. ...e aos outros que devem seer preguntados, e que per si e doutros aprender nom aja empacho de o enssynar e *praticar* nos casos que bem for. (LC)

No exemplo cinco, há um verbo-suporte tendo o seu SN caracterizado pelo pronome *esta*. Além disso, há também a detransitivização, pois o verbo possui apenas o sujeito como argumento verbal. Em contraponto, o verbo pleno novamente não admite essa caracterização e no sétimo exemplo nem apresenta a detransitivização, pois o pronome *o* complementa o seu sentido.

Encontramos também as formas *tomar receo* e *recear* nos seguintes excertos

8. ...a qual determyna nom querer encontrar com *receo que dello toma*... (LE)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

9. E dizem por esto: "o que natureza deu, nom se pode bem tolher. E vemos hũis *recearem*\_os perigoos das pellejas... (LC)

10. ...e tempera os sobeijos atrevmentos, dando mais ajuda a nos muyto atrever que a *rrecrear*. (LE)

Nesse caso, o verbo-suporte apresenta o argumento rigidado de preposição *dello*, que não se enquadra na ordem direta, pois está no meio do verbo-suporte. Nesses verbos plenos, os argumentos não vêm rigidados de preposição e no exemplo 10 também há uma inversão da ordem, o que não ocorre em nove.

Nos textos também ocorrem as formas *tomar cuidado* e *cuidar*

11. E se nom podes vñir a perfeiçom de virtudes, por que nom podes percalçar comprida purgaçom de todollos pecados, *toma* em ty piadoso *cuydado* da purgaçom dos pecados alheos. (LC)

12. E veendo que meu coraçom nom pode sempre *cuidar* no que segundo meu estado seria melhor e mais proveitoso... (LE)

13. E o do entender requere bem fazer com folgança em *cuidar* de compoer em obra... (LC)

No excerto 11, temos novamente uma caracterização do SN feita pelo adjetivo *piadoso*. Com o verbo pleno, essa caracterização não seria possível, assim como nos excertos 12 e 13, nos quais não é possível adjetivar o verbo *cuidar*.

Outras construções encontradas no texto são *tomar conhecida* e *conhecer*. Os excertos são:

14. ....a elles porem he muyto mais que a outro nehũ, mayormente quando *tomam conhecida*... (LC)

15. E per aquy se pode bem *conhocer*, posto que nom caya em outro erro..." (LC)

16. Porem entendo que pera esto sera proveitoso saberem meus avy-samentos, por o que tenho desta sciencia bem praticado e per razom *conhoci* des que penssey della screver. (LE)

Em 14, temos um caso de redução da valência, pois o verbo-suporte *tomar conhecida* não pede outro argumento além do sujeito. Não ocorre o mesmo com a forma plena no exemplo 16: *conhoci* pressupõe um argumento que complete a idéia, aqui escrito como *des que penssey della screver*.

Há ainda as formas *tomar vergonha* e *avergonhar-se* contidas

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

nos excertos:

17. E esto por que sse avergonham de descobrir ao confessor esta infirmydade pella qual he menos prezada a pessoa spiritual. E ainda *tomam vergonha* declarar as circunstancias que som chegadas a este amor... (LC)

18. E esto por que sse *avergonham* de descobrir ao confessor esta infirmydade pella qual he menos prezada a pessoa spiritual. (LC)

Nessas duas ocorrências não há uma distinção significativa, pois as duas apresentam os argumentos do verbo e, embora seja possível ao verbo-suporte ser caracterizado, isso não aparece no texto.

*Tomar confiança* e *confiar* encontram-se numa situação semelhante à que acabamos de descrever. Os excertos são esses:

19. E diz mais este medês doctor: "Nom te atrevas soo com molher morar em essa medês casa, nem *tomes confiança*\_na castidade em que antes vyveste... (LC)

20. Dou porem consselho que, por grande que alguem a ssynta, que nunca em ella muyto se *confi*... (LC)

21. ...por que de todos nom devemos *confiar* nem lhe filhar seus ditos e feitos aa mylhor parte, nem pello contrario... (LC)

22. ...que mais proprio he ao grande coraçom algũa cousa mais de seu poder presumyr, que menos de sy *confiar*. (LE)

A forma *tomar confiança*, assim como as formas plenas, apresentam os argumentos do verbo introduzido por preposição, exceto em 21, em que o argumento não é preposicionado, embora exista, não havendo detransitivização. Não há também caracterização do SN.

Além dessas ocorrências, há ainda *tomar suspeita* e *sospeitar*, encontradas nos excertos:

23. E pois que os amores nunca dam repouso por fazerem contentar de muy pequeno bem, assy como de hũa boa maneira d'oolhar, gracioso riir, ledo fallar, amoroso e favoravel geito, e de tal contrario se assa-nham, *tomam suspeita*, cãe em tristeza... (LC)

24. ...ante vem muitas da condiçom revessada de cada hũu ou fallicymento de bondade e de boa voontade que no outro vee ou *sospeita*. (LC)

No excerto 23, há uma redução da valência verbal, pois não temos o argumento do verbo-suporte em questão. Contrariamente a isso, o verbo pleno utiliza esse outro argumento, representado aqui

pela forma *no outro*.

*Tomar folgança* e *folgar* aparecem nos excertos:

25. Outros, seendo sãos, sempre som doentes, por que tam acovardados vivem que nom podem *folgança tomar* em cousa que façom... (LC)

26. ...que nom da spaço de poder em al bem pensar nem *folgar*... (LC)

O exemplo 25 traz uma inversão da ordem natural, pois apresenta o SN anteposto ao verbo. Não há detransitivização, pois o verbo-suporte é complementado pelo argumento *em cousa que façom*.

Uma última ocorrência encontrada foi o verbo suporte *tomar conselho* e a forma plena *conselhar*. Os excertos são os seguintes:

27. Mas todo nosso cuydado e movymento de nosso coração deve de sseer occupado em *tomar conselho* das cousas honestas e que a nos perteecem pera bem vivermos... (LC)

28. E penso bem que achará quem no trabalho acostumar deo com grande melhorya, e aalem desto, se lhe comprir, *tome consselho* doutro mylhor fisico. (LC)

29. ...longas e boas speriencias bem saibham, queiram e possam em taaes feitos obrar e *conselhar*. (LE)

30. E sse alguem os quer castigar ou *conselhar*, aquel que nom que-ria consentir seer theudo em conta dos outros... (LC)

31. E *conselho* a quem pera esto quiser teer boo braço, e pera lançar lança, que nom huse jogo de peella em logar largo... (LE)

Os dois verbos-suporte representados em (27) e (28) não possuem redução da valência verbal e têm argumentos introduzidos por preposição. As formas plenas também possuem argumentos, (29) e (31) são preposicionados e (30) está representado pelo pronome *os*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Ranchhod (s/d), de fato, as construções com verbo-suporte são um patrimônio da língua portuguesa, pois seu emprego já era bastante frequente no português arcaico. Um dos motivos mais recorrentes encontrado em nossa análise para o uso do verbo-suporte em lugar do verbo-pleno foi a detransitivização do verbo pleno (redução de sua valência), o que justifica o emprego da construção verbo-suporte + SN. Outro fator muito presente nos dois livros de D. Duarte foi uma maior possibilidade de caracterização do SN nos verbos-suporte, pois o verbo pleno não permite ser adjetivado.

Diante disso, pretendemos que este artigo abra caminho para que mais pesquisas possam ser desenvolvidas nessa área.

## REFERÊNCIAS

BARROS, J. de. *Gramática da língua portuguesa. Cartinha, Gramática, Diálogo em louvor de nossa linguagem e Diálogo da viciosa vergonha*. Edição de Maria Leonor Buescu. Lisboa: Faculdade de Letras.

CHACOTO, L. Predicados nominais com o *fazer* no português medieval. In: *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Braga-Guimarães, 1996, p. 69-77.

DUARTE, Dom. *Leal conselheiro*. Edição crítica, introdução e notas de Maria Helena Lopes de Castro. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

———. *Livro da ensinaça de cavalgar toda a sela que fez El-Rey Dom Eduarte de Portugal e do Algarve e Senhor de Ceuta*. Edição Crítica por Joseph M. Piel. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1986.

GIRY-SCHNEIDER, J. *Le noms construits avec faire: compléments ou prédicats?* Disponível em [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023836\\_8\\_1986\\_num\\_69\\_1\\_6362?Prescripts\\_Search\\_isPortletOuvrage=fals](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023836_8_1986_num_69_1_6362?Prescripts_Search_isPortletOuvrage=fals) e. Acesso em 10/10/07.

MATTOS E SILVA, R. V. Vitórias de ter sobre haver. Disponível

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

em <http://www.prohpor.ufba.br/vitorias.html>. Acesso em 03/07/08.

NEVES, M. H. M. Estudo das construções com verbo-suporte em português. In: KOCK, I. G. V. (org.) *Gramática do português falado VI: Desenvolvimentos*. Campinas: Unicamp, Fapesp, 1996, p. 201-231.

———. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.

———. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

RANCHHOD, E. M. Construções com nomes predicativos na Crônica Geral de Espanha de 1344. Disponível em <http://label.ist.utl.pt/publications/docs/Cintra.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2008.

SCHERRER, A. P. *As construções com o verbo leve dar e nominalizações em -ADA no português do Brasil*. Campinas: Unicamp, 2004 (Tese de Doutorado).

VIEIRA, M. dos S. *Estruturas com verbos funcionais em textos jornalísticos brasileiros e portugueses*. Anais do 4º Encontro do Cel-Sul. Curitiba: 2001, p. 583-590.

———. *Sintaxe e semântica de predicções com verbo fazer*. Rio de Janeiro: UFRJ, 362 fl. Mimeo. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa, 2001.

**OS GÊNEROS DO DISCURSO  
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA:  
SIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM<sup>31</sup>**

*Francimar Freitas de Souza (IDM)  
[lessaluísa@yahoo.com.br](mailto:lessaluísa@yahoo.com.br)*

**RESUMO**

Neste artigo reflete-se sobre o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A proposta é que o ensino dessa disciplina seja embasado nos gêneros do discurso que circulam nas esferas sociais, onde os alunos estão incluídos socialmente, principalmente aqueles que têm ações laborais no dia-a-dia. Apresentam-se algumas questões teóricas e metodológicas no estudo e análise dos gêneros, bem como sua aplicabilidade na sala de aula, conforme a concepção teórica bakhtiniana. Como referência teórica, ainda, apresenta-se, além da teoria do gênero, uma discussão feita por alguns autores sobre letramento e oralidade. Propõe-se a aplicação de sequência didática para a didatização dos gêneros orais ou escritos, objetivando reduzir as marcas da oralidade presentes nos textos escritos dos alunos (Dolz e Schneuwly, 1999). Em seguida, apresenta-se a análise dos dados, mostram-se como os alunos se comportaram na aplicabilidade de uma sequência didática, onde se trabalhou o gênero propaganda. Tecem-se considerações finais, apresentando as contribuições que o trabalho pode trazer para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA.

**Palavras-Chave:** Gêneros Discursivos, Linguagem, Ensino

**INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, na área da Linguística Aplicada, em especial a partir dos anos 90, tem havido um significativo interesse dos estudiosos em torno dos gêneros do discurso. Esse fato vem sendo impulsionado pela consolidação de mudança no ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais imprimiu uma nova perspectiva de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Com os PCNs, essa disciplina ganhou novas abordagens pedagógicas, uma vez que esse processo vinha sendo di-

---

<sup>31</sup> Trabalho resultante de monografia de pós-graduação apresentada à Profa. Dra. *Luísa Galvão Lessa* (IDM/UFAC).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

reacionado, principalmente, para o ensino das estruturas linguísticas e não da função que a língua exerce sobre os falantes.

Por outro lado, os currículos da disciplina Língua Portuguesa, por muito tempo, se embasaram nos gêneros textuais, como pretexto para o ensino da gramática normativa, priorizando o ensino de regras da língua, em detrimento da função que cada texto desempenha em contextos específicos. É salutar enfatizar que alguns projetos pedagógicos ainda ignoram os meios de produção e veiculação dos diferentes gêneros do discurso e priorizam as estruturas morfossintáticas como o principal elemento constituinte dos conteúdos programáticos da disciplina Língua Portuguesa.

Graças à disseminação das perspectivas incluídas nos PCNs, aos poucos, a noção de *gênero* torna-se objeto de interesse e pesquisa no contexto escolar e acadêmico. De diferentes aspectos teóricos, percebe-se que o estudo, a descrição, a discussão e proposição de projetos pedagógicos, para o ensino da leitura e da produção textual, estão ancorados nos gêneros, fato que faz ressurgir resultados animadores para os pesquisadores e educadores, em especial aqueles pertencentes a concepções teóricas e que adotam terminologias variadas.

Para muitos teóricos, o termo gênero do discurso é empregado quando se pretende ampliar as discussões para o entendimento dos meios de produção e veiculação dos gêneros. Quando a ênfase é direcionada para o estudo das tipologias textuais, alguns preferem o termo gêneros textuais. Neste trabalho, tem-se por objetivo discutir algumas questões teóricas e metodológicas no estudo e análise dos gêneros, bem como sua aplicabilidade em sala de aula. Para tanto, toma-se gênero segundo a visão teórica bakhtiniana, tais como ideologia, enunciado, texto, discurso e língua, portanto, gênero do discurso.

Nesse sentido, uma primeira questão a ser esclarecida é a seguinte: o quê vem a ser os gêneros do discurso? De que forma ele pode ser observado, estudado, apontado? A resposta vem de Bakhtin (1988) ao dizer que os gêneros são tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social. Percebe-se que cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma situação específica de uso da língua.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Assim, com o objetivo de avistar uma nova realidade, na aprendizagem da língua, a hipótese inicial, no estudo, foi a de que o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, quando levada em consideração os gêneros do discurso, que os alunos lidam no dia-a-dia, no mercado de trabalho, poderia ser feito de modo diferenciado. Assim, o esforço seria conduzir essa clientela a apresentar melhor desempenho na aprendizagem da escrita e leitura desses gêneros, uma vez que se estaria ensinando de forma pragmática.

Outra hipótese, levantada nos encontros pedagógicos, era que se poderia, durante a aplicação de sequência didática para o ensino dos gêneros orais ou escritos, propor outras variações da língua, objetivando reduzir as marcas da oralidade presentes nos textos desses alunos (Dolz e Schneuwly, 1999). Essa releitura do conceito de gênero, sistematizada, sob o ponto de vista da realidade escolar, por esses teóricos, enfatiza a questão de sua utilização enquanto um instrumento de comunicação, em uma determinada situação, mas, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem. Foi com essa perspectiva que se propõe ensinar a disciplina Língua Portuguesa, de forma efetiva, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, na construção de soluções para os problemas de aprendizagem dessa clientela.

### DESENVOLVIMENTO

#### *Metodologia*

Em se tratando de caracterização metodológica, esta pesquisa fica enquadrada como um estudo de caso. Segundo Nunan (1992), o estudo de caso pode ser identificado como uma pesquisa do que acontece em uma escola específica, em uma sala de aula, com alguns alunos. Nesse caso, a clientela são os alunos da Escola Diogo Feijó e Instituto de Educação Lourenço Filho. As duas estão voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e localizadas no centro da cidade de Rio Branco. Nesses estabelecimentos de ensino foi feito o experimento, para um universo de 46 alunos. Logo nas primeiras aulas aplicou-se um questionário para detectar o perfil socioeconômico da turma. Foi possível perceber tratar-se de alunos na faixa etária 18-45

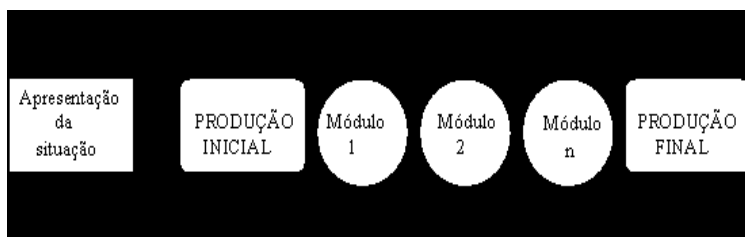
## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

anos, com a grande maioria inserida no mercado de trabalho, desempenhando diferentes atividades. Dentre essas desempenhadas por eles, podem-se enumerar: auxiliar de escritório, frentistas, lojistas, moto-taxistas, donas de casa etc.

Nas avaliações diagnósticas, elas foram aplicadas, apenas, para trabalhar os gêneros na esfera comercial (Marcuschi, 2007, p. 195). Nessa etapa da pesquisa, o propósito era fazer os alunos identificarem a função social de cada um desses gêneros. Ressalte-se que o próprio Marcuschi alerta para a impossibilidade de se descrever ou apontar todos os gêneros de uma determinada esfera. Todavia, essa descrição prévia do autor conduziu na escolha e na didatização dos mesmos. Após esse primeiro passo, a tarefa seguinte foi estudar, de forma contextualizada, os principais gêneros do discurso que circulam nas esferas onde nossos alunos estão inseridos, verificando, principalmente, o seu “conteúdo temático”, o “estilo verbal” e a “construção composicional” (Bakhtin, 1952-53).

Com a avaliação diagnóstica, identificou-se que, nos seus respectivos locais de trabalho, os alunos operam com diferentes gêneros, nas atividades do dia-a-dia. Em seus postos de trabalhos, são empregados tantos os gêneros orais quanto os escritos. Assim, por considerar que a escola deve estar em consonância com os anseios e as necessidades dos educandos, e que sua função principal é prepará-los para a vida, não se tomou nenhuma modalidade de uso da língua como superior. Tratou-se a feição oral e a escrita como modalidades de uso da língua que se complementam. Portanto, faz parte dessa abordagem tantos os gêneros orais quanto os escritos, pois a finalidade aqui é o aprimoramento das configurações desses gêneros, visando uma melhor compreensão e produção destes no contexto escolar e, conseqüentemente, no mundo do trabalho.

Este relato utiliza-se do construto teórico-metodológico do Interacionismo Sócio-Discursivo (doravante ISD), elaborado pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004). O ISD fundamenta-se na psicologia histórico-social de Vygotsky (1934/1993) e nas proposições teóricas sociais Bakhtinianas (1979/1992) de gêneros e sequência didática. Portanto a idéia de trabalhar os gêneros do discurso, presentes nas esferas das atividades dos alunos, segue os passos indicados na figura 01.



(Figura 01)

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos passos visualizados acima, assim definidos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como ressalta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98). Essa sequência pode ser aplicada sem qualquer receio a qualquer gênero, seja ele falado ou escrito.

### ***Pressupostos Teóricos***

A base teórica adotada nesta discussão está assentada na teoria de Bakhtin (1979a; 1979b), associada à teoria dos gêneros e suas aplicações educacionais e transposições didáticas, na escola regular e no ensino fundamental, nesse caso na Educação de Jovens e Adultos. Sobre o processo de didatização dos gêneros, Bakhtin nada falou, mas seus construtos teóricos, há muito tempo, vêm sendo aplicados ao ensino. Na área de ensino de língua materna, vários trabalhos vêm discutindo questões relacionadas à didatização do gênero.

À parte o esforço teórico, um ponto, entretanto, pouco tem sido contemplado: a relação entre gênero e elementos de estruturação linguística. Dolz e Schneuwly (2004) são bastante enfáticos a esse respeito. Eles asseguram que uma sequência didática não deve contemplar itens de estruturação de línguas. Tais conhecimentos, segundo os autores, precisam ser construídos em outros momentos, tratando-se, nas sequências, apenas das características específicas do gênero escolhido.

Segundo Vera Menezes e Paiva (2006), as práticas pedagógicas no ensino básico e, até mesmo em alguns cursos de Letras, continuam divorciadas do conceito de linguagem como gênero. A con-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

cepção de linguagem, materializada em gêneros, tem sido ignorada ao longo da história do ensino de línguas. O conceito de língua predominante, no contexto escolar, ainda é, na maioria das escolas, o ensino de estruturas linguísticas, congeladas em sua dimensão sintática e sem inserção em contextos significativos (Paiva, 2006, p. 125). Paiva propõe que o foco saia das estruturas gramaticais e recaia sobre o uso, sobre as práticas de comunicação.

Avista-se, então, que a aplicabilidade dos gêneros do discurso, na sala de aula, possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados (Dell'Isola, 2007, p. 24). Pois é função da escola “levar o aluno ao domínio do Gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem e referencial” (Schneuwly e Dolz, 1999).

Os objetivos gerais da Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental (PCN, p. 32), situam, como principal objetivo, a condução de o aluno “utilizar a linguagem, na escuta e produção de textos orais, bem como na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, bem como considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as Sequências Didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular. Esses autores (*op. cit.* p. 52) comentam que a criação de uma Sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos, para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos estudantes.

Meurer (2002, p. 28) sugere que, cada vez mais, evidencia-se a necessidade de novos estudos, sobre diferentes gêneros textuais, que desenvolvam instrumentais teóricos e práticos, para demonstrar que, através de textos orais e escritos, criam-se representações que refletem, constroem e/ou desafiam os conhecimentos, crenças e cooperam para o estabelecimento das relações sociais e identitárias.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Para Bakhtin (1952-53), o comando de um repertório de gêneros relevantes ao contexto social possibilita ao usuário da língua maior participação nessa vida grupal, de maneira mais igualitária, espontânea e verdadeira. De acordo com o teórico russo, os gêneros discursivos organizam as atividades da vida, desde aquelas básicas até as mais complexas. Assim, o maior objetivo, nesse estudo, foi a clientela, os estudantes jovens e adultos, que, quando inseridos no mercado de trabalho, consigam operar os diversos gêneros do discurso que circulam nas esferas educacionais e econômicas.

Nessa mesma perspectiva, Bazerman (2004) vê a atividade humana como prática social, onde as ações são histórico-culturalmente constituídas e organizadas em conjuntos de gêneros. A operação de um gênero encadeia a outros e, assim, aumenta o repertório de gêneros do aluno, bem como o seu nível de letramento. Segundo o pensador americano (2006, p. 29), “uma maneira de melhor coordenar os atos de fala, uns com os outros, é agir de modo típico, modos facilmente reconhecíveis, como realizadores de determinados atos, em determinadas circunstâncias”.

Para Bazerman, gêneros são “formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formam as comunicações por meio das quais as pessoas interagem umas com as outras. Nesse sentido, gêneros são os lugares familiares para onde as pessoas se dirigem para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros. São os modelos que se utiliza para explorar o não-familiar” (Bazerman, 2006, p. 23).

Nas palavras de Bakhtin (1952-53), “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.” (p. 279). Ao lidar com as configurações do gênero, o aluno poderá, pelo seu nível de letramento, discernir o que é regular e o que é específico, bem como a situação de uso de cada gênero. Mas essa perspicácia apenas será aguçada no aluno se ela for demonstrada em contexto de uso.

Sabe-se que diferentes culturas valorizam e aprendem dife-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

rentes formas de letramento. Os variados letramentos na vida das pessoas representam tensões, misturam valores, novas identidades e reconciliam conflitos sobre mudanças. Existem muitos padrões de como o letramento é distribuído entre os participantes, em diferentes relacionamentos com o outro, associado às diferentes identidades (Barton e Hamilton, 1998, p. 186).

Acredita-se que quanto mais forem as situações de uso da leitura e da escrita, da maior produção e contato com os gêneros do discurso, mais relevante será o processo de construção da cidadania dos estudantes jovens e adultos. Dessa forma, poder-se-ia avistar o processo educacional como construtor das identidades do aluno, não como apenas um mero finalizador do processo de escolarização, mas uma preparação para o efetivo exercício da cidadania.

Por isso, letramentos são baseados em sistemas simbólicos, usados para comunicação e como tais existem em relação de troca com outros sistemas de informação. Nessa perspectiva, para refletir sobre o valor simbólico e constitutivo da leitura e da escrita, em uma sociedade letrada, é preciso, conforme os novos estudos do Letramento, considerar que leitura e escrita só constituem sentido se imersas nas práticas dos contextos sociais, em geral, e da cultura em particular. Um grande desafio paira perante as práticas docentes cotidianas: tornar significativo o ensino da disciplina Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

Letramentos não são apenas as habilidades de ler e escrever, nem estão ligados apenas à esfera do ensino, são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. Crianças adquirem língua e letramento no meio em que convivem (família, igreja, vizinhança, escola, parque, clube), e a escola é o fórum adequado de interação. De acordo com Kleiman (1995, p. 25), a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento. É na escola que o aluno faz uso de diferentes gêneros escritos da esfera educacional, visando sempre melhorar a cognição e a oratória.

A escola, a família, a igreja, a vizinhança mostram orientações diferentes para o letramento. Todos os grupos possuem práticas sociais que dão origem a habilidades específicas em seus integrantes. Entretanto, apenas algumas dessas habilidades, culturalmente determinadas, são privilegiadas na escola, porque a língua e seu uso são

resultados de forças sociais. São os usos que vão privilegiar a modalidade de uso da língua, ora se privilegia a fala, ora a escrita. Nesse sentido, a escola precisa atentar para as duas modalidades.

Street (1995, p. 2) considera que “Letramentos, como práticas sociais, são formalmente ligados ao uso da escrita, a qual se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia”, quer seja nos centros urbanos, quer seja na zona rural. Essas práticas variam desde uma apropriação mínima da escrita, até uma apropriação profunda. Kleiman (1995, p. 19) define o Letramento como um conjunto de práticas sociais cujos modelos específicos têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder: “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

Ainda, referindo-se a Kleiman (1995), a autora afirma que as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social, segundo a qual o Letramento era definido, e os sujeitos eram classificados, ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática que desenvolve algumas habilidades, mas não outras, e que determina a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Por isso, que se achou oportuno criar novas condições e outras formas de letramentos, visando uma abrangência de eventos, em que as pessoas fazem uso da linguagem, seja de forma escrita ou falada.

Para Marcuschi (2004), o Letramento, como prática social, é formalmente ligado ao uso da escrita, a qual se tornou um bem social indispensável, para enfrentar o dia-a-dia, quer seja nos centros urbanos, quer seja na zona rural.

Assim, letramentos não são apenas as habilidades de ler e escrever, nem estão ligados, apenas, à esfera do ensino, são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. A escola, a família, a igreja, a vizinhança e a Internet mostram orientações diferentes para o letramento. Todos os grupos possuem práticas sociais que dão origem a habilidades específicas em seus integrantes. Entretanto, apenas algumas dessas habilidades, culturalmente determinadas, são privilegiadas na escola, porque a língua e seu uso são resultados de forças sociais.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

De outra parte, a oralidade também implica no processo de Letramento. O Letramento da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens e áudio, o que Vieira (2006) denomina de Letramento Multimodal. Para a autora, as habilidades de leitura e escrita atuais devem, assim, acompanhar os avanços tecnológicos do contexto globalizado.

A qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de moverem-se, rapidamente, entre os diferentes eventos, compostos pela fala e pela escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e na interpretação de diferentes gêneros discursivos (Vieira, 2006).

Hoje, verifica-se que com a emergência de novos gêneros, novas práticas de letramentos são exigidas, ficando evidente que escrita e oralidade são modalidades de uso da língua, que se complementam, e que com a evolução tecnológica se evidencia sua importância no âmbito educacional. E a escola precisa acompanhar o processo de surgimento de novos gêneros, capacitando sua clientela para o efetivo exercício da cidadania. Não são raras as situações em quem diariamente, faz-se a retextualização de um gênero para outra modalidade de uso da língua, fazendo emergir novos gêneros. Esse processo não é simples, algumas configurações são alteradas, dadas o contexto de uso. O importante, no entanto, é fazer com que o aluno adapte a sua escrita ou fala ao uso.

Então, retextualizar significa reescrever um texto para outro texto. É um processo de transformação de uma modalidade textual para outra, envolvendo operações específicas, de acordo com o funcionamento da linguagem. Marcuschi trabalha a questão das diferenças entre fala e escrita e como estas diferenças devem ser abordadas num texto passado de linguagem oral para escrita ou vice-versa. O autor aponta a importância de as escolas trabalharem a linguagem como sendo um objeto maleável e variado, não como algo dicotômico, em que a fala é simples e fácil e a escrita “um bem social indisponível para enfrentar o dia-a-dia”.

Percebe-se, então, que embora diferentes, não são “suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia” (Marcuschi, 2001, p. 17). O autor afirma que a es-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

crita possui caracterizações próprias, que não podem ser representadas pela oralidade, como cores e formato de letras. E a escrita não é representação da oralidade porque aquela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos desta, como o movimento dos olhos e a gestualidade. Sendo assim, o que se faz, quando se passa de uma modalidade para outra, é simplesmente retextualizar. Conscientizar os alunos dessas atividades é demonstrar como a fala e a escrita se comportam em determinados gêneros.

Um método interessante a ser seguido, na operação com diferentes gêneros falados e escritos, é o proposto por Dolz & Schneuwly. O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas. Ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam a vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

### *Análise dos dados e considerações finais*

Dentre os gêneros escritos da esfera comercial, apontados por Marcuschi, (2007) destaca-se: rótulo, nota de venda, fatura, nota de compra, classificados, publicidade, comprovante de pagamento, nota promissória, nota fiscal, boleto, boletim de preços, logomarca, comprovante de renda, carta comercial, parecer de consultoria, formulário de compra, carta-resposta, comercial, memorando, nota de serviço, controle de estoque, controle de venda, copyright, bilhete de avião, bilhete de ônibus, carta de representação, certificado de garantia, atestado de qualidade, lista de espera, balanço comercial.

O autor também menciona os seguintes gêneros orais como pertencentes à esfera comercial: publicidade de feira, publicidade de TV, publicidade de rádio, refrão de feira, refrão de carro de venda de rua. Assim, nesse artigo, por falta de espaço, relata-se uma experiência com a aplicação de uma sequência didática, partindo do gênero oral publicidade de rádio, resultando na produção final de um gênero escrito: um comercial de um produto. Outras propostas poderão, ain-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

da, ser desenvolvidas durante o ano letivo de 2008, naquele universo de 46 alunos.

Com a aplicação do questionário, verifica-se ser comum, aos alunos da Escola Diogo Feijó e Instituto de Educação Lourenço Filho – ambas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, localizadas no centro da cidade de Rio Branco – que em seus locais de trabalho, ou até mesmo em casa, estão em contato direto com o gênero *propaganda de rádio*. Portanto, partiu-se desse gênero: a propaganda de rádio. Nesse caso, fez-se utilização de uma propaganda produzida por uma agência local e veiculada em uma rádio FM da cidade. A maioria dos alunos já havia entrado em contato com o texto da mesma, na modalidade oral.

Nesse contexto, o primeiro passo, já na elaboração da sequência didática, foi à apresentação da situação em que esse gênero apresenta. Os alunos, por sua vez, já compreendem bem o que motiva a criação de uma propaganda de rádio. E, embora o primeiro contato, na escola, tenha sido com a propaganda, em modalidade oral, a sequência didática direcionava para a escrita. Primeiro, pela dificuldade de operacionalizar os recursos técnicos na produção final de uma propaganda oralizada, conforme tal ela é veiculada socialmente. Decidiu-se, então, pela modalidade escrita, pois poder-se-ia, posteriormente, fazer a retextualização para a escrita da propaganda oral escolhida como exemplo.

Então, a primeira produção, após a apresentação inicial em que foi formulada a tarefa a ser desenvolvida, foi recriar outra propaganda, sempre ouvindo os alunos quanto à escolha do gênero e a materialidade linguística escolhida. A propaganda seria veiculada em um jornal a ser produzido, posteriormente, pelos próprios alunos da escola. Por isso, precisaria está na modalidade escrita da língua. Dividiu-se a turma em 03 grupos: cada um produziu sua própria propaganda, cuja temática era a venda de produtos agro-florestais.

Nessa situação, percebeu-se que os alunos dominavam os termos técnicos dos produtos que estavam à venda, mas ainda não conseguiam adaptar a linguagem ao público alvo da propaganda: turistas que visitam a região anualmente na prática do eco-turismo. Era consenso para a turma que esses turistas possuem uma formação educacional mais elevada, mas que não conheciam os regionalismos

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

empregados na descrição dos produtos. Daí um esforço maior na operacionalização da linguagem descritiva dos produtos, por serem genuinamente locais, como: vestimentas feitas de látex e artesanatos produzidos com matéria prima da floresta.

A grande dúvida dos alunos foi: o que falar sobre o produto escolhido? Além de se ouvir novamente a propaganda oral, ofereceu-se para a turma a oportunidade de eles terem contato com outros modelos do gênero propaganda, na modalidade escrita. Essa tarefa exigiu pesquisa feita na própria biblioteca da escola, em revistas, dicionário e livros do gênero. Os alunos pesquisaram sobre extrativismo e produtos da floresta, bem como passaram a conhecer os nomes científicos da matéria prima empregada na confecção dos seus respectivos produtos.

Interessante relatar que nessa etapa da atividade, os membros de cada grupo sempre tinham uma informação a compartilhar, graças ao conhecimento prévio dos produtos que estavam tentando descrever, fazendo uso de outra linguagem, ou seja, de uma variação tida como padrão.

Quando aos aspectos avaliacionais, encarou-se essa primeira produção como sendo um esboço geral, treinando o processo de produção do gênero. Muitas foram às adaptações e correções de estruturas linguísticas, que não são comuns na escrita de uma propaganda, para ser veiculada no jornal. As marcas da oralidade ainda estavam muito presentes nos textos iniciais. Foi preciso deixar claro, aos alunos, que nas atividades de retextualização da fala para a escrita, muitas escolhas são feitas: há formulações, estilos e aspectos semânticos típicos da fala que não se encaixam em um texto escrito.

Ao final, a noção de variação linguística começava a ser evidenciada. Ficava claro, para os alunos, das variações que a língua sofre em determinadas situações de uso: o que é uma característica dos gêneros do discurso. Eles regulamentam as ações e as escolhas lexicais.

Esse acompanhamento resultou na produção final do gênero em questão, como ressalta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98). Nesse estágio, cada grupo pôs em prática o que foi adquirindo, em cada passo da elaboração textual. O entusiasmo maior estava na possibilidade de terem seus textos lidos por outrem, com um propó-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

sito comunicativo real, uma vez que suas descrições retratavam produtos manufaturados, sócio-historicamente constituídos, cuja finalidade é conhecida por todos os alunos. Real, inclusive, a quem se destinava os textos. Elementos primordiais na produção textual puderam ser enfatizados: por que se produz um texto, quando, como e para quem.

Assim, percebeu-se que quando se leva para sala de aula uma proposta de ensino, baseada na didatização dos gêneros do discurso, levando em consideração as diversas esferas da atividade humana, tem-se a oportunidade de oferecer aos educandos textos que circulam em diversas agências de letramento. O fato demonstra que o ensino não pode ser desvinculado das práticas sociais de uso da linguagem.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **In:** —. *Estética da criação verbal*. Trad. francês: Maria Ermantina Galvão; revisão : Marina Appenzeller. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. **In:** MEURER, J. L & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: Edusc, 2002.

PAIVA, V. M. O. A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. **In:** *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 3, 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...]. Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização*. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, J. A. Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. **In:** VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. da. (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**REVISÃO DE UM COMPÊNDIO DE TUPI ANTIGO**

Eduardo Tuffani (UFF)  
[etuffani@vm.uff.br](mailto:etuffani@vm.uff.br)

**RESUMO**

Trata-se aqui da revisão exigida pelo tradicional compêndio para o estudo do tupi antigo. A obra em apreço, o *Curso de tupi antigo* de A. Lemos Barbosa, apresenta questões que o inserem na problemática do tupi, vinculada à utilização de uma fonte primordial para o conhecimento do léxico dessa língua.

**Palavras-chave:** Tupi antigo; léxico; ensino de língua.

O trabalho que eu venho desenvolvendo consiste na revisão de um compêndio para o estudo do tupi. O livro objeto de tanto é o *Curso de tupi antigo* de A. Lemos Barbosa (1956). Para que se possa avaliar a importância dessa atividade, é necessário fazer um apanhado da tupinologia do século XVI ao presente.

Em se tratando de tupi, nunca é demais retomar os pontos que, apesar de esclarecidos nas últimas décadas, continuam desconhecidos do grande público, mesmo instruído. Não se deve confundir o tupi com o guarani, porque ambos foram tratados como línguas distintas por quem as documentou, sobretudo os jesuítas, e pela maioria dos tupinólogos do século passado. Tanto o tupi antigo como o guarani antigo são hoje línguas mortas, e a única forma de aprendê-los é por meio de textos. O guarani falado atualmente no Paraguai e o nheengatu ou tupi moderno são línguas que derivam respectivamente dos dois antigos idiomas falados *grosso modo* na bacia platina e na costa brasileira. A transição do tupi, tupinambá ou língua brasileira para o nheengatu é o brasileiro, que foi falado no Maranhão e no Pará por volta do século XVIII.

As principais fontes para o estudo do tupi são gramáticas, vocabulários, catecismos e poemas religiosos. Alguns desses trabalhos foram reelaborados posteriormente, o que torna às vezes imprecisa a autoria. Nenhum dos grandes vocabulários organizados pelos missionários foi publicado no período colonial, sendo o mais extenso deles o anônimo *Vocabulário na língua brasílica*, cujo manuscrito mais

recente foi confeccionado em 1621/1622 em São Paulo.

Depois que a língua em questão deixou de ser falada, ao que se pode acrescentar a política do Marquês de Pombal, perderam-se as cópias dos vocabulários tupis utilizados pelos jesuítas, sobretudo o *Vocabulário na língua brasílica*. Assim sendo, aqueles que, a partir de então, interessaram-se pelo tupi começaram a usar vocabulários guaranis, ao que se somou a identificação do tupi com suas variantes posteriores, o brasileiro e o nheengatu, também conhecido como língua geral amazônica ou tupi amazônico. No século XIX, com o Romantismo, a tupinologia retomou impulso, mas, em meio a tal situação caótica, a maior parte dos trabalhos realizados acabou comprometida, uma vez que não se dispunha de um léxico da língua.

O quadro só se alterou nos anos trinta do século XX com o encontro e a publicação do *Vocabulário na língua brasílica* (1938), a partir do que se iniciou uma nova fase nos estudos tupis, quando se instituíram cadeiras especializadas em algumas universidades. Mas tal edição do *Vocabulário*, a cargo de Plínio Ayrosa, ressentiu-se das falhas provenientes da cópia utilizada para o estabelecimento do texto. Uma vez que as correções apontadas nessa edição chegavam a mais de quatrocentas (Martins, 1949), fez-se necessária uma nova edição com base em outros manuscritos, trabalho de Carlos Drummond (*Vocabulário na língua brasílica*, 1952-1953). Nesse lapso de tempo, alguns tupinólogos serviram-se do *Vocabulário* como fonte de suas pesquisas, o que comprometeu em parte os trabalhos daí originados, sendo essa a situação do *Curso de tupi antigo* de Lemos Barbosa. O autor do *Curso* tanto tinha consciência da revisão que a sua obra exigia que fez uma longa errata ao seu trabalho mais divulgado, o *Pequeno vocabulário tupi-português* (1967). O confronto das duas edições do *Vocabulário* com a errata de Lemos Barbosa (1970, p. 224-228), no caso para a revisão do *Curso*, revela que boa parte das correções deve-se aos erros da primeira edição do *Vocabulário*, confirmando Lemos Barbosa da forma que vinculou a sua leitura de texto à edição de Plínio Ayrosa (1967, p. 205; 1970, p. 224).

A revisão que ora se faz desse compêndio foi necessária para o preparo de um curso semestral de tupi antigo, ministrado duas vezes no Campus de Assis da Universidade Estadual Paulista, curso esse que se pretende tornar anual, dando prosseguimento ao trabalho

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

em questão.

Em “Tarefas da linguística no Brasil”, Aryon Dall’Igna Rodrigues afirma ser a investigação das línguas indígenas a maior tarefa da linguística no Brasil (1966, p. 5-6). No entanto, com relação às línguas indígenas mortas, e, neste caso do tupi, o caráter do estudo é marcadamente filológico (Rodrigues, 1952, p. 57). Pesquisas nesse sentido merecem as principais fontes para o estudo do tupi, bem como as subsidiárias, as obras dos viajantes, cronistas e naturalistas dos séculos XVI e XVII. O trabalho aqui apresentado, de que se fornece o resultado na sequência em forma de errata, vincula-se à problemática do tupi, isto é, a questão ligada ao léxico da língua.

### ERRATA<sup>32</sup>

Onde se lê	Leia-se	Página	Linha
<i>Aiýra (t)</i>	<i>Aiýra (t, t)</i>	426	7
<i>Akué</i>	<i>Kuê<sup>33</sup></i>	32	8
<i>Amüia<sup>1</sup> (t)</i>	<i>Amüia<sup>1</sup> (t, t)</i>	425	5
<i>Amyia (t)</i>	<i>Amyia (t, t)</i>	426	27
<i>A-nheng</i>	<b><i>A-nheeng</i></b>	155	24
Ao filho	À filha	423	26
<i>Aõa</i>	<i>Aãã<sup>34</sup></i>	55	1
		55	23
		55	24
		55	27
		459	30
<i>Apüã</i>	<i>Apüã<sup>35</sup></i>	60	29
		401	20
		460	6
<i>Apüã</i>	<i>Apüá (s)<sup>36</sup></i>	85	20
		85	26

<sup>32</sup> Procura-se não anotar as incorreções provenientes de lapsos do autor e do editor.

<sup>33</sup> Barbosa, 1956, p. 195, 464; *idem*, 1970, p. 17; *Vocabulário*, 1952, vol. 1, p. 17.

<sup>34</sup> Barbosa, 1970, p. 32, 225; *Vocabulário*, 1952, vol. 1, p. 109. Algumas das notas, como esta, também se devem a comunicação pessoal feita pelo Prof. Aryon Dall’Igna Rodrigues.

<sup>35</sup> Barbosa, 1967, p. 206; *idem*, 1970, p. 225; *Vocabulário*, 1953, vol. 2, p. 99.

<sup>36</sup> Barbosa, 1967, p. 206; *idem*, 1970, p. 225; *Vocabulário*, 1953, vol. 2, p. 41.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

		460	7
<i>Arō</i> <sup>1</sup>	<i>Arō</i> <sup>1</sup> (s) <sup>37</sup>	416	2
<i>Arō</i> <sup>2</sup> (s)	<i>Arō</i> <sup>238</sup>	416	2
<i>Ayra</i> (t)	<i>Ayra</i> (t, t)	426	4
		436	27
<i>Ayrī</i> (t)	<i>Ayrī</i> (t, t)	63	13
Crescentes	Decrescentes	30	16
Decrescentes	Crescentes	30	22
Despertar	Adormecer	39	7
Do pai	Da mãe	425	24
		425	25
<i>E</i>	<i>É</i>	95	2
<i>É e o</i>	<i>E e o</i>	411	7
<i>Emi-minó</i>	<i>Emi-minó</i> <sup>39</sup>	422	4
		422	18
		423	30
<i>E-mi-rekó</i> <sup>4</sup> (t)	<i>E-mi-rekó</i> <sup>4</sup> (t)	427	13
<i>É-rama</i>	<i>Er-ama</i> <sup>40</sup>	103	22
Exceções: <i>marā-t-ekó</i> batalha,	Exceção: <i>marā-t-ekó</i> batalha;		
<i>Amā-tiri</i> raio; mas tendem a	Mas tende a perder a nasal:		
Perder a nasal: <i>mará-t-ekó</i> ,	<i>Mará-t-ekó</i> <sup>41</sup>		
<i>Amá-tiri</i>		39	15-16
<i>Eými</i>	<i>Eými</i>	32	3
F. <i>i ñuká-pyr-ama</i> :	F. <i>kôî-gûama</i> ; p. <i>kôî-gûera</i>		
O que será morto		101	31
F. <i>kôî-gûama</i> ; p. <i>kôî-gûera</i>	F. <i>i ñuká-pyr-ama</i> :		
	O que será morto	101	27
<i>Gûaimĩ</i>	<i>Gûaibi</i> <sup>42</sup>	428	33
<i>Gûaimĩ</i> <sup>6</sup>	<i>Gûaibi</i> <sup>643</sup>	427	15
(h.)	(m.)	45	6
<i>I suí</i>	<i>I xy suí</i>	72	7
<i>Isiĩ</i> (t)	<i>Ysyĩ</i> (s) <sup>44</sup>	63	13

<sup>37</sup> Barbosa, 1967, p. 35; *Vocabulário*, 1952, vol. 1, p. 126.

<sup>38</sup> Barbosa, 1967, p. 35; *Vocabulário*, 1952, vol. 1, p. 54.

<sup>39</sup> Barbosa, 1956, p. 426, 461; *idem*, 1967, p. 55; *idem*, 1970, p. 146; *Vocabulário*, 1953, vol. 2, p. 49.

<sup>40</sup> Era + ama = er-ama.

<sup>41</sup> Barbosa, 1967, p. 205; *idem*, 1970, p. 224.

<sup>42</sup> *Idem*, 1956, p. 462; *idem*, 1967, p. 62; *idem*, 1970, p. 207; *Vocabulário*, 1953, vol. 2, p. 143.

<sup>43</sup> *Idem*, *ibidem*.

<sup>44</sup> Barbosa, 1956, p. 463; *idem*, 1967, p. 70; *idem*, 1970, p. 159; *Vocabulário*, 1953, vol. 2, p. 78.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

<i>Kaĩá</i>	<i>Akaĩá</i> <sup>45</sup>	29	28
<i>Kaĩ-é</i>	<b><i>Kaĩ-é</i></b>	95	10
<i>Ko</i>	<b><i>Kó</i></b>	76	25
		76	26
<i>Kumandá</i>	<i>Komandá</i> <sup>46</sup>	52	28
		63	10
<i>Kumandá-í</i>	<i>Komandá-í</i> <sup>47</sup>	63	10
<i>Kumandá-ĩ</i>	<i>Komandá-ĩ</i> <sup>48</sup>	52	29
Lambari	Sardinha <sup>49</sup>	104	27
(m.)	(h.)	45	6
<i>Marã-é-tenhéa</i>	<i>Mará-é-tenhéa</i> <sup>50</sup>	95	23
<i>Mbaé-te-pé</i>	<b><i>Mbaé-te-pe</i></b>	80	4
<i>Mo-apuã</i>	<i>Mo-apuã</i> <sup>51</sup>	85	18
<i>Nd'ere-î-pysyk</i>	<i>Nd'ere-î-pysyk-î</i> <sup>52</sup>	91	21
<i>Nd'ere-s-epiãk-pe</i>	<i>Nd'ere-s-epiãk-i-pe</i> <sup>53</sup> (22)	89	22
<i>O-ityk</i>	<i>O-ityk</i> <sup>54</sup>	77	12
<i>Ou Itaĩyb</i>	<i>Ou Itaĩyp</i>	177	3
<i>P, t, k, ?, m, n, *n, nh, mb,</i>	<i>P, t, k, ?, b, m, n, *n, nh, mb,</i>		
<i>*ng, s, x, h, r, î, û, ý</i>	<i>Nd, *ng, s, x, h, r, î, û, ý</i> <sup>55</sup>	414	15
<i>Peé</i>	<b><i>Peẽ</i></b>	58	2
<i>Pe-kúãĩ</i>	<b><i>Pe-kúãĩ</i></b>	92	3
<i>Pe-kyririĩ</i>	<i>Pe kyririĩ</i> <sup>56</sup>	96	26
<i>Pe-kytĩ</i>	<i>Pe-î-kytĩ</i> <sup>57</sup>	115	26

<sup>45</sup> Barbosa, 1967, p. 206; *idem*, 1970, p. 225.

<sup>46</sup> *Idem*, 1967, p. 207; *idem*, 1970, p. 226; *Vocabulário*, 1952, vol. 1, p. 135.

<sup>47</sup> Barbosa, 1967, p. 207; *idem*, 1970, p. 226; *Vocabulário*, 1952, vol. 1, p. 136.

<sup>48</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>49</sup> Barbosa, 1970, p. 185, 228; *Vocabulário*, 1953, vol. 2, p. 113.

<sup>50</sup> *Mará-é-tenhéa* ← *marã-é-tenhéa* (Barbosa, 1956, p. 40; *idem*, 1970, p. 45).

<sup>51</sup> *Idem, ibidem*, p. 28.

<sup>52</sup> Ausência do sufixo negativo *-i*.

<sup>53</sup> *Idem.*

<sup>54</sup> *O-ityk* não está incorreto pois os temas verbais começados por *i* e *u* pré-tônicos semivocalizam-se, mas Lemos Barbosa optou por não registrar tal fenômeno (1956, p. 65).

<sup>55</sup> *B* e *nd* também podem iniciar sílaba ou palavra (*idem, ibidem*, p. 413).

<sup>56</sup> Neste caso, a predicação se exprime com a anteposição do pronome pessoal *pe*, e não com o prefixo pessoal *pe-*, característico dos verbos.

<sup>57</sup> Ausência do pronome objetivo *-î*.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

<i>Piá</i> <sup>58</sup>	<i>Piá</i> <sup>3</sup>	429	11
<i>Pysapema</i>	<i>Pysapē</i> <sup>58</sup>	43	11
		69	47
<i>Pysá-pema</i> ← <i>pysá-pema</i>	<i>Pysá-pē</i> ← <i>pysá-pē</i> <sup>59</sup>	40	28
<i>Ramyĩ</i>	<b><i>R-amyĩa</i></b>	105	11
<i>R-esá-gúyrib</i>	<b><i>R-esá-bang</i></b>	405	6
<i>R-esé-be</i>	<b><i>R-esé-bé</i></b>	96	22
<i>Sabé-aíó</i>	<i>Ambé-aíó</i> (s) <sup>60</sup>	77	1
<i>Tuĩá(-bae)</i>	<i>Tuĩ-bae</i> <sup>61</sup>	48	11
<i>Tunhá(-bae)</i>	<i>Tunhã-bae</i> <sup>62</sup>	48	11
<i>Uba</i> (t)	<i>Uba</i> (t, t)	428	27
		428	28
		436	24
<i>Uba</i> <sup>2</sup> (t)	<i>Uba</i> <sup>2</sup> (t, t)	425	13
<i>Xe-bo, xe-bo</i>	<i>Xe-be, xe-bo</i>	94	19
<i>Ybyra</i> <sup>6</sup> (t)	<i>Ybyra</i> <sup>3</sup> (t, t)	425	33
<i>Ykera</i> (t)	<i>Ykera</i> (t, t)	425	26
<i>Ykeyra</i> (t)	<i>Ykeyra</i> (t, t)	425	26
<i>Ynysema</i> (t)	<i>Ynysema</i> (t, t)	49	8
Elimene-se	<i>Amá-tiri</i> <sup>63</sup>	459	3
	<i>Amá-tiri</i> ← <i>amã-tiri</i> <sup>64</sup>	40	28-29
	<i>E</i> <sup>6</sup>	425	31
Acrescente-se	Não seja eu;	93	6

<sup>58</sup>Barbosa, 1967, p. 208; *idem*, 1970, p. 227; *Vocabulário*, 1953, vol. 2, p. 139.

<sup>59</sup>*Idem, ibidem.*

<sup>60</sup>Barbosa, 1967, p. 208; *idem*, 1970, p. 227; *Vocabulário*, 1952, vol. 1, p. 57.

<sup>61</sup>Barbosa, 1956, p. 472; *idem*, 1967, p. 153; *idem*, 1970, p. 207; *Vocabulário*, 1953, vol. 2, p. 143.

<sup>62</sup>Barbosa, 1956, p. 59, 472; *idem*, 1967, p. 153; *idem*, 1970, p. 207; *Vocabulário*, 1953, vol. 2., p. 143.

<sup>63</sup>Barbosa, 1967, p. 205; *idem*, 1970, p. 224.

<sup>64</sup>*Idem, ibidem.*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. Lemos. *Curso de tupi antigo: gramática, exercícios, textos*. Rio: São José, 1956.

———. *Pequeno vocabulário tupi-português*. 3ª ed. Rio de Janeiro: São José, 1967.

———. Lemos. *Pequeno vocabulário português-tupi*. Rio de Janeiro: São José, 1970.

MARTINS, M. de L. de Paula. Vocabulários tupis – o problema VLB. *Boletim Bibliográfico*, São Paulo: Biblioteca Pública Municipal de São Paulo, vol. 13, p. 59-93, 1949.

RODRIGUES, Arion Dall'Igna. Análise morfológica de um texto tupi. *Logos: Revista Cultural do Centro Acadêmico da Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná*, Curitiba: vol. 15, p. 56-77, mar. 1952.

———. Tarefas da linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos: Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo: Instituto de Idiomas Yázigi, vol. 1, n° 1, p. 3-15, jul. 1966.

VOCABULARIO na lingua brasilica: manuscrito português-tupí do século XVII, coordenado e prefaciado por Plínio Ayrosa. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.

VOCABULÁRIO na língua brasílica. 2ª ed. rev. e confrontada com o ms. fg. 3144 da Bibl. Nacional de Lisboa por Carlos Drummond. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1952-1953. 2 vols.

**APRESENTAÇÃO DA BIBLIOTECA  
DA LITERATURA EM HOLANDÊS MEDIEVAL  
KAREL ENDE ELGAST – KARL UND ELLEGAST**

Álvaro Alfredo Bragança Júnior (U-  
FRJ/FL/PPGHC/ABRAFIL)  
[alvabrag@uol.com.br](mailto:alvabrag@uol.com.br)

**KAREL ENDE ELEGAST – KARL UND ELLEGAST. Tradução de Bernd Bastert, Bart Besamusca e Carla Dauven-van Knippenberg. Münster: Agenda Verlag, 2005. 239 p. Biblioteca da Literatura em Holandês Medieval, Volume 1.**

No cenário acadêmico brasileiro, os estudos relacionados à Filologia Germânica ainda apresentam-se esparsos e bastante raros, o que não permite aos estudiosos terem contato com a riquíssima produção literária em línguas germânicas, em especial durante a Idade Média<sup>65</sup>, salvo exceções ligadas a alguns textos em língua alemã e inglesa. Por outro lado, praticamente inexistem trabalhos acerca das outras línguas germânicas e suas respectivas literaturas no medievo. Com vistas ao preenchimento desta lacuna científica, aproveitamos, portanto, do lançamento no Velho Continente da série intitulada *Bibliothek mittelniederländischer Literatur* (Biblioteca da Literatura em Holandês Medieval, ou BIMILI), publicada pela Agenda Verlag, com sede em Münster, Alemanha, e que, sob a coordenação dos medievistas neerlandeses Bart Besamusca e Carla Dauven-van Knip-

---

<sup>65</sup> - Como exceção cita-se a obra capital de Heinrich Bunsen, *Iniciação à Filologia Germânica*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983. Sobre a língua alemã, a partir de um aporte filológico, as duas obras mais importantes são as de Erwin Theodor Rosenthal, *A língua alemã*. São Paulo: Herder, 1963 e a tradução de Jaime Ferreira da Silva e Antônio Almeida do tratado de Peter von Polenz, *História da língua alemã*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1973. Reflexões acerca da importância da Filologia Germânica no cenário universitário nacional são encontradas em Bragança Júnior, Álvaro Alfredo & Rocha, Roberto Ferreira da. Notas para responder à pergunta: o que é Filologia Germânica? In: Silva, Idalina Azevedo da (Org.). *Boletim Inter-Cultural APA-Rio*. Rio de Janeiro: APA-Rio, 1996, p. 4-5, e do mesmo autor, *Iniciação à Filologia Germânica*. Breve história comparada do inglês e do alemão, encontrado em <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno02-01.html>.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

penberg, inclui a participação de renomados colegas holandeses, belgas e alemães como Bernd Bastert, Clara Strijbosch, Elisabeth Schmid, dentre outros.

A Biblioteca da Literatura em Holandês Medieval, doravante BIMILI, está concebida em 12 volumes, a saber:<sup>66</sup>

1. *Karel ende Elegast / Karl und Ellegast* – (lançado em 2005);
2. *Reynaerts Historie* (lançado no segundo semestre de 2005);
3. *Sente Servas*, de Heinrich von Veldeken (2008);
4. *Reis van Sint Brandaan*;<sup>67</sup>
5. *Roman van Walewein*, de Penninc en Vostaert;
6. *Beatrijs*;
7. *Borchgravinne van Vergi*;
8. *Floris ende Blancefloer*, de Diederic van Assenede;
9. *Elckerlijc*;
10. *Strofische gedichten*, de Hadewijch;
11. *Abele spelen*;
12. *Die geestelike brulocht*, de Ruusbroec.

Como afirmado na contracapa do primeiro volume, a proposta da BIMILI é

Editar os mais significativos textos medievais oriundos do espaço linguístico holandês, vertê-los para o moderno-alto-alemão e comentá-los. As edições bilíngues dirigem-se aos interessados em relações interculturais, assim como a estudantes universitários e cientistas.

Na literatura medieval em holandês, a obra mais conhecida é o conto *Karel ende Elegast*, que trata da história do imperador Carlos Magno, o qual, durante sua estada em Ingelheim, recebe de Deus a incumbência de partir a cavalo para roubar e, com isso, fica sabedor

---

<sup>66</sup> - Na nomeação dos volumes manteremos os títulos no original.

<sup>67</sup> - Do volume 4 em diante ainda não há publicações disponíveis.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

de um atentado que se planejava contra sua vida! A obra em holandês medieval, provavelmente redigida no século XIII, possui também uma “versão” em médio-alemão, *Karl und Ellegast*, cuja datação se situa provavelmente no ano de 1455.<sup>68</sup> Ambas são adaptações das *canções de gesta* com temática francesa,<sup>69</sup> como asseveram Bastert *et alii* (2005, 188-194). Sobre os autores ou compiladores dos contos ainda não há dados seguros que os identifiquem. Entretanto, os textos, bem como os comentários a eles referentes no Posfácio da obra, configuram o volume 1 da *Biblioteca* como uma edição muito bem cuidada, no tocante à Ecdótica.

Após a apresentação dos textos, por ordem, *Karl ende Elegast* e *Karl und Ellegast*, com o original em uma coluna e a versão em moderno-alto-alemão na outra, parte-se para a análise da tradição literária dos contos, na qual estão inseridos – a *canção de gesta* – seguindo-se uma caracterização do gênero nos Países Baixos e na “Alemanha”<sup>70</sup>, cuja fixação na escrita se prende ao espaço francófono entre os séculos X-XIVIII. A preocupação com a contextualização histórica dos personagens, recepção das obras e a própria estrutura das mesmas são contempladas por um conciso, porém substancial sub-capítulo, em que os tópicos acima são abordados.<sup>71</sup> Por fim, são elencadas diferenças e semelhanças de estrutura e conteúdo relacionadas com alguns dos mais importantes *topoi* das *Erzählungen*<sup>72</sup>: Ingelheim, a floresta e os actantes<sup>73</sup> Eggermonde e Orlous.

Do ponto de vista estritamente filológico ressaltamos, após o

---

<sup>68</sup> - Contudo, é importante ressaltar que há várias diferenças estruturais e conteudísticas entre os textos. Cf. Bastert *et alii* (2005, 193-194).

<sup>69</sup> - Pela leitura atenta dos títulos da BIMILI, percebe-se que a influência francesa em algumas obras em holandês medieval é importante, basta ver o volume 8, cuja fonte é o romance em versos *Floire et Blanchefloz*, do século XII.

<sup>70</sup> - Utilizamos Países Baixos e “Alemanha” com reservas, pois ambos os territórios compunham à época da compilação dos contos o então Sacro Império Romano-Germânico.

<sup>71</sup> - Uma das próprias bases da Medievística Germanística. Sobre o assunto cf., entre outros, Bragança Júnior, *Filologia e Medievística germânicas – considerações metodológico-práticas*, disponível em <http://www.pem.ifs.ufrj.br/FilologiaMedievalistica.pdf>.

<sup>72</sup> - Em alemão, no original, “contos”.

<sup>73</sup> - *Aktanten*, no original, os próprios “personagens principais”.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Posfácio, a inserção de estudos sobre a *Transmissão* das fontes, vital para o estabelecimento do texto definitivo. Segundo Bastert *et alii* (2005, 206), no que diz respeito ao texto em holandês medieval, “*Karel ende Elegast* foi compilado de forma fragmentária em manuscritos de fins do século 14 e do século 15. Trata-se, no que a isso tange, ... , sempre de folhas únicas ou duplas, que não abarcam pouco mais do que cem versos”, enquanto o texto em médio-alemão<sup>74</sup> se resume a um único manuscrito a Idade Média Tardia, pertencente ao Kollegiatstifts<sup>75</sup> da cidade de Zeitz, Alemanha.

Logo após as considerações sobre os textos tem-se a Discussão Bibliográfica, na qual os editores assinalam os principais estudos críticos sobre os dois contos. Finalizando o volume 1, e que nos chama bastante atenção, são os critérios para o estabelecimento dos textos. A edição atual do conto holandês baseia-se na versão textual de apenas um exemplar de somente um incunábulo “A”, porque este oferece a (virtualmente) mais antiga e completa versão conservada do holandês medieval *Karel ende Elegast* (*Apud Bastert et alii*, 2005, 213). Após a apresentação do critério de indexação dos vocábulos do texto original, as adaptações e correções do manuscrito, a cargo dos editores, são listadas. Dentre estas citamos as seguintes:

Verso	Texto Editado	Incunábulo A	Português
4	Hoorter	hoort	Ouve
47	Met	Het	Com
134	sede	seden	Hábito
208	avontueren	avontuer	Aventuras
368	doen	oen	Então

O texto-base para a edição em médio-alemão de *Karl und Elegast*, mencionado dois parágrafos atrás, é oriundo do Kollegiatstifts, localizado na cidade de Zeitz, Alemanha. Seguem-se as normas que pautaram a edição do texto em médio-alemão e o quadro com as variações entre o texto ditado e o manuscrito original. Algumas das variantes vocabulares são as seguintes:

---

<sup>74</sup> - *Mitteldeutsch*, no original. Corresponde ao “alemão central”, conjunto de dialetos da língua alemã falada entre os rios Benrath, no norte e Meno, no sul.

<sup>75</sup> - No original. Uma tradução aproximada seria “capítulo do colegiado”, em que “capítulo” se refere a uma assembléia religiosa dentro de uma jurisdição eclesiástica específica.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Verso	Texto Editado	Manuscrito do Kollegiatstift	Português
74	obent	oben	noitinha <sup>76</sup>
386	truwe	truge	fidelidade
503	gemeine	geyme	Juntos
702	lebet	lebeta	vive
1703	kampf	kapf	luta, combate

Um registro com topônimos e antropônimos dos personagens históricos e ficcionais dos contos antecede a uma extensa bibliografia, que completa o referido livro.

Pelo exposto, a publicação do primeiro volume da *Biblioteca da Literatura em Holandês Medieval* constitui-se em marco para a Filologia e Medievalística Germânicas, em especial concernente à Baixa Idade Média e à Idade Média Tardia nas regiões germanófonas do Sacro Império, pois traz ao leitor erudito, ao estudante universitário, ao estudioso e ao público em geral uma edição muito bem cuidada e com um excelente preparo filológico. Para nós brasileiros, é a oportunidade de termos acesso pela primeira vez às jóias literárias do mundo medieval holandês, e com isso, quem sabe, fomentarmos o estudo de mais um idioma germânico em nossas universidades!

---

<sup>76</sup> - *Abend*, "noitinha", "anoitecer", no alemão moderno.

## INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. A *Revista Philologus* do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) tem por finalidade básica a publicação de trabalhos nas áreas de Filologia e Linguística. Devem os mesmos, de preferência, pertencer a autores filiados ao CiFEFiL.
2. Os artigos, que forem apresentados, podem ser inéditos ou não e de responsabilidade do(s) autor(es), sendo seus originais apreciados e avaliados pela Equipe de Apoio Editorial;
3. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
  - 3.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows;
  - 3.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
  - 3.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
  - 3.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
  - 3.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
  - 3.6. Mínimo de 05 e máximo de 20 páginas;
  - 3.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
  - 3.8. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto, se o(s) autor(es) julgar(em) importante sua inclusão como parte informativa da temática global do artigo;
  - 3.9. Os artigos devem ser precedidos de um resumo de, no máximo 250 palavras, com indicação de três palavras-chave e, **se possível**, sem gráficos, sem figuras e sem caracteres especiais.
4. Os artigos devem ser enviados por e-mail ou em disquete (**com cópia impressa**) até o primeiro mês do quadrimestre de sua pretendida publicação

À

**REVISTA PHILOLOGUS**

**A/C de José Pereira da Silva**

**Rua Visconde de Niterói, 512/97**

**20.943-000 – Rio de Janeiro – RJ**

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico [pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br), pelo telefone (21) 2569-0276, ou através do portal [www.filologia.org.br/revista/](http://www.filologia.org.br/revista/)