

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro - Ano 20 - Nº 58
Janeiro/Abril - 2014**

R454

Revista *Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 20, Nº 58, (jan./abr.2014) – Rio de Janeiro: CiFE-FiL. 168 p.

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

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

CDU 801 (05)

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)

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397 / 603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e **http://www.filologia.org.br/revista**

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
Diretor de Publicações	Prof. Dr. Amós Coêlho da Silva
Vice-Diretor de Publicações	Prof. Dr. Eduardo Tuffani Monteiro

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

Adriano de Souza Dias	Afrânio da Silva Garcia
Álvaro Alfredo Bragança Júnior	Amós Coêlho da Silva
Antônio Elias Lima Freitas	Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha
Claudio Cezar Henriques	Darcília Marindir Pinto Simões
Delia Cambeiro Praça	Eduardo Tuffani Monteiro
José Mario Botelho	José Pereira da Silva
Maria Lúcia Mexias Simon	Nataniel dos Santos Gomes
Regina Céli Alves da Silva	Vito César de Oliveira Manzollilo

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar 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 PHILOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

0. Editorial 05
1. A coesão textual no ensino médio – *Dinéa Maria Sobral Muniz e Osvaldo Barreto Oliveira Júnior* 07
2. A edição interpretativa e a língua portuguesa na *Memória Colonial do Ceará* – *José Pereira da Silva* 21
3. As diferentes estruturas morfossintáticas nas odes do *Liber I*, de Horácio – *José Mario Botelho* 33
4. Da sociolinguística variacionista à sociolinguística cognitiva: panorama e perspectivas – *Marcos Luiz Wiedemer* 44
5. Discorrendo sobre a sociolinguística variacionista e o preconceito linguístico – *Rubens César Ferreira Pereira e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 64
6. Do “fazer” ao “saber” e ao “fazer saber”: dialogicidade entre os agentes do ensino/aprendizagem – *André Ming e Érica Santos Soares de Freitas* 74
7. Metaplasmos e a corrente de correspondências fonéticas na língua portuguesa do Brasil – *Matheus Seiji Bazaglia Kuroda* 89
8. Na língua, na história e na memória: o movimento das “Diretas Já!” – *Rodrigo Maia Theodoro dos Santos* 105
9. O parentesco entre a *paideia* grega e o conceito de formação alemão do século XVIII e XIX – *Anne Caroline de Moraes Santos* 124
10. Práticas culturais da escrita: edição e leitura do manuscrito *Alfabetização, Etc. e Tal* de Eulálio Motta – *Miriam Barreto de Almeida Passos e Patrício Nunes Barreiros* 137
11. Semântica das relações no hipertexto – *Ricardo Hiroyuki Shibata* 148

RESENHA [?]

- Multilinguismo n*O Ritual dos Chrysântemos* (Comentários sobre o primeiro romance de Celso Kallarrari) – *José Pereira da Silva*..... 156

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe o número 58 da Revista *Philologus*, com onze artigos e um comentário linguístico sobre um romance, dos seguintes quinze autores: Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (65-74), André Ming (75-89), Anne Caroline de Moraes Santos (125-137), Dinéa Maria Sobral Muniz (07-20), Érica Santos Soares de Freitas (75-89), José Mario Botelho (33-44), José Pereira da Silva (21-32 e 156-171), Marcos Luiz Wiedemer (45-64), Matheus Seiji Bazaglia Kuroda (90-105), Miriam Barreto de Almeida Passos (138-149), Osvaldo Barreto Oliveira Júnior (07-20), Patrício Nunes Barreiros (138-149), Ricardo Hiroyuki Shibata (150-155), Rodrigo Maia Theodoro dos Santos (106-124) e Rubens César Ferreira Pereira (65-74).

No primeiro artigo, Dinéa e Osvaldo abordam a associação e a conexão, dialogando sobre as duas relações textuais que a coesão cria no texto, enquanto, no segundo, José Pereira descreve o projeto da edição de *Memória Colonial do Ceará*, através da Kapa Editorial, que já publicou doze tomos, com documentos de 1619 a 1754, destacando a contribuição da crítica textual para o desenvolvimento dos estudos históricos em geral e, mais especificamente, com a história das ciências e da língua.

José Mario analisa as diferentes estruturas morfossintáticas na poesia latina, concluindo que a dificuldade de se estabelecer uma padronização do uso dos grupos sintáticos nos faz pensar na hipótese de ser estilístico esse uso, mas, no quarto artigo, Marcos investe em um texto informático-didático, para nos apresentar o panorama e as perspectivas da área denominada sociolinguística, que prioriza a língua em uso, cuja natureza dinâmica e heterogênea abriga a variação e mudança linguística.

No quinto artigo, Rubens e Adriana discorrerem sobre a sociolinguística variacionista” e o preconceito linguístico.

André e Érica oferecem uma leitura integradora que inter-relaciona, no processo de ensino/aprendizagem de línguas, os conceitos contrários de método, abordagem, metodologia e procedimentos, mas, Matheus, no sétimo artigo, resgata os principais conceitos da evolução fonética, explicando os metaplasmos da língua portuguesa de uma forma atualizada e didática.

No oitavo, Rodrigo aborda a relação entre língua e história e o papel

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

desempenhado pela revista *Veja*, durante o Movimento das Diretas Já, tomando a língua como prática social e questionando se as escolhas linguísticas expressam as posições políticas, históricas e intelectuais da época.

Anne Caroline, no nono artigo, propõe uma nova leitura e análise da obra teórica *Paidéia: A Formação do Homem Grego*, de Werner Jaeger em concomitância com *Do Sublime*, de Longino, com suporte em Goethe.

No penúltimo artigo, as autoras apresentam uma edição semidiplomática do manuscrito *Alfabetização Etc. e Tal* do escritor baiano Eulálio Motta (1907-1988), e um estudo das práticas de alfabetização formal na Bahia.

No último, Ricardo estuda os modos de constituição dos sentidos no hipertexto.

Por fim, substituindo as costumeiras resenhas, José Pereira apresenta um esboço de estudo sobre os estrangeirismos no romance *O Ritual dos Chrysântemos*, em que Celso Kallarrari estreia no gênero, com a longa relação de palavras e expressões latinas utilizada pelo autor.

Concluindo, o CiFEFiL solicita a sua crítica a esta publicação, ajudando-nos a produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a interação entre os profissionais de linguística e letras e, especialmente, os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, abril de 2014.

José Pereira da Silva

A COESÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Dinéa Maria Sobral Muniz (UFBA)

sobraldm@ufba.br

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (UFBA, IFBAIANO)

osvaldobojr@yahoo.com.br

RESUMO

A coesão é um importante fator de textualidade, por meio do qual se instauram diferentes relações textuais – reiteração, associação e conexão – que são responsáveis pelos diferentes elos perceptíveis no texto. Neste artigo, abordamos, especificamente, a associação (seleção de palavras semanticamente próximas) e a conexão (uso de diferentes conectores), bem como seus respectivos recursos, a fim de dialogar sobre duas das relações textuais que a coesão cria no texto. Para isso, acionamos a proposta de análise da coesão desenvolvida por Antunes (2005), por meio da qual sugerimos o desenvolvimento, durante as aulas de língua portuguesa destinadas a alunos do ensino médio, de algumas práticas possíveis de dinamizar o ensino-aprendizagem das relações textuais da coesão. Com isso, pretendemos edificar diálogos, que se assentem na perspectiva da textualidade, sobre o ensino dos recursos da coesão textual.

Palavras-chave: Relações textuais. Produção textual. Ensino.

1. Introdução

Entre os estudiosos da linguística textual, notadamente a partir da década de 1980, tornou-se praticamente um consenso a ideia de que há um conjunto de propriedades (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade, coesão e coerência) responsáveis pela textualidade, ou seja, pela qualidade daquilo que é textual. Em outras palavras: tais estudiosos passaram a afirmar que existem alguns fatores – de ordem linguística, cognitiva e pragmática – determinantes para a produção, funcionamento e compreensão de um texto.

Essa concepção acerca da qualidade textual originou-se dos avanços dos estudos desmembrados no âmbito da linguística do texto, que deixou de lado uma concepção estrutural de texto – “Texto é uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes.” (WEINRICH, 1976 *apud* MARCUSCHI, 2012, p. 25) – e abarcou uma noção pautada nos aspectos sociais, linguísticos e cognitivos que perpassam a atividade textual: o texto representaria, então, “um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 133).

Nesse processo, o texto deixa de ser concebido como um produto abstrato, já que era definido com base na “imanência do sistema linguístico” (MARCUSCHI, 2012, p. 22), e assume feição concreta, sendo entendido como uma atividade humana interativa, social e multissemiótica (envolve questões sintáticas, semânticas e pragmáticas). Quer dizer: os teóricos da linguística textual assumem, portanto, que o texto resulta de uma atividade humana, cuja finalidade é a comunicação social e o entendimento entre os interlocutores (o autor e seus possíveis leitores). Por isso, além de aspectos inerentes às convenções da língua, contam também fatores relativos ao contexto da situação de comunicação em que ele surge e funciona como produto mediador do entendimento, da compreensão entre sujeitos distintos.

Assim, os principais teóricos brasileiros no campo dos estudos do texto assumem em suas elaborações do conceito de texto que este é um *locus* de convergência de ações humanas de natureza multissemiótica, interativa e social. Essas definições possibilitam a compreensão do texto como um objeto de estudo que apresenta uma natureza plástica e com fronteiras maleáveis, histórica e socialmente delimitadas. (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010, p. 392)

Esse novo posicionamento teórico implica nos rumos das pesquisas sobre o texto, haja vista que os pesquisadores transitam para uma abordagem metodológica que o concebe “como um objeto de estudo que apresenta natureza plástica e com fronteiras maleáveis, históricas e socialmente delimitadas” (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010, p. 392). Nessa abordagem, admite-se, pois, que o texto é moldado por alguns fatores de ordem social, cognitiva e linguística. Para tornar mais objetiva a compreensão acerca desses fatores, a partir da década de 1980, a linguística textual entendeu que a textualidade se vincula a um conjunto de propriedades que busca explicar a forma pela qual essas propriedades contribuem para o funcionamento comunicativo de um conjunto de palavras¹.

Assim, as pesquisas da área lançam questões que objetivam a natureza da língua e das atividades que emergem por intermédio dela: os textos. Nessa conjuntura, admite-se que a língua, como meio de interação social, existe na forma de textos, pois ninguém usa palavras isoladas ou frases soltas para se comunicar verbalmente; e que “*um conjunto de palavras*

¹ “Por textualidade, então, se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente” (ANTUNES, 2009, p. 50).

deve ter algumas características para que possa funcionar e ser reconhecido como um texto” (ANTUNES, 2005, p. 42, com itálico no original). Tais características colocam em cena a situação de comunicação e os interlocutores (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade), os processos cognitivos (informatividade e intertextualidade) e as questões linguísticas (coesão e coerência) envolvidos na produção, funcionamento e compreensão dos textos.

Neste artigo, interessa-nos abordar o fator da coesão textual, especificando os tipos de relações (reiteração, associação e conexão) que a coesão operacionaliza em um texto, priorizando as duas últimas. Convém salientar que esse tipo de tratamento da coesão textual foi proposto por Antunes (2005), como forma de tornar mais didático e, por conseguinte, mais acessível a estudantes de diversos níveis de escolaridade, o processo de ensino-aprendizagem dos recursos da língua que viabilizam o estabelecimento das relações textuais por meio das quais a coesão se concretiza.

Em razão disso, apresentamos, em um primeiro momento, a proposta de análise da coesão sugerida por Antunes (2005), esclarecendo o que a referida autora entende por relações textuais. Em seguida, discutimos os procedimentos e os recursos com o quais tornamos possíveis a associação e a conexão textuais, que são as relações da coesão que nos interessam neste texto. À medida que formos especificando os procedimentos e recursos de cada uma dessas relações, apresentaremos alguns exemplos, a fim de tornar nossa argumentação mais didática, e disponibilizaremos algumas sugestões para a abordagem dos recursos da associação e da conexão em aulas de língua portuguesa direcionadas a estudantes do ensino médio.

Esperamos que, dessa forma, possamos nos inserir em um profícuo diálogo com professores de língua portuguesa do ensino médio, em busca de alternativas possíveis de tornar o ensino-aprendizagem da coesão textual mais acessível à compreensão dos agentes que participam desse processo. Além disso, visamos a socializar uma proposta de análise da coesão que se centra nos usos concretos da língua, materializados na forma de textos, e na funcionalidade dos recursos da coesão para a produção textual.

2. As relações textuais da coesão

Segundo Koch (2007, p. 14 e 15), há recursos na língua que funcionam essencialmente para estabelecer relações no interior de um texto. Tais elementos nos permitem fazer associações entre diferentes palavras, termos e sequências da estrutura textual, construindo uma cadeia semântica que torna uma sequência linguística interpretável. Nesse sentido, tais recursos atuam de modo a estabelecer as relações de sentido desejadas na constituição de um texto. Vê-se, assim, que, para essa autora, a funcionalidade da coesão incide sobre a necessidade eminente de se estabelecer, na superfície textual, um conjunto de relações que podem corroborar para a constituição de um produto dotado de sentido. Para demonstrar tais relações, a referida autora propõe a existência de “[...] duas grandes modalidades de coesão: a coesão *remissiva* ou *referencial* (referenciação, remissão) e a coesão *sequencial* (sequenciação) [...]” (KOCH, 2007, p. 27).

Fávero (2009) também assume que a coesão seja um fator de textualidade responsável pelo estabelecimento de variadas relações no aparato textual. Com base nisso, sugere uma proposta teórica de análise da coesão, dividindo-a em três tipos: referencial, recorrencial e sequencial *stricto sensu*². Na coesão referencial, inclui os itens da língua capazes de fazer referência a outros elementos da superfície textual, especificando que isso pode ocorrer por meio da substituição por proformas (pronomes, verbos, advérbios e numerais) e da reiteração (repetição do mesmo item lexical, retomada por sinônimos, hiperônimos, hipônimos e expressões definidas). Na coesão recorrencial, insere os casos em que a retomada contribui para a progressão de informações, exemplificando com a recorrência de termos, o paralelismo, a paráfrase e o acionamento de recursos fonológicos. Na coesão sequencial *stricto sensu*, aborda os casos de sequenciação temporal (ordenação linear, expressões que assinalam a ordenação ou continuação das sequências temporais, o uso das partículas temporais e a correlação de tempos verbais) e de sequenciação por conexão (uso dos operadores do tipo lógico e operadores do discurso).

As propostas de Koch (2007) e Fávero (2009) assentam-se nos estudos dos principais precursores da linguística textual, como Beaugrande

² Para Fávero (2009, p. 33), “[...] toda coesão é, num certo sentido, sequencial[...]”; daí, a necessidade da adjetivação “*stricto sensu*”, para designar os casos no quais o usos de algumas palavras ou locuções torna possível a progressão textual, inserindo no fluxo do texto as relações de sentido estabelecidas por tais palavras ou locuções.

& Dressler (1981) e Halliday e Hasan (1976), sobre a coesão textual. Com isso, conseguem construir um aparato teórico contundente acerca da coesão, demonstrando como esse recurso de textualidade se estabelece na microestrutura textual. São propostas que contribuíram, de forma significativa, para a consolidação das pesquisas no campo da linguística do texto no meio acadêmico brasileiro e, por conseguinte, para o reconhecimento da relevância da coesão para a construção de um texto. Apresentam, porém, forte influência metalinguística, o que pode dificultar o entendimento da coesão textual por iniciantes no assunto, sobretudo estudantes da educação básica.

Além disso, convém ressaltar que a abordagem da coesão textual, realizada pelos livros didáticos destinados a estudantes do ensino médio e pelas gramáticas normativas, geralmente é feita de modo vago, limitando-se à apresentação conceitual do assunto. Raramente se veem propostas de análise textual cujo foco sejam os recursos por meio dos quais a coesão se torna evidente na superfície textual. Isso é bastante preocupante num país onde, devido à precária formação docente, tais livros normalmente guiam as ações dos professores. Por isso, torna-se urgente fornecer materiais que fomentem o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e metodológicos, como também reflexões metodológicas e didáticas, acerca de aspecto tão relevante à produção textual, para que professores e estudantes tenham condições de inserir, de forma proficiente, o estudo da coesão em seus percursos formativos.

Atenta a essa questão, Antunes (2005) nos apresenta, em *Lutar com Palavras: Coesão e Coerência*, uma abordagem da coesão textual que se pretende mais acessível, visando a contribuir para o aprimoramento da competência textual de nossos estudantes. Tal proposta se fundamenta, também, nos tipos de relação que essa propriedade materializa nos textos (reiteração, associação e conexão). Além de explicar a relevância dessas relações para a produção de um texto, Antunes (2005) nos demonstra os procedimentos por meio dos quais tais relações se realizam e quais os recursos que as tornam possíveis. Tem-se, portanto, uma proposta de análise da coesão que se estrutura da seguinte forma: relações, procedimentos e recursos da coesão. Pelo caráter didático dessa proposta, nós a adotamos neste artigo, para subsidiar as sugestões que pretendemos apresentar.

A priori, torna-se válido afirmar que, para Antunes (2005), a coesão é diretamente responsável pela continuidade textual; ou seja, é por intermédio dela que conseguimos fazer uma atividade textual progredir, já que

nos possibilita materializar as “relações semânticas que se vão estabelecendo entre os vários segmentos” (ANTUNES, 2005, p. 50), os quais compõem o texto. Compreende-se, por meio disso, que o texto (entendido aqui como totalidade de uma construção linguística) é o produto que se obtém quando se relacionam adequadamente os seus vários segmentos (palavras, termos, orações, períodos e parágrafos).

Vejamos:

Temos demonstrado que a coesão resulta de uma rede de relações que se criam no texto. Por isso, chamei-as de *relações textuais*. Tais relações, ou seja, as ligações, os elos criados, no entanto, são de natureza semântica, isto é, têm a ver com os sentidos do texto. Diferem quanto ao tipo de nexos que promovem e são de três tipos: por *reiteração*, por *associação* e por *conexão*. Como se pode ver, em qualquer uma das relações persiste a ideia de ligação, de laço. O que difere é a forma como este laço é conseguido. (ANTUNES, 2005, p. 52, com itálicos no original)

Pelo trecho em destaque, pode-se conjecturar que, no tocante à coesão, a autora supracitada prioriza os sentidos que essas ligações afloram. Por isso, concebe que a coesão seja uma propriedade que se vincula à construção dos sentidos do texto, destacando o caráter semântico da coesão textual, assim como o fizeram Halliday e Hasan (1976, p. 4): “*The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text.*”³.

Essa aproximação conceitual indica uma importante afinidade teórica entre esses pesquisadores, mas é preciso destacar uma significativa diferença que aparece no cerne de suas propostas. Para Halliday e Hasan (1976), a coesão é uma condição fundamental à constituição textual; por isso, afirmam, enfaticamente, que “*Cohesion is a necessary though not a sufficient condition for the creation of text.*”⁴ (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 298 e 299). Para Antunes (2005), a coesão advém da continuidade de sentidos que é exigida pelo texto, mas nem sempre ela é um requisito fundamental para que essa continuidade ocorra, pois há textos que não apresentam recursos coesivos, mas possuem continuidade semântica capaz de estabelecer a interação autor-texto-leitor.

³ Tradução livre: O conceito de coesão é semântico, refere-se às relações de sentido que existem no texto, e que o definem como um texto.

⁴ Tradução livre: Coesão é uma condição necessária, mas não uma condição suficiente para a criação do texto.

Isto é: embora Halliday e Hasan (1976) reconheçam a existência de outros fatores que participam da construção textual, a coesão assume *status* de imprescindibilidade na teoria desses autores, haja vista que é tomada como característica necessária ao texto, como se os recursos linguísticos comandassem nossas atuações verbais. Nesses termos, uma sequência linguística que não se apresente coesa não pode ser considerada texto. Antunes (2005), por sua vez, ainda que admita a funcionalidade da coesão na construção de textos e que “[...] haja sempre alguma determinação linguística inviolável” (ANTUNES, 2005, p. 177), considera que a coesão decorre da continuidade exigida pelo texto, e esta depende das intenções dos interlocutores. Sendo assim, nem sempre a coesão é fundamental.

Em razão disso, Antunes (2005) defende que as opções dos interlocutores e a situação de comunicação são decisivas para o tipo de continuidade a ser materializada no texto, e que tal continuidade nem sempre pressupõe o arranjo ordenado das relações textuais. Nesse sentido, a autora em voga admite: “A coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto.” (ANTUNES, 2005, p. 177). Por essa razão, alguns textos (poéticos, humorísticos, publicitários etc.), embora não apresentem relações coesivas marcadas na superfície textual, permitem-nos identificar uma unidade de sentido que lhes confere textualidade. Mas, atenção: a autora alerta-nos que tal procedimento não é comum, pois, normalmente, a determinação cognitiva que guia nossas ações requer um arranjo coeso de nossos textos.

E esse arranjo coeso pressupõe o estabelecimento das relações textuais da reiteração, associação e conexão (ANTUNES, 2005). Isso porque, ao escrever um texto, a consecução da continuidade depende da retomada de elementos aparentes em segmentos prévios (reiteração), da ligação semântica entre as diversas palavras que compõem o aparato textual (associação) e do assentamento sintático-semântico entre orações períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos (associação). Desse modo, são estabelecidos elos que formam uma rede de sentidos que cooperam para a consolidação da textualidade, ou seja, para assegurar a qualidade de texto a uma unidade linguística.

3. As palavras e o texto

Escrever um texto requer o acionamento de palavras cujos sentidos se associam ao tema em foco. Portanto, a escolha das palavras que irão

compor o aparato textual se vincula, semanticamente, ao assunto sobre o qual se pretende escrever. Desse modo, os vocábulos que servem a uma argumentação sobre aquecimento global não são os mesmos que podem ser utilizados numa dissertação sobre as transformações das subjetividades humana na sociedade pós-industrial. Isso porque, segundo Antunes (2005, p. 54), os textos são marcados por uma unidade temática que condiciona a proximidade entre as palavras. Em razão disso, a referida autora aciona a noção de “campo semântico” (ANTUNES, 2005, p. 53) para dizer que palavras de um mesmo campo, ou de campos afins, são responsáveis pela sinalização de uma tipo de relação que é essencial a um texto: a associação entre palavras semanticamente próximas.

A noção de campo semântico pode ser entendida como um conjunto de palavras que remetem a um mesmo universo de significação (CÂMARA JUNIOR, 1978). Cognitivamente, essas palavras costumam se associar a um mesmo conceito ou ideia. É o que acontece, por exemplo, com *onça*, *elefante*, *leopardo* e *leão*, um conjunto de palavras que nos remete à ideia de animais selvagens. Se mudarmos o conceito (de animais selvagens para animais domésticos), teremos outro aglomerado de palavras: cães, gatos, calopsitas, peixes de aquário etc. Essa noção ajuda-nos a compreender que cada unidade temática requisita um campo semântico específico, pois dificilmente a redação de um texto sobre o amor acione as mesmas palavras que um texto sobre exercícios físicos, sobretudo se estivermos operando com a denotação.

Com base nisso, Antunes (2005, p. 55) afirma que a associação é o tipo de relação textual “que ocorre pela contiguidade semântica entre as palavras”, ou seja, pela proximidade que os significados dos vocábulos pode assumir em determinado texto. Essa proximidade se torna operacional pela escolha, no léxico da língua, das palavras e termos que o produtor do texto julga necessários para dizer o que pretende. Tem-se, assim, o procedimento por meio do qual realizamos a relação de associação em um texto: a seleção lexical.

O procedimento da associação semântica entre palavras constitui, mais propriamente, a chamada *coesão lexical do texto*, pois atinge as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo).

Uma vez que, como já foi dito aqui, todo texto mantém uma unidade temática, pode-se prever que o procedimento da aproximação semântica entre as palavras representa *o recurso mais presente em todo gênero de texto*, desde que não sejam aqueles “textos mínimos” compostos apenas de duas, três ou pouco mais palavras (como alguns avisos e anúncios). (ANTUNES, 2005, p. 125)

Conforme se pode verificar, a convergência entre os significados das palavras presentes em um texto proporciona a criação de um conjunto de relações que contribuem para a construção do sentido global pretendido. Sendo assim, a seleção lexical constitui importante procedimento para a garantia da coerência textual. A realização desse procedimento pode ser feita por meio do recurso da “seleção de palavras semanticamente próximas” (ANTUNES, 2005, p. 51), considerando o núcleo temático do texto e as diferentes relações que se podem estabelecer entre as unidades do léxico.

A aprendizagem desse procedimento e dos recursos que podem torná-lo operacional requer a observação das palavras em uso, ou seja, das associações entre palavras materializadas em textos diversos. Essa observação, acompanhada de apreciação crítica e de diálogos entre professores e alunos nas aulas de língua portuguesa (e de outras disciplinas do currículo escolar), pode favorecer, substancialmente, para o desenvolvimento de “competências textuais” (ANTUNES, 2005, p. 127) pelos estudantes. Por isso, para que suscitemos o desenvolvimento de aulas propiciadoras do ensino-aprendizagem dos “princípios fundamentais da textualidade” (ANTUNES, 2005, p. 129), sobretudo da relação de associação semântica entre as palavras, sugerimos que os nossos colegas professores:

- estimulem, constantemente, a leitura, a análise e a produção de textos de gêneros diversos, despertando a atenção dos estudantes para a relação entre o eixo temático dos textos e as palavras que os constituem;
- fomentem a produção textual a partir da pesquisa e da discussão sobre os eixos temáticos propostos, para que os estudantes busquem interagir com outros autores e, assim, compreendam quais são as unidades léxico-semânticas mais adequadas para determinados temas;
- estimulem a utilização continuada do dicionário durante as aulas de língua portuguesa e as atividades de leitura (em contextos intra e extraescolares), de modo a incentivar a ampliação do repertório vocabular dos alunos;
- realizem diversas leituras em sala de aula, promovendo a apreciação das associações semânticas entre as palavras, sobretudo das relações de antonímia, co-hiponímia e paronímia⁵;
- promovam o estudo contextualizado do léxico, com base nos diversos

⁵ Para melhor compreensão das relações de antonímia, co-hiponímia e paronímia, sugerimos a leitura de Antunes (2005, p. 125-139) e de Teixeira (2009).

temas que são acionados em sala de aula para incentivar a leitura, a produção e a compreensão de textos;

– possibilitem atividades de análise de textos com foco na compreensão da escolha das palavras, segundo a perspectiva de desenvolvimento temático pretendida pelo autor;

– coloquem em ação atividades que favoreçam a aprendizagem da associação semântica como recurso coesivo de texto diversos, estimulando a criticidade dos alunos sobre os significados contextualizados das palavras, bem como sobre os laços textuais criados por essa associação entre palavras semanticamente próximas e os eixos temáticos que as acionam.

Tais sugestões visam despertar, em nossos colegas professores, a percepção de que o estudo do léxico durante as aulas de língua portuguesa não deve seguir uma abordagem prescritiva que prioriza a assimilação de regras da gramática normativa, a memorização dos processos de formação de vocábulos, a aprendizagem das nomenclaturas relacionadas às diversas classes de palavras, nem a decoreba de listas de antônimos, sinônimos, hipônimos e hiperônimos; mas, sobretudo, fomentar a reflexão sobre o léxico a partir dos produtos da língua em que as palavras assumem relevância para o estabelecimento de relações que promovem o desenvolvimento dos eixos de sentido dos variados textos. Isto é: o estudo do léxico deve ser desmembrado por meio da análise e compreensão dos diversos textos que circulam socialmente, pois, fora deles, as palavras nada dizem.

4. *O uso dos conectores e a coesão textual*

Segundo Antunes (2005), o acionamento de diferentes conectores (preposições, conjunções, advérbios e suas respectivas locuções) constitui recurso linguístico importante para a promoção de “um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas” (ANTUNES, 2005, p. 140). Com isso, torna-se possível estabelecer a conexão, uma das três relações textuais da coesão.

Por meio da conexão, promove-se a “[...] sequencialização de diferentes porções do texto” (ANTUNES, 2005, p. 140), criando elos entre orações, períodos, parágrafos e blocos paragrafícos, para tornar os vários segmentos que compõem o texto interligados, o que contribui para a organização coesiva e para a construção da coerência textual. Convém salientar

que, nesse tipo de coesão, o uso dos conectores também sinaliza as relações semânticas materializadas entre os segmentos que tais palavras e locuções unem e costumam indicar a orientação argumentativa pretendida pelo autor do texto.

O recurso da conexão sobressai mais significativo ainda quando se considera que os conectores não servem apenas para ‘ligar’, ou para ‘articular’ segmentos. O mais relevante é reconhecer que esses elementos também cumprem a função de *indicar a orientação discursivo-argumentativa* que o autor pretende emprestar a seu texto. (ANTUNES, 2005, p. 144, com itálicos no original)

Por essa razão, a aprendizagem dos recursos por meio dos quais a conexão se efetiva no aparato textual faz-se necessária ao desenvolvimento de competências textuais que tornem os estudantes aptos a produzir textos de diversos gêneros. E essa aprendizagem deve possibilitar a compreensão dos aspectos sintáticos envolvidos na utilização dos elementos de ligação (os conectores), como também das relações semânticas (causalidade, condicionalidade, temporalidade, finalidade, alternância, conformidade, complementação, delimitação ou restrição, adição, oposição, justificação ou explicação, conclusão e comparação) que tais conectores expressam.

Dessa forma, os professores de língua portuguesa (sobretudo, mas não somente eles) devem assumir o estudo dos conectores, e das relações de sentido que eles expressam, numa perspectiva da textualidade; ou seja, num panorama em que a identificação, a utilização e a compreensão desses elementos de ligação e das analogias semânticas que eles exprimem colaborem para a leitura, compreensão e produção de textos diversos. Isso nos exige romper com uma tradição gramatical na qual o estudo desses constituintes da língua limita-se ao âmbito da frase e à memorização de nomenclaturas sobre as conjunções e as orações que elas integram, pois, segundo Antunes (2005), tal tradição não colabora para o desenvolvimento de competências textuais. Vejamos:

[...] nos materiais destinados ao ensino fundamental e ao ensino médio, o uso dos conectores tem sido visto de forma muito reduzida, pois não passa muito da mera classificação – dos conectores ou das orações em que eles aparecem. A função desses conectores na organização do texto como um todo, de um modo geral, não chega sequer a ser mencionada nem em gramáticas nem em livros didáticos. Falta, portanto, a perspectiva da textualidade no estudo desses elementos. (ANTUNES, 2005, p. 143)

Não é de admirar, portanto, a dificuldade de algumas pessoas de usar, sobretudo em textos, o conector adequado para expressar o valor semântico pretendido. De fato, essa tem sido uma das dificuldades mais notórias nas redações escolares [...]. (*Idem*)

Nas palavras da referida autora, destaca-se a opinião de que o estudo “a-textual” dos conectores não contribui para a aprendizagem dos aspectos sintático-semânticos envolvidos no uso desses elementos para fins de produção textual. Por isso, consideramos que é preciso acionar práticas de ensino propiciadoras da aprendizagem das funções coesivas que essas palavras e locuções exercem no texto, incentivando os estudantes a reconhecerem que os conectores realizam funções bastante relevantes, contribuindo para a sequencialização do texto, pois concretizam elos entre diferentes segmentos e indicam as orientações discursivo-argumentativas pretendidas. Em razão disso, sugerimos que os professores:

- realizem atividades de leitura e compreensão de textos que suscitem no estudante a observação crítico-reflexiva sobre as ligações realizadas pelos conectores no aparato textual, como também das relações semânticas que esses elementos de ligação expressam;
- apresentem textos com uso inadequado dos conectores (podem ser textos adaptados pelo professor para fins didáticos), sugerindo que os estudantes identifiquem os segmentos do texto em que tais inadequações comprometem a relação de sentidos, para propor a reescrita, de modo a corrigir essa inadequação;
- desenvolvam atividades epilinguísticas sobre os usos dos conectores e as relações de sentido que eles expressam;
- priorizem, durante o estudo dos períodos compostos por coordenação e subordinação, as relações de sentido existente entre as orações, e não as nomenclaturas sugeridas pela gramática normativa;
- demonstrem que os conectores não servem apenas para ligar orações, mas também para estabelecer elos entre diversos segmentos dos textos (períodos, parágrafos e blocos supraparágraficos);
- incentivem que, durante a leitura de textos diversos, os estudantes desenvolvam a apreciação crítica dos conectores, compreendendo as funções coesivas que esses elementos desempenham nos textos.

Com ações dessa natureza, acreditamos que nossas aulas de língua portuguesa assumam a perspectiva da textualidade durante a abordagem dos elementos responsáveis pela ligação entre diversos segmentos do texto, a fim de dar ênfase à relação textual de conexão e a suas funcionalidades no desenvolvimento do texto (sequencialização, sinalização de diversas relações semânticas e indicação de orientações discursivo-argumentativas). Provavelmente, o desenvolvimento de práticas de ensino

-aprendizagem assentadas nessas sugestões possam contribuir para o desenvolvimento de competências textuais pelos estudantes, tornando-lhes leitores proficientes e produtores de textos eficazes.

5. *Considerações finais*

O estudo das relações textuais realizadas pela coesão no interior do texto deve ser contínuo. Isso, porque essas relações, além de contribuírem para a construção da textualidade, pressupõem o desenvolvimento de competências textuais pelos estudantes, algo que se constrói paulatinamente, por meio da leitura, análise e produção continuada de textos durante a vida escolar – atividades que devem ser sempre estimuladas, orientadas e supervisionadas pelos professor.

Ao acionar práticas de ensino que incentivem a aprendizagem dos recursos responsáveis pela materialização das relações de associação e conexão textuais, o professor estará contribuindo, significativamente, para a formação de alunos críticos, capazes de acionar a língua portuguesa para a produção de textos diversos, compreendendo-a como bem simbólico que se vivifica nas práticas cotidianas de interação verbal. Ademais, disponibilizará meios e práticas possíveis de despertar nos estudantes o desenvolvimento de competências textuais, que são aprendizagens muito requisitadas pela dinâmica de vida numa sociedade letrada como a nossa.

Por essa razão, disponibilizamos neste artigo algumas sugestões possíveis de colaborar para o desenvolvimento de aulas sobre as relações textuais da associação e da conexão, a fim de dialogar com nossos colegas professores em busca de percursos de ensino-aprendizagem mais condizentes com a função social da língua – promover a interação social. Esperamos que, dessa forma, possamos contribuir para a consolidação de práticas de ensino-aprendizagem assentadas no caráter dialógico da linguagem humana e, por conseguinte, fomentar o acionamento constante do texto como objeto de estudo em nossas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola,

2009.

BENTES, Anna Christina; RAMOS, Paulo; ALVES FILHO, Francisco. Enfrentando os desafios no campo dos estudos do texto. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Longman, 1981.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1978.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman Group Limited, 1976.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

TEIXEIRA, Lívia Marangon Duffles. *Conceitualização na construção de ontologias: relações semânticas no âmbito do Blood Project*. 2009. – Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

**A EDIÇÃO INTERPRETATIVA E A LÍNGUA PORTUGUESA
NA MEMÓRIA COLONIAL DO CEARÁ⁶**

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br

RESUMO

A crítica textual tem se desenvolvido bem rapidamente, nas últimas décadas, relativamente à edição de textos de diversas naturezas. Será apresentada aqui a contribuição que ela vem trazendo ao desenvolvimento da cultura linguística através da divulgação de manuscritos brasileiros inéditos do período colonial, priorizando a edição facilmente consumível por leitores não especializados e por especialistas em estudos linguísticos, como será demonstrado na edição de *Memória Colonial do Ceará*. Foi apresentada à Kapa Editorial a proposta de uma edição interpretativa da *Memória Colonial do Ceará* (parte dos documentos organizados e microfilmados pelo “Projeto Resgate Barão do Rio Branco”), com a atualização gráfica do texto, paralelamente à reprodução da imagem dos respectivos documentos, pertencentes ao Arquivo Histórico Ultramarino. Aceita a proposta, a editora se responsabiliza pela busca de recursos financeiros, tendo sido montada a equipe com três filólogos, digitadores e um técnico de tratamento das imagens. Em Portugal, duas pessoas com acesso direto aos manuscritos assessoram a revisão nos casos de impossibilidade de leitura a partir dos microfilmes digitalizados. No primeiro tomo de cada volume, é reeditada uma “Introdução Metodológica” (vide Anexo), em que se discriminam os critérios editoriais para orientação dos leitores e consultantes da obra. O projeto resultará em vinte e dois volumes, em que os documentos são apresentados em duas colunas, de modo que em uma é apresentada a reprodução mecânica do manuscrito e, na outra, o texto atualizado graficamente, seguido de notas. Até o momento, estão publicados seis dos vinte e dois volumes (doze tomos), com documentos de 1619 a 1754. A crítica textual vem contribuindo decisivamente com o desenvolvimento dos estudos históricos em geral e, mais especificamente, com a história das ciências e da língua, porque os próprios textos, quando acompanhados dos manuscritos ou em leitura ortodoxa, retratam o estado da língua na época de sua produção.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Crítica textual.
Edição interpretativa. Edição fac-similar. Memória Colonial do Ceará.

1. Considerações iniciais ou introdutórias

No Brasil, depois o crescimento da linguística descritiva e geral,

⁶ Uma versão deste artigo foi apresentada no simpósio 11 (A crítica textual e os estudos filológicos da língua portuguesa), do IV Simpósio Mundial da Língua Portuguesa, realizado em Goiânia (GO), de 2 a 5 de julho de 2013.

que atribuiu demasiada importância aos estudos sincrônicos, a crítica textual tem se desenvolvido bem rapidamente, nas últimas décadas, relativamente a sua aplicação em edição de textos de diversas naturezas. E isto não ocorreu por acaso.

Depois de meio século de crescente desinteresse pelos estudos históricos e diacrônicos, desenvolveram-se especialidades que demandaram produção de edições mais cuidadosas em relação à autenticidade, tais como a crítica genética, a linguística textual, a sociolinguística, a linguística histórica e a análise do discurso, além de ocorrerem datas comemorativas motivadoras como os quinhentos anos de descobrimento do Brasil.

No entanto, o que será apresentado nesta comunicação é a contribuição que a crítica textual vem trazendo ao desenvolvimento da cultura linguística através da divulgação de manuscritos preservados em acervos nacionais e estrangeiros do período colonial brasileiro.

Trataremos especialmente da *Memória Colonial do Ceará*, que faz parte de um grande projeto nacional denominado Projeto Resgate, criado em 1995, para disponibilizar documentos históricos relativos à história do Brasil existentes em arquivos de outros países, sobretudo de Portugal.

2. Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco

Observação importante:

Coube a Esther Caldas Bertoletti a coordenação técnica geral do projeto, cuja responsabilidade foi dividida com os coordenadores de cada uma das antigas capitanias: Capitania do Rio Grande do Norte (Fátima Martins Lopes), do Rio Negro (Caio César Boschi), do Maranhão (Caio César Boschi), do Piauí (Pe. José Pereira de Maria), de Mato Grosso (Edvaldo de Assis, Dora Ribeiro), de Goiás (Antônio César Caldas Pinheiro), do Ceará (Gisafran Nazareno da Mota Jucá), do Espírito Santo (João Eurípedes Franklin Leal), de Minas Gerais e do Pará (Caio César Boschi), da Paraíba (Rosa Maria Godoy Silveira), de Alagoas e de Sergipe (Lourival Santana Campos), de Santa Catarina (Élio Serpa e Maria Bernadete Ramos Flores), do Rio Grande do Sul (Susana Bleil de Souza), da Colônia do Sacramento e Rio da Prata (Helen Osório) e com os coordenadores de Códices do Fundo do Conselho Ultramarino Relativos ao Brasil (José Joaquim Sintra Martinheira), Documentos Manuscritos Avulsos da Secretaria do Conselho Ultramarino (Gilson Sérgio Matos Reis), da Capitania de São Paulo (José Jobson de Andrade Arruda) e da Capitania de Pernambuco (Maria do Socorro Ferraz Barbosa), Equipe do Projeto Resgate em Conteúdo Digital (Marcos Magalhães), Tecnologia das Informações, da Equipe de Engenharia de Redes e Desenvolvimento de Software, da Equipe Responsável pelo Processamento da Informação e pelo Desenvolvimento do Banco de Dados e Aplicação de Busca (Rafael Timóteo de Sousa Jr.) e Equipe Responsável pela Criação do

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Website (Marcos Magalhães de Aguiar). (Cf.
http://www.cmd.unb.br/resgate_equipe.php)

A experiência com a publicação de documentos históricos e científicos produzidos na Amazônia e no Rio de Janeiro até o século XVIII evidenciou a vantagem de se editarem documentos facilmente consumidos por leitores não especializados (em busca de informações em fontes primárias) e por especialistas em estudos linguísticos, como será demonstrado na edição de *Memória Colonial do Ceará*.

De 2002 a 2008, no projeto sobre a *Viagem ao Brasil de Alexandre Rodrigues Ferreira*⁷, publicamos vinte e um tomos, através da Kapa Editorial, a partir de documentos disponíveis principalmente na Seção de Manuscritos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; uma edição ricamente ilustrada e documentada, que só foi possível graças ao patrocínio de instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras.

Já em vias de me aposentar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, integrei-me ao projeto da Kapa Editorial com a proposta de uma edição interpretativa da *Memória Colonial do Ceará*, a partir dos documentos organizados e microfilmados pelo “Projeto Resgate Barão do Rio Branco”, com a atualização gráfica do texto, paralelamente à reprodução da imagem dos respectivos documentos, copiados do Arquivo Histórico Ultramarino, cujos primeiros quatro volumes, em oito tomos, saíram a público em 2011 e os dois seguintes, em 2012, com doze tomos já publicados, num total de 4361 páginas de documentos acompanhados, lado a lado pelas imagens das respectivas fontes manuscritas. (Cf. **Fig. 1**)

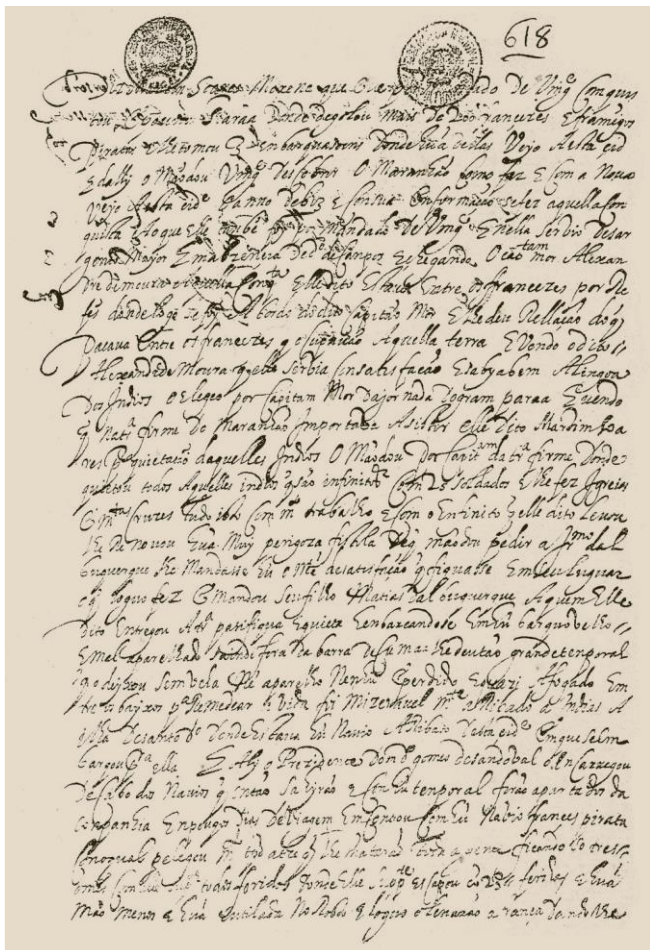
Aceita a proposta, a editora se responsabilizou pela busca de recursos financeiros para a execução do projeto e por sua impressão, encadernação e distribuição, e a equipe foi montada com a participação de três filólogos (Cristina Alves de Brito, Expedito Eloísio Ximenes e eu, José Pereira da Silva), digitadores (Karen Ianino e Marcílio Pereira da Silva) e um técnico de tratamento das imagens (Silvia Avelar Silva). O Professor Aurélio Pontes Filho fez parte da equipe, mas praticamente não atuou, impedido por outros compromissos inadiáveis.

A partir do início de 2012, duas funcionárias do Arquivo Histórico

⁷ Quanto a sua contribuição à língua portuguesa, Alfredo Cabral declara acreditar que Alexandre Rodrigues Ferreira deve ter contribuído com aproximadamente uns dez mil novos termos de origem indígena ao vocabulário da língua portuguesa do Brasil. (Cf. SILVA, 2006, p. 132)

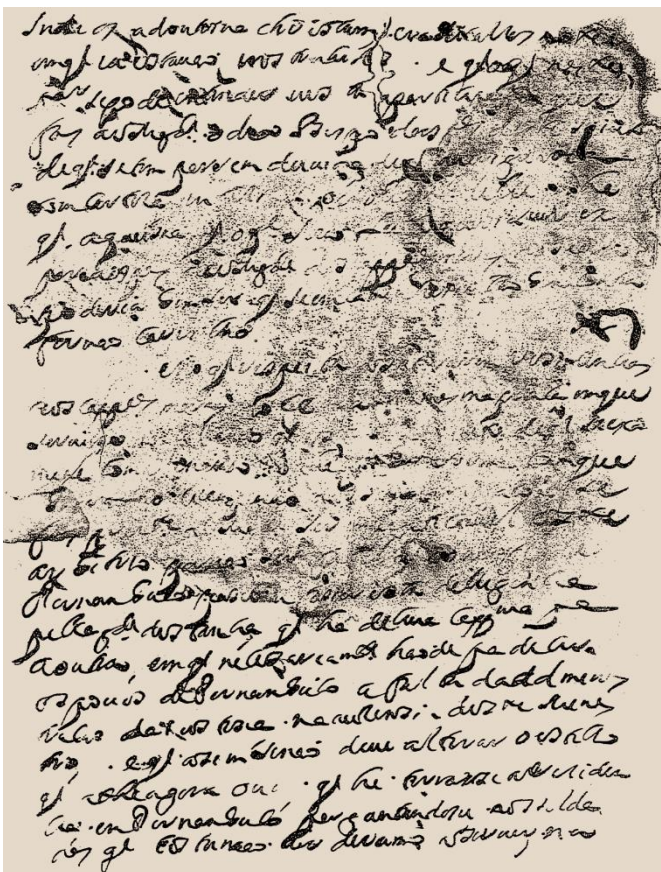
Ultramarino (em Portugal), com acesso direto aos manuscritos, assessoram a revisão nos casos de leitura impossibilitada a partir dos microfílmes digitalizados, como este que mostro na Fig. 2.

Fig. 1



Primeiro documento, de 1618, em que Martim Soares Moreno pede auxílio ao rei para pagar dívidas assumidas como prisioneiro dos franceses e para comprar roupas. (SOARES; FERRÃO, 2011, vol. 1, t. 1, p. 29)

Fig. 2

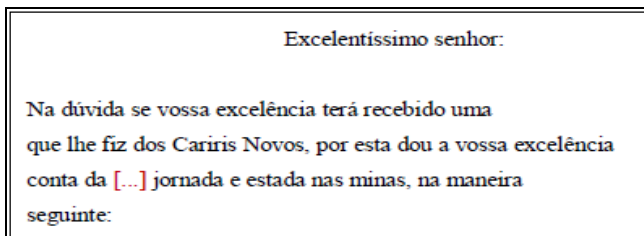


Documento editado com lacunas (Cf. SOARES; FERRÃO, 2011, vol. I, t. 1, p. 314), antes da assessoria de funcionárias do Arquivo Histórico Ultramarino.

No primeiro tomo de cada volume, é reeditada uma “Introdução Metodológica” (vide Anexo), em que se discriminam os critérios editoriais para orientação dos leitores e consultantes da obra.

Esses documentos são publicados simultaneamente em edição mecânica e em interpretativa, lado a lado, diminuindo a necessidade de algumas explicações e notas editoriais, tais como informação sobre leitura impossível, textos rasurados ou riscados, assim como mudanças de fólios, anotações de terceiros sobre o texto etc.

No caso de fragmentos ilegíveis por quaisquer motivos, serão marcados na transcrição, quando necessário, apenas por três pontos entre colchetes (...), como no exemplo seguinte:



Fonte: SOARES; FERRÃO, 2012, vol. VI, t. 2, p. 253

O projeto resultará em vinte e dois volumes (em dois tomos de 350 a 400 páginas em média), acomodados em um estojo no formato de 23 cm X 31cm, para serem facilmente manuseáveis.

Os doze primeiros tomos somam 4.361, com a média de 363 páginas cada um. E a impressão é feita em duas colunas de 140 mm de largura por 210 mm de altura, de modo que a coluna interna traz o texto editado e a coluna externa traz o fac-símile do manuscrito.

As notas de pé de página, com esclarecimento de fatos linguísticos, históricos, ecdóticos etc. são incluídas na coluna interna, quando necessárias.

Apesar do tratamento da imagem para facilitar a leitura, como são documentos transcritos de cópias microfilmadas, nem sempre é possível distinguir os traços do manuscrito embaralhados com as manchas que passam de um lado para outro da folha. Por isto, apesar das diversas revisões feitas por três ou quatro revisores que conhecem o tema e a técnica de leitura de manuscritos, não há dúvida de que passaram erros que outro leitor poderá identificar rapidamente.

3. *A edição interpretativa da Memória Colonial do Ceará é um rico material para estudo da língua portuguesa daquele período*

A crítica textual vem contribuindo decisivamente com o desenvolvimento dos estudos históricos em geral e, mais especificamente, com a história das ciências e da língua, porque os próprios textos, quando acompanhados dos manuscritos ou em leitura ortodoxa, retratam o estado da língua na época de sua produção.

No caso específico da *Memória Colonial do Ceará*, são editados documentos diversos, a maioria constituída de documentos públicos, administrativos e cartoriais, com enorme riqueza de informações sobre o contexto e com a participação de autores de todos os níveis sociais e culturais.

Esses documentos trazem não somente as informações históricas da sociedade coetânea, mas reflete também a situação social dos personagens envolvidos no enredo dessa nova história que começa a ser contada agora, depois de séculos de conjecturas deduzidas de pouquíssimas fontes fidedignas.

Não podemos culpar os que tentaram trazer-nos as informações históricas da língua e dos seus usuários com os poucos recursos que tinham, mas louvar o grande serviço que as tecnologias de informação e comunicação está disponibilizando, possibilitando atingir rapidamente os objetivos, com economia de tempo e de recursos que há poucos anos teriam de ser consumidos em grande quantidade.

Apesar de não ser de alto nível a cultura intelectual dos autores, nem dos amanuenses, copistas, tabeliães ou secretários, que são os que nos deixaram a maior parte dessa documentação, há quase sempre a intenção de utilizar a língua em seu padrão culto ou formal, inclusive com a manutenção rigorosa de formas de tratamento adequadas para cada situação, dependendo da posição social da pessoa referida ou destinatária.

4. Considerações finais

A metodologia utilizada na edição desses documentos possibilita atingir plenamente os dois principais objetivos do editores de texto: popularizar a informação restrita das fontes primárias – os manuscritos que jazem em arquivos e cofres de difícil acesso – e trazer a forma mais autêntica possível de um texto, através da edição mecânica dos manuscritos, despoluídos em boa parte das manchas e borrões, como se pode ver no exemplo que apresento na **Fig. 3** e na **Fig. 4**.

Fig. 3



Fotograma 0024.TIF (ARQUIVO, CD-ROM 1, 001/001/0024): como está no CD-ROM

Fig. 4:



Fotograma 0024.TIF (ARQUIVO, CD-ROM 1, 001/001/0024):
como ficou depois de editado.

ANEXO:

INTRODUÇÃO METODOLÓGICA⁸

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br

Os documentos da Memória Colonial do Ceará serão divulgados em uma edição interpretativa, conforme terminologia aceita e defendida pelos principais teóricos atuais de crítica textual em língua portuguesa.

Conforme acertado com a Kapa Editorial, esses documentos serão publicados simultaneamente em edição mecânica e em interpretativa, lado a lado, diminuindo a necessidade de algumas explicações e notas editoriais, tais como informação sobre leitura impossível, textos rasurados ou riscados, assim como mudanças de fólios, anotações de terceiros sobre o texto etc. No caso de fragmentos ilegíveis por quaisquer motivos, serão marcados na transcrição, quando necessário, apenas por três pontos entre colchetes ([...]).

Como se trata de documentos transcritos a partir de cópias microfilmadas, apesar de preparados para facilitar a leitura, nem sempre é possível distinguir os traços do manuscrito embaralhados com as manchas que passam de um lado para outro da folha.

Seguiremos os seguintes critérios de transcrição e edição para os documentos desta coleção, conforme sugerem as mais recentes obras sobre o assunto em língua portuguesa (Cf. CAMBRAIA, 2005, p. 131-132 e ARAÚJO, 2008, p. 244-246), com as adaptações da crítica textual necessárias para uma edição simultaneamente mecânica e interpretativa (não conservadora), considerando que seu público-alvo principal estará interessado no texto autêntico, com a informação histórica e documental segura, apurado dos arcaísmos linguísticos:

- 1- O manuscrito será reproduzido mecanicamente sempre à direita da leitura interpretativa;
- 2- O documento será transcrito com o mesmo tipo de fontes, independentemente de haver diferença no manuscrito, atualizando-se a ortografia e uniformizando-se as formas de grifo em *italico*, quando ele for necessário:
 - a. será atualizado o uso de letras iniciais maiúsculas;
 - b. serão simplificados os caracteres duplos de valor vocálico, quando divergentes do sistema gráfico atual;
 - c. serão simplificados os caracteres duplos de valor consonantal (exceto *rr* e *ss*);

⁸ Esta "Introdução Metodológica" é reeditada no início de cada volume da Coleção, com as devidas adaptações, quando necessárias.

- d. a vogal nasal ou nasalizada será grafada conforme as normas ortográficas atualmente vigentes;
 - e. será uniformizado o uso de *c* ou *ç* na representação de consoantes sibilantes;
 - f. será uniformizado o uso de *g* ou *j* para representação de consoantes palatais ou velares;
 - g. a letra *h* será utilizada também de acordo com as normas ortográficas vigentes, baseadas na etimologia
- 3- Serão desenvolvidas todas as abreviaturas;
 - 4- Serão atualizadas todas as formas e funções dos diacríticos;
 - 5- Será uniformizada a pontuação em suas formas e funções, sempre que isto for possível sem correr o risco de mudar o sentido do texto;
 - 6- Serão incluídas entre colchetes as palavras ou caracteres de leitura duvidosa;
 - 7- Como a reprodução mecânica do manuscrito estará disponível ao lado da edição interpretativa, será dispensada a:
 - a. transcrição dos caracteres riscados ou apagados (quando necessário, serão marcados com três pontos entre colchetes [...] na transcrição);
 - b. estimativa do número dos caracteres de leitura impossível;
 - c. mudança de punho e de tinta;
 - d. mudança de fólio, de face ou de coluna.
 - 8- Serão inseridos no texto os caracteres a ele pertinentes que estiverem nas entrelinhas ou nas margens, mas, se não pertencerem ao texto, não serão transcritos;
 - 9- Notas marginais serão transcritas em notas de pé de página, com o número remissivo marcado após a palavra, frase ou parágrafo a que se referir;
 - 10- As quebras de linha serão respeitadas na transcrição, fazendo-se os ajustes necessários para se adaptarem às regras de separação de sílabas;
 - 11- Sempre que for possível, será atualizada a paragrafação dos documentos;
 - 12- Serão feitas inserções [entre colchetes] de palavras ou caracteres por conjectura, justificando-as em nota de pé de página quando a presença do manuscrito for insuficiente para isto;
 - 13- Os erros evidentes serão suprimidos (palavras ou linhas repetidas, expressões corrigidas no texto pelo copista etc.), justificando-se em nota de pé de página, se a verificação do manuscrito não for suficientemente esclarecedora;

- 14- Uniformização de léxico informado nesta introdução, com as palavras "agora" por "gora", "aldeia" por "aldea", "aonde" ou "onde" por "adonde", "apresentar" por "presentar", "armazém" por "almazém", "até" por "em the, em té, enté, inté ou té", "até agora" por "té gora", "batizar" por "bautizar", "cadeia" por "cadea", "câmara" por "camera", "Ceará" por "Seará ou Seara", "coadjutor" por "cogitor", "coisa" por "cousa", "cumprimentar" por "comprimentar", "Correia" por "Correa", "criar" por "crear", "de contínuo" por "de contino", "de onde" por "de donde ou da donde", "defesa" por "defensa ou defensão", "depois" por "despois", "desamparar" por "desemparar", "desamparo" por "desemparar", "dezesesseis" por "dezasseis", "dezesete" por "dezassete", "dois" por "dous", "encarregado" por "carregado" (quando tem aquele sentido), "feliz" por "felice", "Fernandes" por "Fernandez", "foi" por "fou", "infantaria" por "infanteria", "inimigo" por "imigo", "jaguaribara" por "jagaribara", "José" por "Joseph", "Melo" por "Mello", "murmuração" por "mormoração", "outrossim" por "outro si", "outubro" por "oitubro", "para" por "pera", "perguntar" por "preguntar", "permitir" por "permetir", "perpétuo" por "perpetuo", "por" por "per", "pretender" por "pender"; "procurar" por "precurar", "propósito" por "prepósito", "puder, pudera, pudesse etc." por "poder, podera, podesse etc.", "quarenta" por "corenta", "quaresma" por "coresma", "rariú" por "rarijû", "razão" por "rezão", "razões" por "rezões", "reavaliar" por "revaliar ou rivaliar", "regime" por "regimen", "registrar" por "registar", "registro" por "registo", "reriú" por "rerijû", "rariú" por "rarijû", "Sousa" por "Souza", "Souto" por "Sotto", "subscrever" por "sobescrever", "tabelião" por "tabalião", "tambor" por "atambor", "traslado" por "treslado", "valorosamente" por "valerosamente", "vantagem" por "ventagem", "Vieira" por "Vieyra", "vigário" por "vigairo" etc.
- 15- Os antropônimos serão atualizados, inclusive nas assinaturas e rubricas identificadas;
- 16- Serão apresentados em notas de pé de página alguns elementos do glossário, para que o leitor comum possa identificar os termos hoje desconhecidos ou utilizados com outros sentidos, juntamente com as notas sobre fatos históricos, personagens históricos, elementos geográficos, etnográficos, culturais etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro*. 2. ed. Revisão e atualização de Briquet de Lemos. Edição de Luciano Trigo e Paulo Geiger. Prefácio de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Lexikon; São Paulo: Unesp, 2008.

ARQUIVO Histórico Ultramarino. *Memória Colonial do Ceará*. [Lisboa]: Conselho Ultramarino, [s.d.], 3 vol. em CD-ROM.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JUCÁ, Gisafran Nazareno da Mota. *Catálogo de documentos manuscritos referentes à capitania do Ceará existentes no Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa*. Revisão de Avanete Pereira Sousa. Lisboa: 1998. Disponível em: <http://www.josepereira.com.br/catalogo_mcc.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SILVA, José Pereira da. *A nova ortografia da língua portuguesa*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

_____. Introdução metodológica. In: SOARES, José Paulo Monteiro; FERRÃO, Cristina. (Orgs.). *Memória Colonial do Ceará*. Vol. 6. Introdução metodológica, coordenação técnica, estabelecimento do texto, comentários e notas de José Pereira da Silva. [Teresópolis – RJ]: Kapa Editorial, 2012, vol. 6, t. 1, p. 9-10 [não numeradas].

_____. Viagem ao Brasil de Alexandre Rodrigues Ferreira. *Soletas*, Ano VI, N° 11. São Gonçalo: UERJ, 132 jan./jun.2006, p. 131-143.

SOARES, José Paulo Monteiro; FERRÃO, Cristina. (Orgs.). *Memória Colonial do Ceará*. Vol. 1 (1618-1720): tomo I (1618-1698) e tomo II (1699-1720); vol. 2 (1720-1731): tomo I (1720-1726) e tomo II (1726-1731); vol. 3 (1731-1739): tomo 1 (1731-1736) e tomo 2 (1737-1739); vol. 4 (1740-1744): tomo 1 (1740-1744) e tomo 2 (1744); vol. 5 (1744-1746): tomo 1 (1744-1746) e tomo 2 (1746); vol. 6 (1747-1754): tomo 1 (1747-1752) e tomo 2 (1752-1754). Introdução metodológica, coordenação técnica, estabelecimento do texto, comentários e notas de José Pereira da Silva. [Teresópolis – RJ]: Kapa Editorial, 2011-2012.

**AS DIFERENTES ESTRUTURAS MORFOSSINTÁTICAS
NAS ODES DO *LIBER I*, DE HORÁCIO**

José Mario Botelho (UERJ e ABRAFIL)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Embora o latim apresente certa liberdade, referente à colocação dos termos na frase, pode-se dizer que havia uma padronização na ordem dos termos, à semelhança da ordem natural da prosa. Divine e Stephens (2006), Hoffmann (2010) e Pinkster (1995) vêm defendendo tal ideia, demonstrando a ocorrência de estruturas sintáticas, iniciadas com o nominativo (sujeito) e finalizadas com o verbo. Marouzeau (1922) e Hoff (1994) observaram tal incidência: aquele, sob a perspectiva de um uso estilístico, este, da de restrições sintáticas. Em Horácio, a quebra dessa ordem natural faz surgir estruturas de diferentes matizes, que podem ter sido exigidas pela métrica ou por uma especial intenção do poeta. Em ambos os casos, o efeito estilístico e a complexidade estrutural podem ser constatados. A dificuldade de se estabelecer uma padronização do uso dos grupos sintáticos nos faz pensar na hipótese de ser estilístico esse uso.

Palavras-chave: Odes. Aspectos morfofossintáticos. Ordem natural. Uso estilístico.

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo descrever o comportamento estilístico-sintático de constituintes de grupos sintáticos nas odes do *Liber Primus*, de Horácio.

Nossa análise valorizou a sua contextualização, a qual se baseia no relacionamento da forma em referência com os outros termos sintáticos. Consideramos as estruturas de base, sob a perspectiva da existência de uma ordem natural, e a possibilidade de um uso estilístico nos casos em que a colocação dos termos na frase não se fez conforme a relativa padronização, que os estudiosos da sintaxe latina preconizam e que concebemos.

Para isso, apresentamos uma fundamentação teórica acerca da estrutura sintática do latim, considerando a contribuição dos estudos linguísticos modernos, acerca dos fenômenos estilísticos, causados principalmente pela colocação dos termos na frase.

Assim, constatamos a ocorrência de uma relativa liberdade de colocação dos termos na poesia horaciana e que, nela, o resultado de natureza comunicativa quase sempre sugere interpretações variadas.

Em Horácio, a quebra dessa ordem natural faz surgir estruturas de diferentes matizes, que podem ter sido exigidas pela métrica ou por uma especial intenção do poeta. Em ambos os casos, o efeito estilístico e a complexidade estrutural podem ser constatados.

Horácio não seguia um padrão em si mesmo. Suas odes se apresentam variadas quanto à colocação dos termos na frase. Em especial, quanto à dos constituintes de grupos sintáticos, objeto de nosso estudo.

A dificuldade de se estabelecer uma padronização na colocação dos termos desses grupos nos sugere ser estilístico o seu uso.

1.1. Asserções fundamentais

- Em latim, há uma relativa liberdade de colocação dos termos, por ser ele uma língua de declinações. Por conseguinte, a ordem dos termos na frase não se fazia obrigatória.
- Certamente, não se espera uma padronização da língua latina no que se refere à estruturação frasal, entretanto, no que se refere à colocação dos termos, mormente na prosa, prevalecia uma ordem natural, visto que, não raro, se iniciava a frase com o termo nominativo (sujeito) e se finalizava com o verbo (Cf. MAROUZEAU, 1953, p. 55, ERNOUT; THOMAS, 1959, p. 161, PINKSTER, 1995, GARCIA, 2000, p. 30, DIVINE; STEPHENS, 2006, p. 25, entre outros).
- Na poesia, em que a liberdade de colocação se nos parece mais livre, também não o é, pois o resultado de ordem comunicativa quase sempre se altera, sugerindo interpretações variadas.

1.2. Asserções complementares

- Quando a linguagem está a serviço da forma versificada, como ocorre no texto poético e em especial na poesia latina, a falta de uma padronização na ordem dos termos, à semelhança da ordem natural da prosa aponta para um uso estilístico.
- Há uma complexidade flagrante na colocação dos termos nas odes horacianas, que causa uma considerável dificuldade de compreensão em certas estruturas sintáticas.

- Daí, a necessidade de se examinar a ordem natural das palavras nas estruturas oracionais latinas, como propõe Marouzeau (*Ibidem*), para observar o seu comportamento nas odes do *Liber Primus*, de Horácio, que serão o objeto da nossa análise.

2. *Fundamentação teórica*

2.1. *Natureza dos tipos de estruturas sintáticas latinas*

O latim era uma língua de declinações, em que ocorriam alterações morfosintáticas, causadas pelo acréscimo de desinências casuais, conforme a função sintática que uma dada palavra exercia na estrutura linguística. Logo, a ordem dos termos na frase não era direta e nem se fazia obrigatória. Sobre isso afirmam Ernout e Thomas (*op. cit.*), corroborando Marouzeau (*op. cit.*), a quem faz referência em nota de rodapé:

A manutenção da flexão nominal tem feito com que a ordem das palavras em latim nem sempre se prenda à significação sintática, cf. acima § 10. Constatam-se, porém, certos hábitos ou preferências que não são nada precisos. (ERNOUT; THOMAS, 1959, § 188, p. 161)⁹ (Tradução livre)

Em decorrência dessa asserção, poderíamos concluir que as palavras poderiam ser colocadas em qualquer ordem e que o resultado de ordem comunicativa seria o mesmo. Contudo, essa conclusão não é correta ou pelo menos não é conveniente, porquanto a ordenação das palavras em latim não era exatamente livre.

Em relação a essa possível liberdade, Marouzeau (*op. cit.*) observa que:

(...) se em latim a ordem das palavras é livre, ela não é indiferente, uma vez que a escolha da construção sempre é determinada ou pelo uso, ou pelo sentido, ou pelo estilo, ou ainda pelo ritmo, cuja sistematização se torna difícil de se estabelecer, embora a sua efetivação se dê sob certas leis ou tendências. (MAROUZEAU, 1953, Introdução)¹⁰ (Tradução livre)

⁹ "Le maintien de la flexion nominale a fait que l'ordre des mots n'a jamais pris en latin de signification syntaxique, cf. supra, § 10. On constate pourtant certaines habitudes ou préférences qui n'ont rien de strict."

¹⁰ "(...), si en latin l'ordre des mots est libre Il n'est pas indifférent. Le choix de la construction est déterminé dans chaque cas particulier par des considération très diverses, d'usage, de sens, de style, de rythme qu'il est difficile de réduire en système, mais que prêtent à l'observation de certaines lois ou tendances."

O autor faz uma ressalva, afirmando que no enunciado versificado particularmente se ressalta ou a comodidade métrica ou a preferência de uma colocação inicial ou final de certo termo.

Na prosa, por exemplo, prevalecia uma ordem natural própria da índole da língua: normalmente a frase iniciava-se com o termo nominativo (sujeito) e se finalizava com o verbo, como já afirmamos anteriormente.

Na poesia, em que a liberdade de colocação se nos parece mais livre, também não o é, pois o resultado de ordem comunicativa quase sempre se altera, sugerindo interpretações variadas, que caracterizam um uso estilístico. De fato, quando a linguagem está a serviço da forma versificada, como ocorre na poesia latina, um elemento específico para a determinação da ordem das palavras se torna fundamental: a metrificação, que faz com que a construção da frase seja considerada em função da estrutura métrica em detrimento da estrutura sintática esperada – aquela que justificaria a ordem natural da língua.

As divisões do enunciado poético não se estabelecem da mesma forma que as divisões do enunciado não poético. Pode haver entre um enunciado poético e um enunciado não poético uma coincidente organização sintática, como também pode não haver tal coincidência ou ainda um verdadeiro conflito entre as divisões dos enunciados, uma vez que, no texto poético, prevalecem as divisões métricas.

Daí, a necessidade de se examinar a ordem natural das palavras nas estruturas oracionais latinas, considerando a ordem das palavras das estruturas oracionais consideradas regulares e a possibilidade de outras organizações a serviço da metrificação, para depois observar o comportamento dos grupos sintáticos das odes horácianas.

O comportamento sintático das palavras, utilizadas por Horácio dentro dos grupos sintáticos nas suas odes, apresentam certas características, que, não só diferem das do uso considerado gramatical, como também nos sugerem reconhecer um uso estilístico de tal colocação de palavras.

2.2. Sobre a ordem natural

Panhuis (1982), na introdução de sua obra, depois de se referir a diferentes posicionamentos de vários teóricos acerca da ordem de palavras em latim, considerando a retórica e a poética, afirma que “padrões sintáticos são tratados apenas de forma indireta na medida em que a sua liberdade

de ordenação permite ao autor exprimir a sua mensagem de uma forma que é comunicativamente mais eficaz” (PANHUIS, 1982, p. 1). Depois, para justificar a sua preocupação com a organização comunicativa da mensagem, especialmente no nível da frase, cita Rubio, apresentando o seu comentário crítico acerca da complexidade da estrutura latina:

Segundo esses autores, são tantos os princípios reguladores da ordem e tantas as exceções e contraexceções com que se preocupar que o leitor acaba se perguntando se tais regras merecem ser recordadas ou se o título apropriado aos trabalhos deles seria “a ordem” ou “a desordem” das palavras em latim. (RUBIO, 1972, p. 404, *apud* PANHUIS, 1982, p. 1-2)¹¹ (Tradução livre)

Quanto à ordem das palavras, Pinkster (1995) declara que considera mais conveniente falar sobre a ordem dos constituintes das estruturas frasais. Acerca da concepção de que a ordem das palavras em latim é livre, assim se pronunciou Pinkster:

Tem-se caracterizado o latim, em síntese, como uma língua de ordem de palavras “livre”. O termo livre sugere que em latim a ordem de palavras não tem importância e não está determinado por regra nenhuma. Neste capítulo, ficará claro que esta insinuação não é correta. (PINKSTER, 1995, p. 211)¹² (Tradução livre)

Também Devine e Stephens (2006), tomando a seguinte estrutura de César: “*pertinent ad inferiorem partem fluminis Rheni*” (BG 1.1) (“Estendiam-se para a parte inferior do rio Reno”), afirmam que:

Apesar da comparativa liberdade de ordem da palavra latina, não é apenas uma sequência de palavras independentes que poderiam ter sido dispostas em qualquer ordem: **ad pertinent Rheni*, por exemplo, não é permitido, e outras ordens que são permitidas seriam consideradas menos naturais, particularmente em prosa. (DIVINE; STEPHENS, 2006, p. 25)¹³ (Tradução livre)

Hoffmann (2010), a partir de uma perspectiva pragmática, assume que a ordem das palavras na estrutura da prosa latina se assemelha a uma

¹¹ “Según estos autores son tantos los principios reguladores del orden y tantas las excepciones y contraexcepciones a tener en cuenta que el lector acaba preguntándose si sus reglas merecen ser recordadas o si el título apropiado a sus trabajos es ‘el orden’ o ‘el desorden’ de las palabras en latín.”

¹² “El latín se há caracterizado a menudo como uma lengua de orden de palavras “livre”. El término libre sugiere que en latín el orden de palabras no tiene importancia y no está determinado por regla alguna. En este capítulo quedará de manifiesto que esta sugerencia no es correcta.”

¹³ “Despite the comparative freedom of Latin word order this is not just a string of independent words that could have been arranged in any order: * *ad pertinent Rheni* for instance is not allowed, and other orders which are allowed would be considered less natural, particularly in prose.”

ordem SOV (Sujeito – complemento – verbo), embora reconheça a grande dificuldade desse tema no estudo de gramática latina.

Finalmente (5) vou tentar definir uma fórmula pragmática de verbos transitivos que resumem de forma concisa a ordem das palavras características de latim de uma forma semelhante a um fórmula sintática tal como SOV. (HOFFMANN, p. 264. In: SPEVAK, 2010)¹⁴ (Tradução livre)

Hoff (1994), em artigo sobre a ordem das palavras em grupos nominais do *Bellum Gallicum* (I-VII), de César, constata que o adjetivo pospõe o núcleo substantivo, quando não é um numeral e quando não exerce a função de predicativo e chega à seguinte conclusão:

A pesquisa sobre grupos sintáticos raros coloca em evidência o fato de que a ordem das palavras em latim não resulta somente das escolhas estilísticas ou pragmáticas: em parte, ela é determinada por restrições sintáticas. (HOFF, 1994, *résumé*)¹⁵ (Tradução livre)

Garcia (2000, p. 30) afirma que “a tendência a considerar a ordenação das palavras em latim como livre é errônea”, já que a colocação das palavras em latim se faz de acordo com uma ordem natural própria da índole da língua.

A partir de estruturas latinas e comparando-as com as estruturas equivalentes do português, a autora descreve a ordem que considera regular em latim, e afirma que normalmente o termo nominativo inicia a oração e o verbo a encerra. Entre eles, é comum serem colocados o ablativo, o dativo e o acusativo, nesta ordem.

Marouzeau (1922), que de fato fundamenta esta pesquisa, descreve detalhadamente o comportamento das palavras em cada grupo sintático, sob uma perspectiva claramente estilístico-sintática. Além da descrição dos diversos grupos sintáticos, o autor apresenta alguns fenômenos sintáticos, como atração, dissociação e arranjo de proposições, o que demonstra a sua preocupação com um possível comportamento estilístico de tais usos.

¹⁴ “Finally (5) I will attempt to define a pragmatic formula for transitive verbs summarising concisely the word order characteristics of Latin in a way similar to a syntactic formula such as SOV.”

¹⁵ “La recherche de groupements rares met en évidence le fait que l'ordre des mots en latin ne résulte pas seulement de choix stylistiques ou pragmatiques: pour une part, il est déterminé par des contraintes syntaxiques.”

3. A ordem das palavras na estrutura oracional do latim

Diferentemente do português, cujas estruturas oracionais se organizam em sintagmas (termos sintáticos) e não exatamente em palavras, nas estruturas oracionais latinas uma palavra de função periférica, não raro e até mesmo em conformidade com uma regra de colocação, pode apresentar-se distante do seu núcleo:

- (01) *Terra procul uastis colitur Mauortia campis / (Thracēs arant) acri quondam regnata Lycurgo* (VIRGÍLIO, *Eneida* III, 13-4) (“Ao longe, uma terra de Marte de vastos campos é habitada”)
- (02) *hunc, si mobilium turba Quiritium / certat tergeminis tollere honoribus.* (HORÁCIO, I, 1, v. 7-8). (“Este, se a turba dos inconstantes romanos se esforça para exaltá-lo com honras tríplexes.”)
- (03) *Cum tener uxorem ducat spado, Mevia Tuscum / figat aprum et nuda teneat uenabula mamma* (JUVENAL, *Sátira* I, 22-3) (“Quando um eunuco afeminado se casa, Mévia mata um javali da Toscana e de seios nus empunha lanças...”)

As regras de colocação das palavras que compõem os sintagmas do português e do latim não são as mesmas. Em português, a colocação de uma determinada classe de palavra, contrariando a regra preestabelecida da língua, constitui uma das figuras de sintaxe (anástrofe, hipérbato, sínquise ou prolepse), o que configura um uso estilístico, já que sempre causa um efeito expressivo. Certamente, uma análise semelhante deve ser feita sobre uma estrutura latina em que se verifica uma colocação diferente daquela descrita pelos especialistas em sintaxe latina sob a denominação de “ordem natural”.

Assim como o fez Marouzeau (*op. cit.*), o método que adotaremos na análise das estruturas sintáticas da língua latina consiste em interpretá-las, considerando as construções de base, as quais se estabelecem a partir dos grupos sintáticos, que aquele autor assim identificou: “adjetivo-substantivo”, “preposição-regime”, “cópula-atributivo”, “verbo-sujeito” e outros.

Assim, podemos considerar figuras de sintaxe (do tipo anástrofe) as ocorrências nos exemplos supracitados: em (01) – “*terra Mauortia*”, “*uastis campis*” (formando um quiasmo) e “*acri Lycurgo*”; em (02), “*mobilem Quiritium*” (embora a estrutura – com a intercalação do núcleo substantivo – seja típica do latim) e “*tergeminis honoribus*”; e em (03),

“*tener spado*”, “*Tuscum aprum*” e “*nuda mamma*”. Certamente, as construções sintáticas desses versos têm suas motivações semânticas, além de realçar a expressão textual e de se acomodar à métrica utilizada pelo poeta.

Em relação às odes horácianas, Penna (2007, p. IV) observa que, “nas odes a musicalidade do ritmo métrico tem implicações semânticas, realçando a expressão textual”, como se pode observar nessas estrofes sáficas da ode 2, do *Liber Primus*:

*Iam satis terris niuis atque dirae
grandinis misit Pater et rubente
dextera sacras iaculatus arces
terrui urbem,
terrui gentis, graue ne rediret 5
saeculum Pyrrhae noua monstra questae,
omne cum Proteus pecus egit altos
uisere montis*

O Pai já lançou sobre as terras bastante (de) neve e cruel granizo e, tendo atingido as cidadelas sagradas com sua avermelhada mão direita, aterrorizou a cidade, aterrorizou as nações para que não retornasse o duro século de Pirra, que se lamentava dos novos prodígios, quando Proteu obrigou todo o seu rebanho a ir para os altos montes (...)

Nessas estrofes, podemos observar as disjunções dos grupos nominais: “*satis niuis*” (“bastante neve”), “*sacras arces*” (“cidadelas sagradas”), “*graue saeculum*” (“duro século”), “*Pyrrhae questae*” (“Pirra que se queixava”) e “*omne pecus*” (“todo o rebanho”); o deslocamento do nominativo sujeito “*Pater*” e do complemento acusativo “*Urbem*” para depois dos respectivos verbos “*misit*” e “*terrui*”; e a complexa colocação dos termos nos dois últimos versos.

De fato, a ordem dos termos nos versos horácianos não se fazia nem mesmo regular, já que Horácio se utilizou de treze diferentes esquemas métricos nos seus quatro livros de odes.

Em Horácio, a quebra da ordem natural faz surgir estruturas de diferentes variáveis estilísticas, que podem ter sido exigidas pela métrica ou por total intenção do poeta com o objetivo de chamar a atenção do leitor. Em ambos os casos, o efeito estilístico e a complexidade estrutural podem ser constatados. O comportamento sintático das palavras, utilizadas por Horácio dentro dos grupos sintáticos nas suas odes, apresentam certas características, que, não só diferem das do uso considerado gramatical, como também nos sugerem reconhecer um uso estilístico de tal colocação de palavras.

Tomemos, como exemplo, a escansão da primeira daquelas estrofes sáficas tetrásticas dicolas da ode 2, do *Liber Primus*:

Iam	sa /	tis	te /	rris	niuis /	atque /	dirae
1	2	3	4	5			
(– ^υ)	(–)	(– ^{υυ})	(– ^υ)	(–)			
grandi / nis mi / sit Pater / et ru / bente							
1	2	3	4	5			
(– ^υ)	(–)	(– ^{υυ})	(– ^υ)	(– ^υ)			
dexte / ra sa / cras iacu / latus / arces							
1	2	3	4	5			
(– ^υ)	(– ^υ)	(– ^{υυ})	(– ^υ)	(– ^υ)			
terrui / urbem							
1	2						
(– ^{υυ})	(– ^υ)						

Certamente, Horácio escolheu tais colocações das palavras para estabelecer a estrofe sáfica tetrástica dicola, que é composta de três versos sáficos menores – hendecassílabos – e um adônico – pentassílabo. Uma disposição em conformidade com a ordem natural da língua, certamente dificultaria a acomodação métrica, já que o verso sáfico menor é composto de dois troqueus (ou com um espondeu), um dátilo, e dois troqueus (ou com um espondeu), como se pode constatar na escansão feita acima.

Tomemos, como ilustração desse problema, a seguinte disposição dos termos daquela estrofe de Horácio (mantendo a constituição dos versos, dada pelo poeta):

*Iām sātīs niūīs tērrīs atquē dīrāe
grāndīnīs Pātēr mīsīt ēt rūbēntē
dēxtērā sācrās arcēs iāculātūs
ūrbēm tērrūit*

De imediato, percebe-se que não se teria a mesma métrica da estrofe horaciana, porquanto nos primeiros versos não se formaria o verso sáfico menor. No terceiro pé métrico, por exemplo, não surgiria um dátilo, mas um bráquio ou um tríbraco:

Iam	sa /	tis	nī /	uis	terris /	atque /	dirae
1	2	3	4	5			
(– ^υ)	(– ^{υυ})	(– ^υ –)	(– ^υ)	(–)			
ou							
Iam te / rris sa / tis niuis / atque / dirae							
1	2	3	4	5			
(–)	(– ^υ)	(– ^{υυ})	(– ^υ)	(–)			

Horácio conseguiu formar os versos sáficos menores, deslocando as palavras “*terris*” e “*iaculatus*” para o interior dos grupos nominais “*sa-*

tis nivis” e “*sacras arces*”, respectivamente, e “*Pater*” para depois da flexão verbal “*misit*”, e o adônico, deslocando “*urbem*” para depois do verbo “*terruit*”.

4. Considerações finais

Sendo o latim uma língua de declinações e, em consequência disso, não sendo obrigatória a ordem dos termos na frase, de certo, a definição de uma padronização quanto à estruturação frasal se torna difícil. Contudo, podemos conceber uma ordem natural da língua em si, principalmente na prosa, em que se iniciava a frase com o termo nominativo (sujeito) e se finalizava com o verbo, como o fizeram Marouzeau, Ernout e Thomas, Garcia e outros.

Constatamos que há uma relativa liberdade na ordem das palavras nas estruturas frasais do latim, e que essa liberdade está sempre condicionada a um dos diversos fatores (de uso, de sentido, de estilo, de ritmo).

Nas odes horacianas, há uma grande complexidade morfossintática, a qual é ainda maior em relação à colocação das palavras.

Por fim, defendemos a hipótese de que o comportamento de certas palavras no interior dos grupos sintáticos e de certos grupos sintáticos em si nas odes horacianas é de natureza estilístico-sintática, uma vez que são por vezes inusitados os efeitos causados pelas variadas ocorrências de tais termos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIVINE, Andrew M.; STEPHENS, Laurence D. *Latin word order: Structured meaning and information*. New York: Oxford University Press, 2006.

ERNOUT, Alfred; THOMAS, François. *Syntaxe latine*. 2. éd. Paris: C. Klincksieck, 1953.

GARCIA, Janete Melasso. *Introdução à teoria e prática do latim*. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.

HEREDIA, Andrés Gomez. Introducción a los principales fenómenos sintáctico-estilísticos en latín. *Cuadernos de Filología Clásica* Vol XX (1986-87) Fd Universidad Complutense, Madrid, 1986.

HOFF, François. L'ordre des mots chez César: les groupements adjectif-nom-génitif rares. Dans *Dialnet*, Lalies, n. 15. Paris, 1994. p. 245-257.

HOFFMANN, Roland. Latin word order revisited: information structure of topic and focus. In: SPEVAK, Olga (Org.). *Phonetik, Phonologie und Metrik*. Manfred Kienpointner et Peter Anreiter (Eds.), Latin Linguistics Today: Proceedings of the 15. CILL, Innsbruck, April 4-9, 2009, serie Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft. Innsbruck: Universität Innsbruck, 2010. p. 260-64.

LISÓN, Huguet Nicolás. *El orden de palabras en los grupos nominales en latín*. Zaragoza: Presses Universitaires, 2001.

MAROUZEAU, J. *L'ordre des mots dans la phrase latine*. Vol. I. Les groupes nominaux. Paris: Les Belles Lettres, 1922.

_____. *L'ordre des mots dans la phrase latine*. Vol. III. Les Articulations de l'énoncé. Paris: Les Belles Lettres, 1949.

PANHUIS, Dirk G. J. *The communicative perspective in the sentence*. A study of latin word order. Amsterdam: J. Benjamins, 1982.

PENNA, Heloisa Maria Moraes Moreira. *Implicações da métrica nas odes de Horácio*. 2007. – Tese de Doutorado (Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP). São Paulo.

PINKSTER, Harm. *Sintaxis y semântica del latín*. Trad.: M. E. Torrego e J. de la Villa. Madrid: Ediciones Clásicas, 1995.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 11. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

SPEVAK, Olga (Org.). *Phonetik, Phonologie und Metrik*. Manfred Kienpointner et Peter Anreiter (Eds.), Latin Linguistics Today: Proceedings of the 15. CILL, Innsbruck, April 4-9, 2009, serie Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft. Innsbruck: Universität Innsbruck, 2010.

**DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA
À SOCIOLINGUÍSTICA COGNITIVA:
PANORAMA E PERSPECTIVAS¹⁶**

Marcos Luiz Wiedemer (UERJ)
mlwiedemer@gmail.com

RESUMO

O propósito deste artigo, além de investir em um texto informático-didático, apresentamos o panorama e as perspectivas da área denominada sociolinguística, que prioriza a língua em uso, cuja natureza dinâmica e heterogênea abriga a variação e mudança linguística, e os desenvolvimentos recentes teórico-metodológicos, institucionalizando o campo emergente de pesquisa do sociofuncionalismo e da sociolinguística cognitiva.

Palavras-chave:

Sociolinguística. Variação linguística. Mudança linguística. Sociolinguística cognitiva.

1. Introdução

A variação linguística tem sido estudada por diferentes perspectiva teóricas, entre elas, pela teoria da variação e mudança (LABOV, 1972; WEINREICH, LABOV; HERZOG, 1968); e por outro lado, pela abordagem cognitiva (ou cognitivo-funcionalista) a partir de três pontos de vista: diacrônico, com a investigação sobre gramaticalização, mudança semântica e mudança fonológica (LEHMANN, 1985, 2002; HOPPER; TRAUGOTT, 1993; TRAUGOTT; DASHER, 2005, BYBEE, 2003); psicolinguístico, sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem (TOMASELLO, 2003); tipológico e antropológico, sobre diferenças interlinguísticas (SLOBIN, 2003).

Assim, nesta aula-conferência, apresentamos o panorama e as perspectivas da área denominada sociolinguística, que surgiu com o objetivo de descrever a variação e a mudança linguística, levando em conta a linguagem inserida em seu contexto social, observando-se o uso da língua dentro da comunidade de fala e utilizando-se um método de análise quan-

¹⁶ O presente artigo se refere à Aula-Conferência, apresentada no VI SINEFIL (VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos).

titativa de dados, obtidos a partir da fala espontânea dos indivíduos (LABOV, 1972).

Atualmente, a sociolinguística vem ampliando o horizonte teórico-metodológico, principalmente pelo reconhecimento da relevância de pressões funcionais (sociofuncionalismo) (NARO; BRAGA, 2000; TAVARES, 2003; GORSKI; TAVARES, a sair) ou da variação intralinguística e correlações entre a variação linguística e modelos culturais, entre a variação linguística e a diversidade social e cultural, entre a variação linguística e ideologias e incluindo as questões de política da língua nos fenômenos de variação e mudança (sociolinguística cognitiva) (SILVA, 2006, 2008; MORENO, 2012). Esta, representada pelos estudos de Speelman; Grondelaers; Geeraerts (2003) sobre a variação lexical, pelo trabalho de Kristiansen (2003) sobre variação fonética e pela coletânea de estudos organizada por Kristiansen e Dirven (2008), institucionaliza o quadro emergente da sociolinguística cognitiva.

2. O campo de estudo da sociolinguística

A área denominada sociolinguística, que prioriza a língua em uso, cuja natureza dinâmica e heterogênea abriga a variação e mudança linguística, propõe-se investigar a relação entre o mundo linguístico e o mundo social, ou seja, dois campos de estudos se entrecruzam: o social e o linguístico.

Esse modelo teórico-metodológico rompe com as correntes anteriores (estruturalismo e gerativismo) que analisavam a língua como uma estrutura homogênea, resultante da aplicação de regras categóricas, passíveis de serem estudadas fora de seu contexto social.

De acordo com Pagotto (2006, p. 51), “um dos traços fundamentais das abordagens sob o rótulo “sociolinguística” é o fato de que pressupõem a autonomia do sistema linguístico para depois proporem a inter-relação com o mundo social”.

Assim, podemos reunir diversas linhas de pesquisa sob rótulo de sociolinguística, distinguindo em três grandes áreas: teoria da variação e mudança, etnografia da fala e sociologia da linguagem.

3. A sociolinguística variacionista

A sociolinguística variacionista, conhecida também como teoria da variação e mudança, surge a partir dos estudos de Labov¹⁷ e dos postulados de Weinreich, Labov e Herzog (1968), com o objetivo de descrever a variação e a mudança linguística, levando em conta a linguagem inserida em seu contexto social, observando-se o uso da língua dentro da comunidade de fala¹⁸ e utilizando-se um método de análise quantitativa de dados, obtidos a partir da fala espontânea dos indivíduos (na medida em que isso é possível), ou seja, do *vernáculo*, estilo em que o mínimo monitoramento é dispensado à produção linguística (LABOV, 1972, p. 208)¹⁹.

A sociolinguística permitiu uma nova abordagem, mostrando a variação sistemática motivada por pressões sociais e também linguísticas e postulando que é na heterogeneidade da língua que se deve buscar a estrutura e o funcionamento do sistema.

Esse novo modo de “olhar” a língua permitiu analisar e descrever o uso de variáveis linguísticas pelos indivíduos em uma determinada comunidade de fala²⁰, como também mostrou que a presença da heterogeneidade governada por regras variáveis é o que permite ao sistema linguístico se manter em funcionamento mesmo nos períodos de mudança linguística. Dessa forma, para Weinreich, Labov e Herzog (1968), é necessário aprender a ver a linguagem, do ponto e vista diacrônico e/ou sincrônico, como objeto heterogêneo, porém sistematizável. Em outras palavras, a variação é inerente ao sistema linguístico, sendo passível de descrição e explicação

¹⁷ “The social motivation of a sound change” (1963) e “The social stratification of English in New York city” (1966) publicados em *Sociolinguistic Patterns* (1972).

¹⁸ Para Labov, “membros de uma comunidade de fala partilham um conjunto comum de padrões normativos mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real” (1972, p. 192). Essas normas correspondem a avaliações sociais acerca das variantes, que são vistas, basicamente, como formas estigmatizadas ou de prestígio. De acordo com o autor (1968), “[a] comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo, pela participação em um conjunto de normas estabelecidas. Tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamento avaliativo e na uniformidade de modelos abstratos de variação, que são invariantes com relação aos níveis particulares de uso” (grifo nosso).

¹⁹ Labov (1997) apresenta outra definição de vernáculo: primeira forma de linguagem adquirida, plenamente aprendida e empregada apenas entre falantes de um mesmo grupo.

²⁰ Sobre a noção de comunidade de fala e seus desenvolvimentos, indicamos a leitura de Wiedemer (2008b, 2009).

mediante a correlação dos dados empíricos com o contexto social e linguístico. Assim, fatores linguísticos e sociais refletem os subsistemas gramaticais, e estes refletem e constituem a organização social das comunidades a que os usuários da língua pertencem. Além disso, a variação sincrônica é, muitas vezes, um reflexo da mudança diacrônica, conforme Labov (1994). Em suma, a sociolinguística tem como preocupação estudar a língua na produção real, no âmbito de uma comunidade, buscando entender a regularidade dentro da variação da fala.

Em termos metodológicos, a sociolinguística busca descrever e explicar o processo de variação/mudança, por meio do controle de fatores sociais/extralinguísticos (classe social, sexo/gênero, faixa etária, escolaridade entre outros) e fatores linguísticos (variantes internas à língua), procurando-se identificar aqueles fatores que influenciam a escolha de uma ou de outra variante, de modo a se explicitar aquilo que é sistemático e governado por um conjunto de regras, não categóricas.

Labov (1966) apresenta o conceito de regra variável, substituindo a noção estruturalista de variação livre, já que, segundo o autor, toda variação é condicionada. Uma regra variável deve apresentar frequência expressiva de uso e modelar-se à interferência de fatores linguísticos e extralinguísticos. Formas linguísticas alternantes são chamadas de *variantes*, e para um fenômeno ser considerado variável, há dois requisitos: manutenção do significado e possibilidade de ocorrência em um mesmo contexto (LABOV, 1978). Ou seja, trata-se, de diversas maneiras, de dizer a mesma coisa em um *mesmo contexto* e com o *mesmo valor de verdade* (TARALLO, 2001), *i. e.*, com o *mesmo significado referencial*.

Os primeiros trabalhos de Labov (1963; 1966; 1972) estão focados em análises de fenômenos variáveis do nível da fonologia e mostram que as variações são motivadas por fatores sociais ou estilísticos. Os resultados desses estudos de Labov abriram portas para a investigação da variação em outros níveis linguísticos. Entretanto, as dificuldades de adaptação do modelo em campos diferentes do fonológico esbarram na premissa da manutenção do mesmo significado referencial das formas alternantes. Sobre essa questão é importante mencionar a discussão travada entre Labov (1978) e Lavandera (1978), a partir do trabalho de Weiner e Labov (1983) sobre as estruturas ativa e passiva do inglês, uma variável de natureza sintática. Nesse trabalho, os autores tratam a construção ativa e passiva sem agente como variantes linguísticas, portanto portadoras de mesmo significado representacional, considerando que diferenças de sentidos observadas são matizes de foco ou ênfase que não afetam o significado referencial.

Como resultado de seu estudo, Weiner e Labov (1983) apontam que construções passiva e ativa são semanticamente equivalentes e não condicionadas socialmente, mas sim por fatores internos, no caso, pelo que chama de *paralelismo estrutural*²¹. Tais resultados implicaram a reformulação de pressupostos teóricos: o postulado de que a variação, que pode ser explicada em termos sociais, cede lugar a considerações de ordem interna relativas ao funcionamento da gramática.

Lavandera (1978), pondo em questão a adequação de se estender a noção de variável sociolinguística a outros níveis de análise além do fonológico, defende que toda construção sintática possui seu significado próprio e propõe um alargamento da condição de “mesmo significado” para condição de “comparabilidade funcional”. Sob tal proposta, considera alternantes sintáticas como variáveis sociolinguísticas, desde que elas veiculem alguma informação não referencial (significado social e estilístico) e sejam semelhantes às variáveis fonológicas, com covariação quantitativa e frequências significativas.

Em resposta a essa proposição de Lavandera, Labov (1978) enfatiza a noção de significado referencial, também chamado *significado representacional* ou *estado de coisas*, sob a consideração de que dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas tem mesmo valor de verdade. Além do significado representacional, o autor ainda propõe outras funções: a função de “identificação do falante” e a função de “acomodação ao ouvinte”. Afirma, também, que o objetivo da teoria linguística é prever a distribuição provável na língua de informação nos níveis fonológico, prosódico, morfológico, sintático etc. A teoria, mais que medir o peso dos fatores sociais, preocupa-se em obter um retrato da estrutura gramatical da língua, e a maneira como regras gramaticais cumprem funções de acomodação/identificação é um passo posterior na análise. Por fim, o autor acrescenta que há evidências de que a competência linguística do falante inclui restrições quantitativas e que o reconhecimento de tais restrições permite-nos construir uma teoria gramatical. Assim, abre-se espaço para análises variacionistas nos diferentes níveis gramaticais e para se descrever e explicar um fenômeno variável com base em fatores condicionantes estruturais (linguísticos), e sociais (nem sempre relevantes).

Ao término desse embate, é de se observar, portanto, que a extensão

²¹ Segundo esse princípio, se o falante emprega logo de início na fala uma marca gramatical, ele tende a continuar empregando-a, e se a apaga, tende a repetir esse procedimento.

do modelo variacionista para tratar dos fenômenos sintático-discursivos “abriu as portas à incorporação de hipóteses funcionalistas, no sentido de atribuir a motivações fora da estrutura da língua, decorrentes de necessidades comunicativo-funcionais, à origem da variação” (PAREDES, 1993, p. 885). Assim, pode-se estender a noção de significado para o *mesmo significado/função*, e abordar um objeto de estudo por meio das premissas do funcionalismo linguístico²².

Uma segunda discussão foi engatilhada pelo trabalho de Kay e McDaniel (1979), seguido pela réplica de Sankoff e Labov (1979) e pela tréplica de Kay e McDaniel (1981). O objeto da crítica dos autores mirava a incompatibilidade entre o modelo gerativista e o variacionista,²³ que trabalhavam, respectivamente, nos níveis da competência e do desempenho. A principal crítica de Kay e McDaniel (1979) referia-se ao estatuto metodológico da teoria variacionista e questionava como a regra variável, que é probabilisticamente regida, podia ser inserida adequadamente dentro de um modelo de competência (CAMACHO, 2003). Esse segundo embate permitiu a interface da perspectiva formal e variacionista, explicitada, por exemplo, na hipótese de *gramáticas em competição* (KROCH, 2001) ou na *variação paramétrica* (TARALLO, 1986, 1987).

Contudo, desde os estudos pioneiros de Labov (1963), a sociolinguística variacionista tem presenciado ampliações que vão da análise quantitativa de dados de fala ao exame das redes sociais (MILROY, 2002), das práticas sociais (ECKERT, 2000) e de diferentes estilos de fala (COUPLAND, 2007). Porém, os diferentes olhares e desenvolvimentos da área compartilham pelo menos dois aspectos centrais: o tratamento estatístico de dados, na busca de regularidades e tendências de mudanças, e a inter-relação com o aspecto social. Por fim, o que percebemos é que a área manteve a coerência interna apesar de todos os desenvolvimentos existentes.

4. Os princípios empíricos da mudança linguística

²² Nos últimos anos, essa conciliação teórica vem ganhando força no Brasil (NARO; BRAGA, 2001). Uma discussão bastante aprofundada e uma proposta de conciliação teórica pode ser conferida em Tavares (2003) e também em Görski e Tavares (inédito).

²³ Uma discussão da proposta de conciliação teórica entre as teorias sociolinguística e a gerativista pode ser conferida em Tarallo (1986; 1987).

Para captar o curso da mudança, segundo Weinreich, Labov e Herzog (1968), é necessário, primeiramente, ver a língua como dotada de *heterogeneidade sistemática* (parte da competência linguística do falante). O segundo passo é descobrir o mecanismo da mudança, ou seja, quais fatores a condicionam; para tal, os princípios empíricos, propostos por Weinreich, Labov e Herzog (*op. cit.*), *transição, restrições, encaixamento, implementação e avaliação*, a seguir especificados, devem nortear toda e qualquer investigação de fenômenos variáveis.

Por *transição*, os autores entendem a mudança de um estado da língua a outro, e problematizam: se uma língua tem de ter estrutura para funcionar, como as pessoas continuam falando enquanto a língua muda? Ou seja, como uma mudança acontece? Chamam esse processo de fase de maior sistematicidade. Nota-se, contudo, que um mesmo falante usa ora uma forma, ora outra, sem se ater ao fato de que a língua (aquela categoria) está mudando. Nesse estágio de transição, uma forma alternativa passa a ser utilizada em alguns contextos, até ser primordial em todos e tornar a outra obsoleta.

Além disso, segundo os autores, um grande número de variáveis estudadas revela uma estrutura sociolinguística complexa, na qual o valor da variável é determinado por vários fatores linguísticos e sociais, os quais entram como ferramentas básicas para explicar o mecanismo da mudança. Enquanto a língua muda, não há nenhum problema de comunicação, então, a sistematicidade não é perdida, como poderíamos erroneamente supor. Mas deve haver algo que justifique a mudança. Se não é uma questão de economia, nem de resolução de ambiguidade, por que a língua muda?

O *problema da transição* foi revigorado pelos estudos funcionalistas sobre gramaticalização. Nas décadas de 1980 e 1990, autores como Lichtenberk (1991), por exemplo, retomam a discussão do *problema da transição* e defendem ser inerente aos fenômenos estudados de gramaticalização o gradualismo das mudanças/variações, e que isso remete ao fenômeno contínuo da gramaticalização, em outras palavras, ao seu caráter unidirecional. Sobre isso, Weinreich, Labov e Herzog (1968) defendem que os fatores que produzem mudanças não são abruptos e repentinos, mas atuam lenta e gradualmente, e com isso, a observação da mudança requer a verificação de dois ou mais estágios de uma língua. Assim, no fluxo da mudança, há estágios intermediários em que formas “em conflito” se distribuem irregularmente entre os membros de uma determinada comunidade de fala em um processo que pode aparentemente durar séculos.

Se descobrirmos o que pode mudar ou o que está mudando (estado de transição), podemos delinear as condições de mudança (*restrições*), ou seja, os possíveis condicionamentos e restrições linguísticas ou extralinguísticas, além das restrições gerais de processamento da mudança, as quais determinam as alterações possíveis e sua trajetória de mudança/variação – aquilo que determina possíveis mudanças ou que propicia condições para que a mudança ocorra.

Sobre o *encaixamento* do fenômeno em mudança, é fundamental descobrir como formas alternantes se encaixam no sistema de relações linguísticas e extralinguísticas. Esse princípio aparece problematizado pelos autores por meio das seguintes questões: (i) que outras mudanças podem estar associadas com certa alteração de modo que o resultado não possa ser atribuído à coincidência? (ii) quais as possíveis relações em cadeia decorrentes do encaixamento da variável na estrutura linguística? (iii) como identificar grupos sociais aos quais as formas se vinculam (encaixamento da variável na estrutura social). Em suma: qual a importância da mudança em termos estruturais e em termos sociais e quais as correlações entre ambos?

Segundo Faraco (1998), pode-se verificar o encaixamento estrutural quando contextos linguísticos que favorecem um determinado tipo de mudança desencadeiam outras mudanças, possíveis relações em cadeia, e pode-se constatar o encaixamento social quando há relação entre o fenômeno de mudança e a estrutura sociolinguística (grupo socioeconômico; faixa etária; sexo/gênero; etnia; localização geográfica; escolaridade). Assim, é na busca de tais relações que se observa como os estudos empíricos revelam a língua como um sistema que muda em associação com mudanças na estrutura social.

Ainda, no processo de mudança, é preciso verificar como uma determinada variante se espalha na comunidade e como esta é avaliada pelos falantes em termos de significância social, questões relacionadas à *implementação* e à *avaliação* da mudança, respectivamente.

A *implementação* está atrelada às causas/motivações da mudança; sob esse viés, procura-se identificar em que parte da estrutura social e linguística a mudança se originou. Nas palavras de Labov (1994, p. 3), “para se entender as causas da mudança, é necessário saber onde ela se origina na estrutura social, como se espalha para outros grupos sociais e quais grupos resistem a ela”.

Nessa etapa, uma mudança pode iniciar-se como um padrão local e

espalhar-se por grupos vizinhos; a oposição entre duas variantes, em muitos casos, simboliza uma oposição entre valores sociais, resultando em normas sociais, etárias, estilísticas. Busca-se responder na *implementação*: Por que uma dada mudança linguística ocorre em certa época e lugar? Como ela se espalha para outros grupos? Que grupos se mostram mais resistentes a ela?

Sobre a *avaliação*, Weinreich, Labov e Herzog (1968) defendem que estágios iniciais da mudança estão abaixo do nível de representações sociais; e os falantes não os percebem. Como característica essencial da mudança linguística, o nível de consciência dos membros da comunidade de fala constitui fator a ser considerado na análise. Para Labov (1982), somente em estágios posteriores, os falantes apresentam desvios estilísticos, resultando na estratificação social. Weinreich, Labov e Herzog (1968) traduzem o problema da avaliação nas seguintes questões: como os membros de uma comunidade de fala avaliam uma mudança particular? Avaliações negativas podem efetuar o curso da mudança? Ela pode ser detida e revertida como consequência do estigma social?

Ainda sobre a avaliação da mudança, são vários os meios de detectá-las em relação às formas variantes: (i) *indicadores* – traços linguísticos socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, como pouca força avaliativa; (ii) *marcadores* – traços linguísticos social e estilisticamente estratificados, que produzem respostas regulares em testes de reação subjetiva; (iii) *estereótipos* – traços socialmente marcados de forma consciente (LABOV, 1972, p. 314). Os dois primeiros são decorrentes de julgamentos sociais inconscientes, mas, mesmo assim, podem ser medidos por meio de várias técnicas²⁴.

Assim, a preocupação central da área é com “as formas das regras linguísticas e com as restrições impostas sobre elas, sua combinação dentro de sistemas, e a evolução dessas regras e sistemas ao longo do tempo” (LABOV, 1972, p. 184).

²⁴ Segundo Görski e Coelho (2009, p. 81) “algumas variáveis se revelarão na sociedade como *estereótipos*, isto é, como alvos de comentários sociais estigmatizados. Outras variáveis se revelarão como *marcadores*, por receberem uma consistente valoração social e estilística, como marca de prestígio, por exemplo. E outras variáveis, ainda, se revelarão como *indicadores* apenas, não sendo reconhecidas nem comentadas pela sociedade”.

5. O sociofuncionalismo

A importância dos pressupostos funcionalistas, que podem ampliar o horizonte teórico-metodológico da sociolinguística é o reconhecimento da relevância de pressões funcionais nos fenômenos de variação e mudança. Assim, é possível sustentar a relação de ser feita entre a teoria da variação e mudança e o paradigma da gramaticalização, denominada Sociofuncionalismo (TAVARES, 2003, GÖRSKI; TAVARES, inédito, TAVARES, 2013)²⁵.

Fenômenos de variação de forma e de significado são previstos em processos de gramaticalização, principalmente quando uma dada forma ainda não cumpriu toda a trajetória de mudança prevista. É o que se verifica nos princípios empíricos postulados por Hopper (1991, 1996) para o reconhecimento de estágios incipientes de gramaticalização, dentre os quais, o da *estratificação* e o da *divergência*, que procuram dar conta da variação nas formas e nas funções, respectivamente, de itens que se encontram em processo de mudança.

O *princípio da estratificação* prevê que “dentro de um domínio funcional amplo, novas camadas estão continuamente emergindo” e quando isso acontece, “camadas antigas não são necessariamente descartadas, mas podem permanecer coexistindo e interagindo com as novas camadas que surgem”, o que significa reconhecer a coexistência de diferentes formas para uma mesma função. Já o *princípio da divergência* postula que, ao iniciar um processo de gramaticalização, uma forma desenvolve funções variadas, além daquela que originalmente cumpria.

Adotando-se um sentido mais *lato* de variação, *estratificação* e *divergência* representam o ponto de contato para abordagem da gramaticalização na interface com a sociolinguística. Embora, na perspectiva laboviana, a mudança decorra da variação, e, na perspectiva da gramaticalização, a variação é que decorre da mudança, ambas as abordagens preveem a existência de formas em variação e de mudança linguística gradual. O que muda é o foco central de cada perspectiva teórica. Enquanto a primeira se ocupa basicamente de formas alternantes para um mesmo significado e da possibilidade de a mudança ocorrer em função da extinção de uma das

²⁵ Outras aproximações entre a área da sociolinguística e o paradigma da gramaticalização são discutidas em Nevalainen e Palander-Collin (2011).

formas, a segunda trata basicamente da trajetória de uma forma e das múltiplas funções que esta vai adquirindo, podendo tal forma, em um determinado estágio, competir com outras formas para o desempenho de uma função específica.

Sobre isso, são palavras de Görski *et al.* (2003):

A relação entre *mudança por gramaticalização e variação* pode ser assim resumida: no decorrer de sua evolução um dado item passa a desempenhar múltiplas funções, que podem abranger apenas mudanças semânticas ou ser acompanhadas de mudanças categoriais (*uma forma* com mais de uma função – foco da gramaticalização). Nessa trajetória, seu uso pode expandir-se para um domínio funcional já codificado por outro item, passando a disputar com ele o direito à representação da função/significado (*mais de uma forma* com uma função/significado – foco da variação). (GÖRSKI *et al.*, 2003, p. 107)

Na interface sociofuncionalista, tem sido considerada a definição de Nichols (1984) para o termo *função/significado*, expandindo-se a definição de variantes de Labov (1978) de “mesmo significado” para “mesma função”, a qual remete ao papel discursivo das variáveis. Assim, não são formas que desempenham funções ou codificam significados, mas é a *função/significado* das formas que é atualizada no contexto (GÖRSKI *et al.*, 2003, p. 120). Na mesma linha, Hopper (1991) afirma que formas gramaticalizadas mudam seu significado de “proposicional” para “textual”, isto é, “as formas mudam para ter um significado ou função que está relacionada ao texto ou a alguma construção local” (p. 31).

Relativamente ao *Princípio da Estratificação* em gramaticalização, tal como proposto por Hopper (1991, 1996) e assumido por outros pesquisadores, que mostram a pertinência de estudos na interface variação/gramaticalização (NARO; BRAGA, 2000; TAVARES, 2003; GÖRSKI; TAVARES, inédito, WIEDEMER, 2008a, 2013 entre outros).

A respeito do foco de cada perspectiva que compõe a interface sociofuncionalista, Görski e Tavares (inédito) assinalam que essa diferença de abordagem se deve às preocupações centrais de cada teoria, que podem ser resumidas do seguinte modo:

Quadro 1 - Variação e mudança X Gramaticalização

VARIAÇÃO e MUDANÇA → UM SIGNIFICADO E AS DIFERENTES FORMAS QUE O CODIFICAM
GRAMATICALIZAÇÃO → UMA FORMA QUE DESEMPENHA DIFERENTES FUNÇÕES

Fonte: adaptado de Görski e Tavares (inédito)

Considerando o quadro acima, a noção laboviana de variável linguística se aproxima da noção de domínio funcional: em termos variacionistas, duas ou mais *variantes* (formas em competição) constituem uma *variável linguística*. Em termos funcionalistas, duas ou mais *camadas* podem coexistir num *domínio funcional*. A passagem a seguir, extraída de Görski e Tavares (inédito), esclarece essa aproximação.

O princípio de estratificação, proposto por Hopper (1991) como uma das maneiras de se diagnosticar a ocorrência da gramaticalização, permite a convergência entre os objetos de estudo variacionista e funcionalista, pois prevê que, dentro de um domínio funcional, emergem continuamente novas camadas para marcar funções que em geral já são marcadas por outras formas, mais antigas no ramo. Se, por conta da gramaticalização, um elemento se torna uma das camadas de um certo domínio, a análise somente será completa se também forem levadas em conta as demais formas que competem com o elemento mais recente, pois são as inter-relações entre todas as camadas que definem os rumos do domínio como um todo e de cada elemento em particular. Aproximando as terminologias das duas abordagens em foco, temos que ‘camadas’ funcionais correspondem a ‘variantes’ sociolinguísticas (GÖRSKI; TAVARES, inédito).

Como vimos, ambas as abordagens preveem a solução da variação. Na teoria da variação e mudança, as regras tendem a se tornar categóricas; na gramaticalização, situações em que uma função é desempenhada por duas ou mais formas tendem a mudar para uma em que haja correlação entre uma forma e uma função. A variação pode ser solucionada devido à especialização²⁶ (ou desaparecimento) sofrida por uma ou mais das formas alternantes, como bem esclarecem Görski e Tavares (inédito) na seguinte passagem:

Hopper (1991) prevê a *especialização* como capaz de suavizar ou mesmo extinguir uma situação de estratificação funcional. Uma das camadas sofreria abstração e generalização, passando a se sobrepor às demais. Desse modo, poderia assumir a totalidade ou grande parte dos papéis abarcados pelo domínio, o que levaria à diminuição do uso ou mesmo eliminação das concorrentes. Além da *especialização por generalização*, há também a possibilidade de *especialização por especificação*, em que cada camada adquiriria significados específicos e/ou preponderaria em contextos sociolinguísticos distintos, o que também acarretaria o fim da competição (GÖRSKI; TAVARES, inédito).

Tavares (2003), ao realizar uma síntese de características da interface entre a sociolinguística e o funcionalismo, propõe:

[A abordagem] pode ser considerada sociofuncionalista, uma vez que arti-

²⁶ Segundo Hopper e Traugott (1993, p. 114), as diferenças especializações das formas são manifestadas por preferências textuais, condicionadas por contextos sociolinguísticos.

cula pressupostos do funcionalismo (estudo da função, análise de aspectos discursivos e processo mentais, tendências de uso entendidas como reflexo da organização do processo comunicativo, dentre outros) e da sociolinguística (variação, quantificação dos dados de acordo com variáveis sociais e estruturais, motivação social da mudança, dentre outros). (TAVARES, 2003, p. 142-144)

6. A sociolinguística cognitiva

Na coletânea de estudos organizada por Kristiansen e Dirven (2008), institucionalizando o quadro emergente da sociolinguística cognitiva, no seu capítulo introdutório, inicia com a seguinte citação de Langacker:

Articulando a natureza dinâmica da estrutura conceitual e gramatical nos leva inexoravelmente à dinâmica do discurso e interação social. Embora estes também têm sido parte da gramática cognitiva, desde o início, eles certamente não têm recebido a ênfase que merecem. (1999, p. 376, *apud* KRISTIANSEN; DIRVEN, 2008, p. 1).

Já Hollmann (2013, p. 2) apresenta a definição mais restrita da área, e esclarece que a sociolinguística cognitiva é o estudo da variação linguística a partir da combinação da perspectiva social e cognitiva. Diante disto, é possível entender a cognição como *cognição social*, conforme afirma Silva (2008).

Para Croft (2009), a linguística sociocognitiva oferece uma alternativa psicologicamente mais realista às teorias formais da gramática e semântica, rejeitando a hipótese da modularidade, e considerando de que a linguagem é uma parte integrada da cognição humana. Segundo o autor (2009, p. 1), “estruturas e processos gramaticais na mente são instâncias de habilidades cognitivas gerais”. Com isso, a abordagem do modelo de cognição linguística para ser bem sucedido, deve incorporar uma perspectiva social-interacional sobre a natureza da linguagem, e não só como um fenômeno mental. Assim, Croft reformula o princípio citado como “estruturas e processos gramaticais na mente são instâncias de habilidades cognitivas sociais gerais” (2009, p. 3), e argumenta que as habilidades sociais mais importantes em relação ao comportamento linguístico são ações conjuntas, coordenação e convenções.

De acordo com Hollmann (2013, p. 4), *convenção* refere-se a nossa capacidade de compartilhar um sistema de símbolos entre os membros de uma comunidade, incluindo uma comunidade de fala. Para o autor, sem essa capacidade, a comunicação linguística seria muito menos eficiente.

Croft (2009) argumenta que na atribuição de significados para verbalizações, ouvintes utilizam certo grau de indeterminação, e isso implica estratégias de verbalização e interpretações que não são icônicas, no sentido como um para um.

Givón (1995) comenta que, na correlação entre forma e função, é preciso admitir a existência de certa arbitrariedade na codificação linguística, pois a iconicidade está sujeita a pressões diacrônicas corrosivas tanto na forma (código/estrutura) quanto na função (mensagem), fato que faz com que o código tenha alterações provocadas pelo atrito fonológico, e a mensagem, alterações em virtude da elaboração criativa do falante. Essas alterações, por sua vez, podem gerar, por certo período de tempo, ambiguidades na forma e na função; ou seja, na forma, verifica-se a correlação entre uma forma e várias funções (polissemia); quanto à mensagem, observa-se a correlação entre várias formas e uma função (variação). É o que parece explicar o processo de variação e mudança.

O surgimento de novas construções gramaticais que tem sido tradicionalmente considerado como o resultado de algum mecanismo “especial”, em que ouvinte/falante tentando evitar ser mal interpretados (por exemplo, CROFT, 2010), ou tentando ser expressivo (por exemplo, LEHMANN, 1985). No entanto, Croft argumenta que essas novas variantes surgem no discurso de todos os dias, como o resultado não intencional da indeterminação inerente ao significado das construções. Isto torna o surgimento de novas variantes gramaticais muito semelhante ao de novas variantes fonéticas, que também são produzidas simplesmente por rotina na produção da fala normal. Isso, automaticamente, traz implicações para a compreensão da mudança gramatical, bem como, especificamente para a teoria da gramaticalização (por exemplo, HOPPER; TRAUGOTT, 1993).

No entanto, o escopo teórico-metodológico estabelecido pela sociolinguística cognitiva é ainda mais amplo, pois toma em conta não apenas a situação comunicativa entre falante/ouvinte, mas também o contexto social mais amplo, o que inclui variáveis tradicionalmente estudadas na sociolinguística, tais como registro, região, entre outros, bem como a noção de prestígio (por exemplo, LABOV, 1972, 2001, TRUDGILL, 1974).

Considerando que Croft (2009, 2010) centra-se na primeira fase da gramaticalização, argumentando que isso deve ser explicado em termos sociointeracional, e enfatiza a importância dos fatores sociais na mudança de linguagem. No entanto, essa perspectiva social mais ampla aplica-se a

um aspecto diferente de mudança, ou seja, não o surgimento de novas variantes, mas a sua propagação em toda a comunidade de fala, e o autor argumenta que esta propagação deve ser explicada com referência à noção sociolinguística de prestígio.

Com base na pesquisa sobre gramaticalização e mudança linguística em geral, Hollmann e Siewierska (2006) sugerem que fatores sociais podem certamente contribuir para a saliência em algum momento na vida de uma variante, mas que, quando novas variantes surgem, os fatores que determinam o seu grau de importância deve ser de natureza cognitivo-perceptual. Isso, porque as novas variantes, por definição, não têm sido em torno de tempo suficiente para ter adquirido qualquer valor social. Porém, para dar conta desta nova metodologia, é necessário determinar a importância relativa dos vários determinantes cognitivo-perceptuais de variantes.

Também é amplamente aceito entre os linguistas cognitivos, e é frequentemente usado por aqueles que trabalham dentro do *modelo baseado no uso* (por exemplo, BYBEE; SCHEIBMAN, 1999), a associação de que a frequência de determinado item motive a sua redução.

Para medir a contribuição que a sociolinguística cognitiva oferece à investigação sociolinguística, Silva (2008) aponta três especificidades e contributos: a perspectiva cognitiva dos fenômenos variacionais; a exploração da *cognição social*, principalmente, a esclarecimento da interação dialética entre o nível individual cognitivo e o lado social das normas coletivas; o desenvolvimento de métodos quantitativos baseados em *corpora* e de métodos de análise multivariacional da confluência de fatores conceituais, discursivos e variacionais.

Assim, crucialmente, a sociolinguística cognitiva examina as correlações entre a variação linguística e modelos culturais, a variação linguística e a diversidade social e cultural, a variação linguística e ideologias e incluindo as questões de política da língua.

7. Conclusão

Neste texto, apresentamos um panorama da sociolinguística e dos desenvolvimentos recentes, sociofuncionalismo e sociolinguística cognitiva.

Vimos que tanto a teoria funcionalista, quanto a linguística cognitiva têm noções e contribuições importantes para sociolinguística, e com isso ampliar o escopo de pesquisa de modo a entender a linguagem como um fenômeno cognitivo, bem como um fenômeno social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, J. L. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____; SCHEIBMAN, J. The effect of usage on degrees of constituency: the reduction of *don't* in English. *Linguistics*, 37, 1999, p. 575-96.

CAMACHO, R. O formal e o funcional na teoria variacionista. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2003, p. 55-65.

COUPLAND, N. *Style: language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

CROFT, W. Toward a social cognitive linguistics. In: EVANS, V.; STÉPHANIE, P. (Eds.). *New directions in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, p. 395-420, 2009.

_____. The origins of grammaticalization in the verbalization of experience. *Linguistics*, 48, 2010, p. 1-48.

ECKERT, P. *Language variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

FARACO, C. A. *Linguística histórica*. São Paulo: Ática, 1998.

GEERAERTS, G.; KRISTIANSEN, G.; PEIRSMAN, Y. (Eds.). *Advances in cognitive sociolinguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2010.

GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamin, 1995.

GÖRSKI, E. et al. Fenômenos discursivos: resultados de análises variacionistas como indícios de gramaticalização. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 106-122.

GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática.

Working Papers em Linguística, 10 (1), jan./jun., Florianópolis, p. 73-91, 2009.

GÖRSKI, E.; TAVARES, M. A. *Teoria da variação/mudança e funcionalismo linguístico: (in)compatibilidades?* [No prelo].

HOLLMANN, W. B. Constructions in cognitive sociolinguistics. In: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Eds.). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford Handbooks: Oxford University Press. 2013, p. 491-509.

_____; SIEWIERSKA. Corpora and (the need for) other methods in a study of Lancashire dialect. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54, 2006, p. 203-216.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. In: _____. *Approaches to Grammaticalization*, v. one, Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company, p. 17-35, 1991.

_____. Some recent trends in grammaticalization. *Annual Review Anthropology*, 25, p. 217-236, 1996.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KAY, P.; McDANIEL, Ch. K. On the logic of variable rules. *Language in Society*, p. 151-187, 1979.

KRISTIANSEN, G. How to do things with allophones: Linguistic stereotypes as cognitive reference points in social cognition. In: DIRVEN, R.; FRANK, R.; PÜTZ, M. (Ed.). *Cognitive Models in Language and Thought: Ideologies, Metaphors, and Meanings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003, p. 69-120.

_____; DIRVEN, R. (Eds.) *Cognitive sociolinguistics: language variation, cultural model, social systems*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008.

KROCH, A. Syntactic change. In: BALTIN, M.; COLLINS, C. (Eds.). *The handbook of contemporary syntactic theory*. Oxford: Blackwell, p. 699-729, 2001.

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

_____. The social motivation of a sound change, *Word*, n. 19, p. 273-309,

1963.

_____. *The social stratification of English in New York City*. Washington Center for Applied Linguistics, 1966.

_____. The reflection of social process in linguistic structures. In: FISHMANN, J. (Ed.) *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton, p. 240-251, 1968.

_____. Where does the linguistic stop? a response to Beatriz Lavandera. *Working Papers Sociolinguistics*, n. 44, 1978.

_____. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

LAVANDERA, B. R. Where does the sociolinguistic stop? *Language Society*, 7, p. 171-182, 1978.

_____. Resolving the neogrammarian controversy. *Language*, 57, p. 30-87, 1981.

_____. Building on empirical foundations. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Ed.). *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1982, p. 11-92.

_____. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

LEHMANN, C. Grammaticalization: synchronic variation and diachronic change. *Lingua e Stile W*, p. 303-18, 1985.

_____. *Thoughts on grammaticalization*. 2. ed. rev. ed. Erfurt: University of Erfurt, 2002. Disponível em: <http://www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/ASSidUe/ASSidUe09.pdf>. Acesso em: 25-11-2008.

LICHTENBERK, F. On the gradualness of grammaticalization. In: TRAUOGOTT, E. C.; HEINE, E. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*, vol. I, Amsterdam: John Benjamins, 1991.

MILROY, L. Social networks. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGIL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (Eds.). *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, p. 549-569, 2002.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2012.

(Lengua y Sociedad em el Mundo Hispánico, 31).

NARO, A. J.; BRAGA, M. L. A interface sociolinguística/gramaticalização. *Gragoatá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*. Niterói, n. 9, 2º sem. 2000.

NEVALAINEN, T; PALANDER-COLLIN, M. Grammaticalization and sociolinguistic. In: NARROG, H.; HEINE, B. *The Oxford handbook of grammaticalization*. Oxford: University of Oxford, 2011.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. *Annual Review of Anthropology*, 13, p. 97-117, Stanford, 1984.

PAGOTTO, E. Sociolinguística. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. H. (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006, p. 49-72.

PAREDES DA SILVA, V. L. A abordagem laboviana. Mesa redonda: os estudos de variação no Brasil: situação atual. *Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL*. Goiânia, 1993.

SANKOFF, D.; LABOV, W. On the uses of variable rules. *Language in Society*, 8, p. 189-222, 1979.

SILVA, A. S. da. Sociolinguística cognitiva e o estudo da convergência/divergência entre o português europeu e o português brasileiro. *Revista de Estudos Linguísticos, Veredas*, 10, 2006.

_____. Integrando a variação social e métodos quantitativos na investigação sobre linguagem e cognição: para uma sociolinguística cognitiva do português europeu e brasileiro. *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 49-81, jan./jun. 2008.

SPEELMAN, D.; GRONDELAERS, S.; GEERAERTS, D. Profile-based linguistic uniformity as a generic method for comparing language varieties. *Computers and the Humanities*, 37, p. 317-337, 2003.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Zelig: uma camaleão-linguística. *D.E.L.T.A*, São Paulo, 2, p. 127-144, 1986.

_____. Por uma sociolinguística “paramétrica”: fonologia e sintaxe. *Ensaio de Linguística*. Belo Horizonte, n. 13, p. 51-83, 1987.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de e, aí, daí e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística), UFSC, Florianópolis, 2003.

_____. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Interdisciplinar*. Edição especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v. 17, jan./jun., p. 27-48, 2013.

TOMASELLO, M. *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*, v. 2. New Jersey: LEA, 2003.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TRUDGILL, P. *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.

WEINER, J.; LABOV, W. Constraints on the agentless passive. *Journal of Linguistics*, 19, 1983, p. 339-384.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W. P.; MACKIED, Y. (Eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, p. 97-195, 1968.

WIEDEMER, M. L. *A regência variável do verbo ir de movimento na fala de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, 2008a.

_____. As faces da comunidade de fala. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2008b.

_____. Ampliação da noção teórica da comunidade de fala na pesquisa sociolinguística. In: XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística e II Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2009, Uberlândia. *Anais do SILEL*, 2009c. v. 1.

_____. *Variação e gramaticalização no uso de preposições em contextos de verbos de movimento no português brasileiro*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – UNESP, São José do Rio Preto, 2013.

**DISCORRENDO
SOBRE A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA
E O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO**

Rubens César Ferreira Pereira (UEMS)

rubens.rcesar@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, discorreremos sobre a sociolinguística variacionista” e o preconceito linguístico. A sociolinguística é um ramo da linguística que analisa a relação entre estrutura e funcionamento das línguas e das sociedades. Suas áreas de interesse abrangem questões relacionadas ao aparecimento e à extinção linguística, ao contato entre diferentes línguas, ao multilinguismo, à variação e à mudança. O Brasil é considerado um país monolíngue, no entanto, há que se entender que isso não significa que haja homogeneidade linguística. Existem várias formas de se falar e tais manifestações ocorrem por peculiaridades dos falantes, tais como: regiões e classes sociais de origem, idade ou gênero. Algumas delas podem gerar preconceito linguístico. Faz-se necessária a criação de um movimento no qual se desenvolvam estratégias ou formas de denunciar e combater a proliferação da ideia que habita o imaginário popular, onde se acredita que o “bem falar” é o registrado na gramática normativa e que outras variações lexicais que possuem os mesmos traços semânticos constituem *status* de desvalorização. Essas perspectivas representam desafios ao pesquisador da sociolinguística, pois se compreendendo a natureza da variação linguística, espera-se do sujeito uma postura respeitosa no trato das diferenças sociolinguísticas, a valorização da pluralidade sociocultural e consciência acerca da avaliação social das variantes.

Palavras-chave:

Sociolinguística variacionista. Variação. Sociolinguística. Linguística. Preconceito.

1. Introdução

Durante a história da humanidade, a vida em sociedade se deu por meio da interação entre pessoas em suas comunidades, mesmo em seus estudos incipientes, os linguistas sempre buscaram explicar os fenômenos linguísticos que ocorrem em determinados contextos.

Por ser um ser social, o homem, invariavelmente, teve a necessidade de se comunicar para atingir os mais variados objetivos, sempre visando estabelecer a interação necessária para suprir suas necessidades básicas de comunicação.

“É na linguagem que se refletem a identificação e diferenciação de

cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade”. (LEITE; CALLOU, 2005, p. 7).

A sociolinguística tem, como objeto de estudo, a língua falada em um determinado contexto social e de acordo com a situação real de uso do falante. Sabe-se que língua e sociedade são indissociáveis, por isso língua é um instrumento complexo, possui inúmeras possibilidades de manifestação e de uso. O homem é um ser subjetivo que gera essas possibilidades de linguagem e as utiliza em diversas situações. Desta forma, cada falante usa a língua da maneira que julga ser a mais apropriada para expressar o próprio pensamento, ou seja, ele o faz por uma questão de escolha. Faz-se necessário, então, analisar as relações existentes entre língua, sociedade e cultura, pois dependem das interações que ocorrem no seio da comunidade.

Devido à diversidade linguística inerente a todas as línguas, determinadas variantes podem denunciar algumas características do sujeito que as produz, tal fato pode contribuir com o que se denomina preconceito linguístico. Neste artigo, discorreremos sobre “sociolinguística variacionista” ou “teoria da variação linguística”, corrente cujo grande expoente é William Labov, e sobre o preconceito linguístico.

Embora Labov (1969) tenha alterado de modo muito significativo a interpretação do conceito de variável linguística por meio de seu conceito de regra variável, o autor não foi o primeiro sociolinguista a surgir com este propósito, tendo sido inspirado por teorias anteriores a seu tempo. Essencialmente, tal concepção expandiu-se e deu nova dimensão aos preceitos da linguística gerativa que apregoava, até então, a noção de restrição linguística e social em sua essência variável.

2. Contexto teórico

Foi no final dos anos 70 que William Labov adotou o formalismo da gramática gerativa para dar conta de descrever os tipos de processos de variação. Segundo o estudioso, deve-se manter a ideia de que fenômenos reais, observáveis nos dados empíricos coletados na comunidade de fala é que devem constituir o verdadeiro alicerce para a análise linguística. Essa metodologia acrescentou muito à regra de reescrita do paradigma de Chomsky (1957) que, apesar de sua concepção transformacionalista, propunha

uma estrutura sintática, domínio preterido pela ciência normal, cujo modelo dominante, o estruturalista, tinha interesse primordial pelos componentes fonológico e morfológico.

Em estudos posteriores, houve substanciais descobertas de regularidades sob a essência da teoria da variação que, por sua vez, passou por severas críticas, mesmo assim, nos anos 70, o conceito contemplou os níveis sintáticos com o uso dos mesmos métodos aplicados no tratamento dos fenômenos fonológicos. Isso representou um grande embate aos pilares metodológicos da teoria variacionista, pois houve forte reação por parte de Lavandera (1978), sobre aspecto indutivista da teoria, pois o arcabouço teórico da regra variável, segundo ela, era falho quando aplicada no nível sintático.

O conflito ideológico entre Lavandera (1978) e Labov (1978) focou-se na questão da total equivalência semântica entre duas variantes sintáticas. Pois, para Lavandera, a noção de equivalência semântica implicaria uma forma simplista no que tange ao significado referencial, se a sociolinguística insistisse em manter o princípio de que duas formas alternativas são variantes se representarem o mesmo significado no mesmo contexto de ocorrência. Em vez de operar com essa concepção limitada de significado, Lavandera (1978, p.181) propõe substituir o conceito de equivalência semântica pelo de comparabilidade funcional. “Proponho o relaxamento da condição de que o significado referencial deve ser o mesmo para todas as alternantes e o substituo pela condição de comparabilidade funcional.” (Tradução nossa)

Mais tarde, houve uma segunda controvérsia com a publicação do trabalho de Kay & McDaniel (1979); Sankoff & Labov (1980) devolveram uma réplica que foi respondida por uma tréplica de Kay & McDaniel (1981). A principal crítica apontava a incompatibilidade entre o estatuto gerativista e o Variacionista, que atuam nos planos da competência e do desempenho.

Segundo Romaine (1981, p. 11-12) “semelhança e diferença de significado são assumidas em um nível superficial de expressão, no caso das variáveis fonológicas.” (Tradução nossa)

No que diz respeito à variação sintática, o que está sendo assumido é que há equivalência de estruturas sintáticas subjacentes.

Uma vez que a regra variável é probabilisticamente regida, é difícil inseri-la adequadamente num modelo de competência. A principal falha

do enfoque Variacionista está para Kay & McDaniel (1979) e para Romaine (1981), na adoção do formalismo das regras gerativas como um mecanismo puramente descritivo, sem considerar seriamente suas implicações teóricas.

3. Sociolinguística variacionista

As últimas décadas linguísticas têm sido objeto de interesse de muitos estudiosos que buscam estabelecer as relações da língua em suas diversas funções no bojo de uma sociedade cada vez mais heterogênea e multifacetada. A análise sociolinguística implica, por sua vez, uma tentativa de processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico da língua falada.

A sociolinguística é um ramo da linguística que analisa a relação entre estrutura e funcionamento das línguas e das sociedades. Nasce com a intenção de apresentar o papel dos fatores sociais na organização das línguas, função que não estava sendo considerada pelas outras teorias. Suas áreas de interesse abrangem questões relacionadas ao aparecimento e à extinção linguística, ao contato entre diferentes línguas, ao multilinguismo, à variação e à mudança.

Entende-se por variação linguística o uso de um elemento linguístico no lugar de outro, de forma tal que isso não implique na mudança de seu significado. O termo que possui várias expressões intercambiáveis constitui uma variável linguística e cada uma das expressões representa uma variável que se denomina variante linguística.

A sociolinguística variacionista, também conhecida como teoria da variação, encarrega-se de estudar as variações da língua em uso na comunidade de fala. Tal estudo trata a língua como produção social que pertence a todos os indivíduos de uma comunidade.

A esse respeito, Monteiro (2000, p. 58) afirma que “as regras variáveis aplicam-se sempre quando duas formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa ou social”.

O estudo da variação linguística é, muitas vezes, percebido como sendo essencialmente engajado com os fenômenos fonológicos. Este é certamente um equívoco, pois a sociolinguística variacionista trabalha tam-

bém com questões morfofossintáticas. Tais estudos começaram com os artigos fundamentais originais que tratam dos aspectos da "regra variável" de acordo com Labov (1969 e 1972d), e continuam a ser uma das áreas mais ativas no campo dos estudos da sociolinguística. Mas é necessário que se façam considerações sobre o motivo da persistência de tal equívoco. Há dois fatores que incitam esse ponto de vista. Em primeiro lugar, existe uma atitude quase prescritiva de que a fonologia é o único domínio no qual os linguistas devem falar em variação, decorrente de uma suspeita desconfortável de que quaisquer alternâncias encontradas em outros níveis da estrutura linguística podem envolver diferenças intencionais em significado, pois no modelo inicial de variação sugerido por Labov (1972), vemos que a variação discursiva é desconsiderada, já que o autor parte do princípio de que haveria uma igualdade semântica entre as variantes. Em outras palavras, Labov acredita que variantes concorrentes possuem o mesmo valor semântico, e o que iria determinar a escolha do falante a respeito da variante a ser utilizada seriam simplesmente fatores sociais e linguísticos no contexto da produção da fala. Percebe-se que esta percepção do método, pura e simplesmente, não poderia responder aos anseios daqueles que intencionam, não apenas dar conta de explicitar todos os fenômenos de variação, mas também oferecer estratégias de combate à mentalidade na qual se acredita que certas variações linguísticas são incorretas, portanto condenáveis.

4. A variação e o preconceito linguístico

Labov desenvolveu uma matriz metodológica que foi estendida a outras áreas do conhecimento, seu trabalho, no profícuo campo da sociolinguística, possibilitou que as variações fossem tratadas de forma diferente. No início de seus estudos, William Labov verificou que os sujeitos por ele pesquisados preferiam as variantes consideradas prestigiosas sob o ponto de vista da "gramática normativa", principalmente quando monitorados. Isso mostra que o próprio sujeito procura se adequar à norma, desprezando de certa forma o próprio linguajar, pelo fato de ser considerado estigmatizado de acordo com o meio onde é utilizado, sendo assim, esses indivíduos se sentem discriminados por outros grupos que se julgam usuários da "língua padrão". (CALVET, 2002, p. 69)

Aqui, o que interessa à sociolinguística é o comportamento social que essa norma pode provocar. De fato ela pode desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria língua, outros se referem às reações dos falantes ao falar

dos outros. Em caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar.

De acordo com Bagno (2009, p. 09)

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua.

A sociolinguística se encarrega de analisar as variações de uma língua, entretanto, não basta que seu objetivo se restrinja a esse ofício. É necessário que ela sirva de ferramenta de intervenção contra qualquer forma de preconceito, de forma consciente ou inconsciente, por meio do uso da linguagem.

Um exemplo de que uma variação pode ser escolhida em detrimento de outra pelo seu valor social, temos o exemplo do /s/ implosivo ou chiante do dialeto carioca, que foi introduzido com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808 e que perdura até os dias de hoje, a pronúncia foi adotada por ser considerada uma forma de prestígio, pois segundo Monteiro (2000, p. 65): “A variedade linguística própria da classe dominante se impõe, pois, como marca de prestígio e determina a atitude dos falantes dos grupos dominados face à sua própria variedade”.

Tais dados ratificam a ideia de que, a língua, devido a sua natureza heterogênea, deve ser tratada sob o ponto de vista da sociolinguística varacionista. Portanto, o foco da sociolinguística é a heterogeneidade. Sobre isso a pesquisadora Maria Cecília Mollica. (2007, p. 9) afirma que

Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfosintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. O português falado no Brasil está repleto de exemplos.

Para que a interação seja estabelecida, não importam quais variações foram usadas, seria no mínimo desaconselhável que alguém seja corrigido por dizer: *nóis é do mato, eu vou ir lá, ela sempre mi jogô fora* etc., pois são todas formas compreensíveis, ou seja, estabelecem comunicação.

Segundo Monteiro (2000, p. 65)

Um dos preconceitos mais fortes numa sociedade de classes é o que se instaura nos usos da linguagem. Se o falante é um camponês ou nora numa favela, se é analfabeto ou de baixo nível de escolaridade, é lógico que sua maneira de

falar não será a mesma que a das pessoas que se situam no ápice da pirâmide social.

Deve-se ter muita cautela ao tratar desses aspectos, os significados podem estar imbricados não somente no referente lexical, mas no discurso. Assim, podem existir além do nível morfossintático, e, não raras vezes, no próprio ato da enunciação, permeando, desse modo, as condições de produção, a maneira de agir do falante de acordo com o seu conhecimento de mundo, ou ainda de suas intenções.

A realidade mostra que o uso de variantes, sejam elas lexicais, fonéticas ou de outra natureza, não impedem que haja inteligibilidade, porém podem provocar preconceitos, estigmas, opressão, exclusão. O Brasil é considerado um país monolíngue (BORTONI-RICARDO, 2004), no entanto, há que se entender que isso não significa que haja homogeneidade linguística.

A esse respeito Calvet (2002, p. 119) diz que “O único modo de se desvencilhar desses paradoxos é *sair da língua* e partir da realidade social.(...) ou seja, o próprio cerne da comunicação social”.

Marcos Bagno (2007, p. 46) afirma que as variações linguísticas classificam-se em diastrática, diatópica, diamésica, diafásica e diacrônica. A variação linguística que ocorre na esfera das diferentes classes sociais é chamada de diastrática – do grego *dia*: através de, e do latim *stratum*: camada, estrato. Ela acontece na interação do locutor para com o interlocutor, implica os seguintes aspectos: faixa etária, sexo, escolaridade, profissão, local de convívio e classe social, ou seja, o poder aquisitivo do indivíduo contribui para que ele tenha acesso à norma padrão e desse modo, utilizá-la com maior frequência. No quesito sexo, um dos exemplos que pode ser citado é o uso do diminutivo usado pelas mulheres e dos palavrões pelos homens; as expressões *brusa* e *blusa*, *nóis fumo* e *nós fomos*, podem ser influenciados pela faixa etária e pelo grau de escolaridade do falante; no caso do meio social, as gírias são usadas comumente pelos adolescentes, que buscam o uso de uma linguagem própria. Por fim, o contexto social vai influenciar na escolha feita pelo falante que poderá preferir o uso da variedade formal ou informal, tudo dependerá do local e das escolhas do interlocutor no momento de produção da fala.

Já há uma orientação para uma desconstrução do preconceito linguístico, pois os professores já estão tendo acesso a textos científicos que tratam do assunto. Em consonância, Bagno (2007, p. 105) afirma que

existe atualmente uma crise no ensino da língua portuguesa. Muitos professores, alertados em debates e conferências ou pela leitura de bons textos científicos, já não recorrem tão exclusivamente à gramática normativa como uma fonte de explicação para os fenômenos linguísticos.

Faz-se necessária a criação de um movimento no qual se desenvolvam estratégias ou formas de denunciar e combater a proliferação da ideia que habita o imaginário popular, onde se acredita que o “bem falar” é o registrado na gramática normativa e que outras variações lexicais que possuem os mesmos traços semânticos constituem *status* de desvalorização. Segundo Mollica (2007, p. 13):

Estigmatização linguística e mobilidade social constituem temas de interesse aos sociolinguistas. Em princípio, estruturas de maior valor de mercado que recebem avaliação positiva parametrizam-se com grau alto de monitoramento e de letramento.

Essas perspectivas representam desafios ao pesquisador da sociolinguística, pois se compreendendo a natureza da variação linguística, espera-se do sujeito uma postura respeitosa no trato das diferenças sociolinguísticas, a valorização da pluralidade sociocultural e consciência acerca da avaliação social das variantes.

Como fazer para que se desenvolva uma consciência sobre fenômenos linguísticos de forma que contribua na minimização do preconceito que ocorre nos tempos atuais?

A resposta (...) está na *pesquisa linguística*. Uma pesquisa da língua que só poderá ser feita, é claro, a partir de determinada fase do percurso escolar, quando os alunos já tiverem alcançado um grau de letramento capaz de lhes permitir compreender essa teorização/investigação. (BAGNO, 2002, p. 59)

Não será abordada aqui a função do professor ou da escola, pois não é o foco do presente artigo. No entanto, é importante que se entenda que uma mudança na postura dos professores em sala de aula, também seria necessária. “Tudo isso impõe uma *crítica dos métodos atuais de ensino da língua*, criando simultaneamente uma série de novas exigências pedagógicas.” (BAGNO, 2002, p. 78).

5. *Considerações finais*

O objetivo de Labov foi o de analisar e descrever variantes usadas em comunidades de fala, não perdendo de vista o fato de que a língua constitui-se em um sistema dinâmico que está condicionado a fatores in-

ternos: estrutura da língua e a fatores externos: contexto social. É necessário que cada um desses fatores seja avaliado e que sejam desenvolvidos meios para evitar que a língua se transforme num instrumento de discriminação ou exclusão social, porque “Tentar preservar, impor e cobrar um padrão de comportamento linguístico único, aristocrático e obsoleto é um projeto que se contrapõe de maneira gritante a toda essa dinâmica da sociedade” (BAGNO, 2002, p. 39)

De maneira geral, percebe-se que existe uma constante busca científica dos estudiosos que sempre almejam aprimorar suas propostas de estudo, procurando, sempre de forma coerente e em consonância com estudos anteriores, atender aos questionamentos provenientes das observações da língua, objeto desse, complexo de ser estudado.

A criação de redes de pesquisa e a divulgação e diálogo entre os grupos constituem o alicerce fundamental, juntamente com a definição de posições teóricas sobre a natureza da evolução linguística e de como as variações ocorrem nas diferentes comunidades de fala no contexto brasileiro.

Com a compreensão da natureza da variação linguística, espera-se que o indivíduo desenvolva uma visão plural de língua e sociedade e, por conseguinte, cultive uma postura respeitosa no campo das diferenças Sociolinguísticas que dizem respeito à avaliação social das variantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

_____; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

_____. *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton, 1957.

KAY, P., McDANIEL, Ch. K. On the logic of variable rules. *Language in Society*, v. 8, p. 151-187, 1979.

_____; _____. On the meaning of variable rules. *Language in Society*, v. 10, p. 251-588, 1981.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Trad.: José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.

_____. *The logic of nonstandard English*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press, 1969.

LAVANDERA, Beatriz. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in Society*, n. 7, 1978. p. 171-182.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMAINE, Suzanna. On the problem of syntactic variation: a reply to Beatriz Lavandera and William Labov. *Sociolinguistics working papers*, n. 82. Austin, Texas, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

**DO “FAZER” AO “SABER” E AO “FAZER SABER”:
DIALOGICIDADE ENTRE OS AGENTES
DO ENSINO/APRENDIZAGEM**

André Ming (USP)

andrelunar@gmail.com

Érica Santos Soares de Freitas (USP)

ericafreitas@usp.br

RESUMO

Este artigo visa a oferecer uma leitura integradora que inter-relacione, no processo de ensino/aprendizagem de línguas, os conceitos controversos de método, abordagem, metodologia e procedimentos, enquanto oferece uma perspectiva específica de análise que delimita as funções atribuíveis a cada conceito como parte de um *continuum* de ações constituintes do percurso dialógico entre os polos do “saber” e do “fazer”. A partir de uma perspectiva construtivista e sociointeracionista, compreendem-se todos esses conceitos como ações e a ação docente, no âmbito dos procedimentos, como um “fazer fazer”, um abrir caminhos para a experiência discente e a construção do próprio conhecimento.

Palavras-chave:

Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Metodologia. Linguística aplicada

1. Introdução

É patente que uma inteligência expandida da relação aluno-conhecimento no processo de aprendizagem acarreta mudanças consideráveis nos modelos tradicionais de atuação do professor nesse processo que, em posição intrínseca nesse tabuleiro, move-se como mediador do vínculo sujeito-objeto, mantendo, ele também, relação semelhante com o objeto. As reflexões quanto aos seus modos de proceder, bem assim acerca dos papéis e contribuições dos demais constituintes do conjunto dinâmico de ações integradas que visam à mediação da manufatura do saber, são do escopo da didática, a arte de ensinar, e da metodologia de ensino. O entendimento desses termos, na área de ensino de línguas estrangeiras, dista da univocidade, o que nos levará à condução de algumas reflexões a respeito no próximo item, dedicado à apresentação da problemática terminológico-conceitual que engloba estes e outros termos de uso frequente e controverso em nossa área de investigação. Juntamente à exposição dessa problemática, será conduzida uma revisão da literatura concernente a esta temática.

Em seguida, no item 3, lançamos luz sobre os agentes do processo de ensino/aprendizagem, concebido como uma sucessão de (inter)-ações ou fazeres em conjunto, ao passo em que revisamos partes da fundamentação teórica da abordagem comunicativa, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, advindas da psicologia, da análise do discurso, da filosofia e da pragmatolinguística. Em seguida, procuramos atribuir sentidos delimitados aos termos proteiformes supramencionados e situá-los num eixo contínuo de ações, denominadas, como tais, por meio de verbos e locuções verbais, de modo a esboçar um panorama coeso onde se delineiam os fazeres integrantes do processo de ensino/aprendizagem. Note-se que, embora o foco dos exemplos dados seja concernente, de forma mais direta, ao âmbito do ensino de línguas, muitas destas reflexões são aplicáveis a práticas pedagógicas dedicadas à difusão de saberes oriundos de quaisquer disciplinas.

2. *Questões terminológicas*

Por metodologia de ensino como área do saber e sublinhando, principalmente, o âmbito do ensino de línguas estrangeiras, compreendemos o estudo de abordagens e métodos com vistas à sua aplicação por meio de procedimentos que guiam a realização de atividades em sala de aula, em conjunturas específicas e atendendo a objetivos concretos e pré-definidos. A distinção entre *metodologia*, *método* e *abordagem* é, porém, esboçada de formas díspares e, não rara vez, confusas na literatura específica.

Em Richards & Rodgers (2001), ancorados numa célebre e bastante divulgada proposta de Anthony (1963), abordagem (*approach*) corresponde à base teórica, ao conjunto de saberes metalinguísticos e acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas que obsequiam recursos científicos a ser aplicados a partir de métodos. Estes últimos, por sua vez, não compreenderiam tão-somente o emprego imediato de uma ou de várias abordagens; em vez disso, implicam escolhas quanto ao que será ensinado, em que sequência, de que modo. Por fim, os autores fazem referência à definição de Anthony para técnica como sendo "*the level at which classroom procedures are described*" (*op. cit.*, p. 21), mas indicam, pouco depois, sua preferência pelo termo procedimento (*procedure*) em alusão à fase de implementação das propostas advindas das abordagens e métodos que, por sua vez, situar-se-iam ao nível do *design*, i. e., da especificação e organização do fazer didático. "*Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure*". (*Idem, ibidem*). A retomada da terminologia

de Anthony por parte de Richards & Rodgers não implicou apenas em adaptações terminológicas: sua releitura propôs adequações de cunho nocional. Se em Anthony o método constituía um estágio intermediário entre abordagem e técnica, para a dupla de autores, ele surge como uma somatória de abordagem, *design* e procedimentos. Hubbard (1983) nos lembra que as técnicas mais importantes derivaram dos principais métodos, embora existam aquelas que se desenvolveram de forma autônoma - e cremos que inclusive devam-se desenvolver desse modo pelo professor crítico, tema a ser abordado mais adiante.

A principal discriminação terminológica e nocional de Anthony, aquela entre abordagem e método, ecoou em textos de uma multidão de pesquisadores (LEFFA, 1988; ALMEIDA FILHO, 1997; CHAGAS, 1979; BROWN, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000; HUBBARD *et al.*, 1983; CELCE-MURCIA, 2001) entre outros, ainda que sua aceitação diste de ser uníssona. A um número também considerável de autores que não parecem considerar necessário distinguir abordagem de método, intercambiando ambos os termos em seus escritos sem seguir um critério claro de escolha, somam-se as vozes daqueles que questionam de modo especial os contornos de sua conceituação de método, mesmo que apoiem a conveniência do estabelecimento nítido de uma distinção como a de Anthony, de modo a evidenciar disparidades qualitativas e tendenciais entre diversas propostas de diretrizes para o ensino de línguas. Além destes, há os que postulam a necessidade de empreender e nomear outros recortes fenomenológicos paralelos aos de Anthony e Richards & Rodgers.

Como aponta Borges (2010), o termo "abordagem" teria surgido, em meados do século passado, na sequência do desenvolvimento de pesquisas científicas no âmbito da psicologia comportamental e da linguística estruturalista; antes disso, teria havido uma sucessão de métodos embasados mais em conhecimento empírico que em elaborações de perfil científico. Cremos ser válido lembrar que, encarado em perspectiva etimológica, o termo "método", de raiz grega, indica caminho, sendo, conseqüentemente, da ordem do que se situa ao meio, entre dois ou mais polos entre os quais se estabelecem vias de contato. Meios ou caminhos para o ensino de línguas estrangeiras foram, a partir desta perspectiva, idealizados desde a Antigüidade Clássica, quando a notação gramatical motivava-se parcialmente a partir de propósitos didáticos. A sua incorporação ao jargão de nossa área, contudo, visa a atribuir-lhe um sentido específico e diferenciado de outros "caminhos" que se trilham da teoria à prática, complicando-se a demarcação de seus traços distintivos, entre outros fatores, pela sua

alta ocorrência em sentido amplo e inespecífico na linguagem cotidiana. Borges (*op. cit.*, p. 401) retoma Bell (2003, p. 323), que indica as três acepções básicas em que o termo é acomodado na área de ensino de línguas. Primeiramente, como "uma caixinha de surpresas de práticas em sala de aula"; em segundo lugar, como um conjunto prescrito e normativo de práticas de sala de aula a serem conduzidas sem variação; por fim, como um princípio organizado, a abranger as instâncias da abordagem, do *design* e do processo, como em Richards & Rodgers. A essa confusão, soma-se a pluralidade de definições de "metodologia" proposta por diferentes autores – em alguns casos, como sinônimo de método e, em outros, como um conceito à parte.

Sánchez Pérez (1993) procura distinguir, no âmbito do método como definido por Anthony, um nível no qual se situariam a tomada de decisões e as escolhas que constituem um método determinado de um outro patamar, que corresponderia, por sua vez, à sua concreção na prática por meio de ações – compatível, *grosso modo*, com o posicionamento de Brown (2001). Assim, a autora denomina o primeiro "método" e, o segundo, "metodologia", de forma aparentemente oposta à de Almeida Filho (2005, p. 63 *apud* BORGES, 2010, p. 402), que interpreta o primeiro como correspondendo à "materialidade de ensino" e, a segunda, como "conjunto de ideias" justificadoras dos diferentes modos de ensinar. Borges, embora não cite o texto de Sánchez Pérez, faz-nos ver, ainda, que Prabhu (1987) e Richards (1984) procedem a uma cesura de seu conceito de "metodologia" (e do de "método" de Almeida Filho) em dois horizontes distintos, que se hierarquizam em direções opostas nos dois autores. Para Prabhu, a tomada de decisões corresponderia ao planejamento, enquanto a posta em prática dessas diretrizes pertenceria ao escopo da metodologia propriamente dita, sendo que, a partir desta última, partiriam todas as ações que põem em movimento este processo. Em Richards, ao contrário, o planejamento obedece a um currículo preestabelecido, a partir do qual se formulam objetivos, selecionam-se conteúdos e define-se o fazer docente.

Neuner e Hunfeld (1993, p. 14) também tratam de uma dualidade de sentidos para o par de termos *Methodik* e *Methode*. Os autores comentam:

Methodik im engeren Sinn bezieht sich nur auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse der Ebene des fachunterrichts. Es werden unterrichtliche Steuerungsprozesse beschrieben, die auch Anweisungen zur Unterrichtsplannung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial umfassen,

enquanto "*Methode im weiteren Sinn umfasst auch Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung*" (retirados por nós os grifos dos autores), e mencionam, logo adiante, a diferença de usos desses termos na antiga República Democrática Alemã e o uso alemão, desde os anos sessenta, do termo *Didaktik* com referência a aspectos como definição de objetivos, conteúdos, progressões e escolha de materiais, associado a *Methodik* na acepção supramencionada.

3. Os constituintes do processo de ensino/aprendizagem: ações

Faz-se imperioso alcançar um estado de definição mais clara e mais bem conformada linguisticamente desta pluralidade de instâncias que compõem partes essenciais dos processos de pedagogização de conteúdos e que estão direta e profundamente atadas à figura docente, numa nebulosa em que se mesclam itens da ordem do *saber*, do *fazer saber*, do *saber fazer*, do *fazer fazer* e do *fazer*. Diziam os gregos que a *ὑβρις* (*hybris*), da ordem do orgulho ou da pretensão desmesurados, despertava a ira dos deuses, de modo que tentaremos, neste íterim, contornar essa questão evitando, de um lado, a punição divina e, de outro, procurando firmar no estado da questão uma proposta que, *a priori*, vise à organização terminológico-conceitual de fenômenos implicados nos processos a que se dedicam estas reflexões e que, como tais, não poderiam passar despercebidos ou permanecer desalinhados no corpo deste texto.

A adoção, no parágrafo anterior, de verbos e locuções verbais para denominar as fases do filtro pedagógico, entendido aqui como o processo de didatização de saberes advindos de disciplinas científicas (linguística, ciência da literatura, biologia, matemática ...), mediante a aplicação de saberes oriundos da pedagogia, psicologia etc., é simbólica. A função principal dos verbos na linguagem é a de expressar ações. E é como um conjunto integrado de ações, discentes e docentes, que compreendemos o processo de ensino/aprendizagem, onde a ação docente visaria despertar a ação discente.

Não convém, desta feita, ignorar as contribuições do grande mestre genebrino, pai do construtivismo, para o estado da questão. Piaget considerava que os infantes, do mesmo modo que os cientistas, desenvolvem seu conhecimento num processo de formulação e comprovação de hipóteses a serem abandonadas ou validadas, caracterizado pelas tentativas, erros (noção de *trial-and-error* de Clarapède, cf. Piaget, 1960) e pela busca de

regularidades, e que eles não ingressam na educação formal e institucionalizada desprovidos de conhecimentos e padrões lógicos; ao contrário, carregam-nos consigo para dentro da escola. Esses pré-conhecimentos, noções e padrões de raciocínio estarão sempre em constante diálogo com aquilo que for apresentado à criança como conteúdos a ser aprendidos, de forma a determinar o ritmo e as condições da aprendizagem. O reconhecimento desse fato implica a consideração do aluno como sujeito ativo da construção de seu conhecimento e a inevitável valorização e aproveitamento daquilo que ele traz para a sala de aula, a forma de ideias, crenças, valores, saberes, opiniões, e da própria aprendizagem e de seus estágios como estando condicionados pela aquisição de saberes de âmbito coletivo e da interação social, a ação e a experiência, o amadurecimento e o equilíbrio desses fatores. Fica clara, em Piaget (1977, p. 17-18), a função do professor nesse entramado, defendendo que, num processo em que o aprendiz constrói o próprio conhecimento por meio da ação e da pesquisa espontâneas,

é evidente que o educador continua indispensável para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. [...] ainda é preciso que o professor não se limite ao conhecimento da matéria de ensino, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente.

O pensador lançava ainda luz sobre aqueles casos em que diferentes alunos de nível comparável de inteligência teriam rendimentos muito distintos numa mesma disciplina de estudos. Essas frequentes ocorrências evidenciariam problemas com os caminhos mediante os quais a matéria lhe estaria sendo apresentada, e não com a matéria em si, a qual estariam aptos a aprender sob outras circunstâncias. O uso específico da palavra "caminho" por parte de Piaget permite uma analogia direta com "método" e com a necessidade supramencionada de adequação metodológica às necessidades dos vários aprendizes e grupos. O papel do professor, nesse contexto, é essencial. De sua observação, mediação, compreensão (em todas as conotações possíveis), parte a elaboração dos diagnósticos e o subsequente planejamento adequado de aulas. A aceitação generalizada, porém, de que o aprendizado de línguas, em termos comunicativos, ocorreria a partir de um ensino sustentado pelo *fazer fazer*, deu origem a uma perspectiva contemporânea do processo de ensino/aprendizado, à qual vários

se referem como "aprendizagem baseada em tarefas", "*task based teaching*", "*handlungsorientierter Unterricht*", "*perspective actionnelle*" etc. Uma das dúvidas centrais que conduzem as reflexões nesse âmbito é possibilidade de que o "ensinar" leve ao "aprender", de encontro ao pensamento de Rodgers (1960), e nos traz à consciência a lembrança da inserção da educação, por parte de Freud (1996, p. 265), já por idos da década de trinta, entre as três profissões impossíveis, ao lado da psicanálise e do governo, "quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios".

É assim que o estímulo à feitura de tarefas pressupõe a junção de algumas das mais primordiais conjeturas da abordagem comunicativa, como a aprendizagem a partir da ação, a expressão de suas próprias opiniões e a interação com outros membros do grupo, tanto durante a sua realização quanto ao final, quando se faz possível compartilhar, comparar e discutir os resultados. O objetivo, claramente, é a obtenção de resultados satisfatórios no processo de ensino/aprendizagem, materializados sob forma da construção efetiva do conhecimento por parte do aluno - em cujas chances de exequibilidade, diga-se de passagem, deposita-se confiança. Corresponde, ainda, a uma interpretação da língua como um sistema de significações, muito além do nível estrutural das palavras e frases, do léxico e da gramática, de acordo, portanto, com os postulados norteadores da análise de discurso e da pragmalinguística. Por ser um conceito extremamente aberto, as tarefas podem assumir infinitas formas e estimular a criatividade a partir de vasta tipologia de suportes e meios e com ênfase em quaisquer das quatro habilidades (ou combinações delas). Permite-se variar, dentro do grupo, de aprendiz para aprendiz, adaptadas ao perfil de cada aluno e a todos os tipos de formas sociais. Surgida a finais dos anos 70 com vistas a oferecer alternativas para problemas básicos de um ensino de base estrutural de enraizada base PPP (*present – practice – produce*), como a dificuldade dos aprendizes em adquirir fluência na língua estudada e ironicamente, de cumprir a meta representada pelo último P (cf. SHEHADEH, 2005). É justamente esse caráter flexível, porém, que determina a necessidade de que se logre encontrar uma definição clara do significado de "tarefa" neste contexto, bem assim de sua taxonomia. O que se entende, aqui, por tarefas?

Ainda nas bases do fazer pedagógico comunicativo, no âmbito do ensino de línguas, encontram-se as asserções de cunho sociointeracionista de Vygotsky, evocadas ao início do texto, que, embora guardassem grande

número de afinidades com o pensamento piagetiano, tendiam a um enfoque maior do papel fundamental das interações sociais durante o desenvolvimento cognitivo do sujeito, constituindo estas últimas a origem dos processos mentais superiores (pensamento, linguagem, volição). De grande difusão no seio dos estudos da educação, é seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, que alberga o intervalo entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, compreendido como sua capacidade concreta de resolver sozinho problemas, situando-se, no outro polo, o seu nível de desenvolvimento potencial, realizado quando da resolução de problemas sob inspeção de outros ou mediante seu auxílio. O processo de aprendizagem, situado nesse eixo e tendo os dois níveis como, respectivamente, seus limites inferior e superior, denota a imprescindibilidade das interações sociais (do *interagir*, do *fazer junto*) para a ampliação das capacidades plenamente desenvolvidas e realizáveis do aprendiz. (Cf. VYGOTSKY, 1984) O pensador já promulgava, no âmbito do ensino e da aprendizagem, o papel do professor como intermediário no processo de aquisição de conceitos por parte do aluno, através de um intercâmbio de significados com ele dentro de sua zona de desenvolvimento proximal.

Para além dos estudos de índole psicológica, a filosofia da linguagem e, como já mencionado, a pragmatolinguística tampouco deixaram de oferecer, por sua vez, subsídios teóricos prontamente adotados pela didática comunicativa de línguas. O enfoque dado ao dizer, no âmbito da primeira, como forma de *fazer* algo por meio do uso da língua, viria a impactar enormemente os processos de ensino/aprendizagem de línguas como compreendidos até então. É nesse ínterim que relembro as palavras do filósofo John Austin (1975, p. 3), quem conclama e indaga:

durante mucho tiempo, los filósofos han presupuesto que el papel de un "enunciado" sólo puede ser "describir" algún estado de cosas, o "enunciar algún hecho, con verdad o falsedad. Es cierto que los gramáticos han señalado siempre que no todas las "oraciones" son (usadas para formular) enunciados: tradicionalmente, junto a los enunciados (de los gramáticos) hay también preguntas y exclamaciones, y oraciones que expresan órdenes o deseos o permisiones. [...] ¿Cuáles son los límites y las definiciones de cada grupo?

Em busca da resposta a essa e outras questões, e considerando e enfocando a existência de "*algunos casos y sentidos [...] en los que decir algo es hacer algo; o en los que porque decimos algo o al decir algo hacemos algo*" (op. cit., p. 10), Austin desenvolveu sua teoria dos atos de fala, destinada ao esclarecimento de fenômenos da linguagem a partir de suas várias possibilidades de uso e realização de ações. Em Austin, faz-se importante a distinção inicial, embora por ele futuramente renegada e

adaptada, de constataativos (*a priori*, enunciados descritivos de eventos e fatos que podem ser verdadeiros ou falsos com relação àquilo que narram) e performativos (aqueles empregados para fazer algo e que podem ser bem ou mal sucedidos, a depender do contexto de realização ou não do ato). Mais tarde, o pensador reconheceu aspectos descritivos nos performativos e de ação nos constataativos, substituindo esse modelo diádico pela definição dos três níveis de atos de fala: os atos, da ordem dos enunciados linguísticos gramaticais, semanticamente adequados, e referenciais; os atos ilocucionários, da ordem do realizativo; e os atos perlocucionários, consequências dos atos em relação com sentimentos, pensamentos e intenções. A realização dos atos, em todos os seus níveis, estaria pendente de uma série de fatores, da ordem das intenções de fala e de normas mais ou menos explícitas (convenções sociais e níveis de formalidade), sem cuja satisfação a primeira não se poderia considerar exitosa. A obra de Austin, de divulgação póstuma, contém várias menções, elaboradas pelo próprio autor, a necessidades de revisões ou ampliações de seus postulados. Apesar das críticas a vários aspectos de seus escritos, o cerne de suas reflexões, bem como as de John Searle acerca dos atos de fala e as de Grice (1975) sobre as máximas da conversação e as implicaturas conversacionais, a circunscrição da temática da força dos atos ilocutórios, mediante os quais pedimos, prometemos, perguntamos, desejamos e ordenamos, exerce até hoje grande influência no campo da linguística aplicada e consiste parte relevante do arsenal teórico-filosófico de base metalinguística da abordagem comunicativa. Sua aplicação prática na elaboração de livros didáticos se deixa entrever, à guisa de exemplo, a partir das definições de intenções de fala que servem de eixo para a estruturação das unidades.

Ao tratar a valorização da interatividade em sala de aula, consideramos válido citar o manual de Byrne (1987), que analisa as suas possibilidades e destaca dois padrões básicos desse tipo de interação. Um, de natureza frontal, é caracterizado por um docente situado ao centro e participante do cerne das interações em aula, que se considera responsável pelo ensino a partir da transmissão de significados e do controle absoluto de sua assimilação (*accuracy activities*). O outro, de modo distinto, prioriza a interação entre alunos e a criação de oportunidades para que usem a língua (*fluency activities*). Byrne propõe a combinação desses padrões, de modo adaptativo, com vistas à persecução de diferentes objetivos, resultando em tanto *fluency* quanto *accuracy activities* frontais e em grupos; de acordo com o modelo em prática, variarão as funções do professor, entre condutor, organizador, monitor, estimulador, consultor e gerente.

A consideração e a ponderação de todos esses postulados teóricos passaram a refletir-se na seleção e elaboração de material didático e atividades e no papel atribuído, por exemplo, à gramática e sua explicitação no decorrer das aulas de línguas estrangeiras, bem como na definição das estruturas e aspectos a serem abordados, numa perspectiva que viria a conformar o desenho daquilo a que Neuner & Hunfeld (1993, p. 92) referem-se como "*Mitteilungsgrammatik*" (gramática de comunicação, de transmissão de informação). A gramática desempenharia, assim, a função de suporte para a realização de intenções e atos de fala. Do mesmo modo, fez-se evidente no reconhecimento da precisão de se desenvolverem e treinarem as duas habilidades produtivas (falar e escrever) e as receptivas (ouvir/entender e ler) de forma intercalada ou preferencialmente integrada, sem obediência a quaisquer princípios norteadores da sequência ou meios de se proceder à sua inserção na aula além da perseguição focada dos objetivos comunicativos funcionais pré-determinados de ensino e aprendizagem, tendo em vista as circunstâncias e necessidades específicas próprias dos aprendizes.

Resta-nos, agora, verificar as ações implicadas no processo de ensino/aprendizagem, identificar seus condutores, situá-las num eixo contínuo e integrar, nele, uma perspectiva de delimitação conceitual que encaixe e contextualize os termos problematizados no item 2.

3.1. Os verbos, os fazeres

Da ordem do *saber*, no recorte deste espectro fenomenológico e terminológico, são as ciências e suas subáreas e, com elas, os modelos teóricos, o cânone de resultados de pesquisas desenvolvidas no seio das diversas áreas do conhecimento. Tem-se por convenção que os processos de ensino e aprendizagem são de natureza híbrida e inserem-se numa densa teia multidisciplinar – todavia, competem, de forma mais específica, às ciências da educação e à pedagogia. Destas, partem ramificações laterais na direção de outras áreas do saber, o que dá origem à linguística aplicada, à psicolinguística, à filosofia da educação, à história da educação etc., estando estas últimas, por sua vez, relacionadas entre si, em estreita colaboração multilateral. Horizontalmente, porém, alcança-se a metodologia de ensino, como campo supeditado à pedagogia e da ordem do *saber* e do *fazer saber* (*ensinar, fazer que se saiba*). Consideramos inviável ignorar o significado original do sufixo *-λογία* (estudo) que compõe o nome da segunda, configurando-a como o estudo dos métodos, que se pode encarar

como um sub-ramo da pedagogia dedicado à reflexão sobre o fazer pedagógico, do como fazer (a partir de que caminhos) e com base em que pressupostos teóricos - entre eles, as abordagens. A metodologia difere das disciplinas puramente teóricas à medida que se situa numa maior proximidade do polo do *fazer*, da aula como evento concreto e prático, de onde retira insumos na forma de registros de atividades e procedimentos bem sucedidos. Não pretendemos, ao firmar esta distinção, negar o fato de que os postulados científicos de disciplinas como as supracitadas advenham da observação do mundo e da realidade. Portanto, há de se reconhecer o seu maior nível de abstração, em oposição à vizinhança da metodologia com o polo da concreção e da prática. A metodologia, ao estar situada num ponto de comunicação entre os dois extremos (apenas teoricamente opostos, já que se encontram em constante intercâmbio e justificam-se mutuamente), não deixa de abarcar a abstração, pertencendo primeiramente ao seu escopo esta mesma discussão teórica. Nossa proposta coincide, neste aspecto, com a definição de Adamson (2004, p. 604):

The term 'methodology' tends to be employed loosely in language teaching. It is commonly used interchangeably with 'method' and 'pedagogy'. Methodology denotes the study of the system or range of methods that are used in teaching, while a method is a single set of practiced and procedures, derived from theory or theorization of practice, that impinges upon a design of a curriculum plan, resources, and teaching and learning activities. [...] Methodology also includes methods that might be developed and employed by just one teacher, provided there is a principled rationale from which the set procedures of the method have been distilled.

Acerca dos melhores métodos e procedimentos, da ordem do *saber fazer*, toma-se conhecimento a partir da metodologia. Os métodos são caminhos específicos definidos a partir da aplicação de posicionamentos teóricos e científicos interdisciplinares (abordagens). Não constituem, em si, modelos teóricos, mas conjuntos de instruções advindas de tais modelos e compiladas como metodologia, de modo a angariar ao profissional de ensino o saber fazer. Assim, a metodologia faria o docente saber fazer. Esse fazer, por sua vez, faz-se refletir nos procedimentos, concretizações pedagógicas propriamente ditas por parte do professor (ou sua própria pedagogia, escrita em minúsculas, em referência ao seu *know-how*), numa passagem intermediada pelas atividades de planejamento, durante as quais, com base nos saberes agrupados e adaptados ao nível da metodologia, são definidos com antecipação os passos a ser seguidos em sala de aula. Ao final da cadeia, e completamente inseridas no campo de influência do fazer, encontram-se as atividades, aqui compreendidas não como exercícios plane-

dados pelos docentes, mas como a ação concreta dos alunos em aula, mental e física, em resposta aos procedimentos docentes e de forma a garantir a realização da aprendizagem.

- (1) **SABER:** ciências, modelos teóricos (abordagens);
- (2) **FAZER SABER:** metodologia;
- (3) **SABER FAZER:** métodos, planejamento, procedimentos;
- (4) **FAZER FAZER:** ação docente, filtragem pedagógica de saberes, proposta de atividades;
- (5) **FAZER:** ação discente, construção do próprio conhecimento, experiência e interação;
- (6) **SABER:** interiorização, a partir do fazer, de resultados do diálogo crítico com o saber (1)

4. Considerações finais

De modo algum se espera, com este artigo, haver sanado de forma completa, certas confusões terminológico-conceituais pronunciadas na literatura específica de nossa área de atuação que mencionamos ao longo deste trabalho. Consideramos que a diversidade de enfoques e perspectivas de compreensão de fenômenos de toda monta constitui uma riqueza a ser protegida no seio do fazer ciência, e do divulgar saberes compreendido como *fazer pensar*.

Nossa definição simplificada de método, à guisa de exemplo, quase que puramente sustentada pela etimologia, dificilmente estabilizaria o terreno movediço das delimitações terminológicas na área de estudos acerca do ensino/aprendizagem de línguas, mas delimita seu caráter e seus logos, demarcando claramente a distinção entre ele e seus potenciais rivais jargonísticos, a abordagem e a metodologia. Ademais, auxilia no isolamento da "imprecisão histórica do termo 'método'", como no caso da denominação tradicional – e errônea – da abordagem direta como "Método Direto". (Cf. LEFFA, 1988) Na busca de clareza terminológica, haver-se-ia sempre de abster, também, da alusão ordinária e corrente na linguagem cotidiana a livros didáticos como "métodos".

Quanto à metodologia ou à própria pedagogia, aos procedimentos,

ao planejamento etc., seguirá proliferando-se um sem-número de entendimentos e conotações atribuídos a esses termos no seio de nossa área de investigação.

O fundamental, para nós, é a (cons)ciência de que a cada um desses termos correspondem ações conduzidas por agentes, e um percurso bilateral do *saber* ao *fazer*, do *fazer* ao *saber*, mediado pela ação docente, da ordem do *fazer fazer*, cabendo à metodologia a função de iluminar caminhos para eleição, por parte do docente, como pensador autônomo e intuitivo. E, para além disso, é altamente desejável que qualquer aprendiz se torne um multiplicador de saberes, ao estimular em outros a curiosidade, o desejo de reflexão, de participação, de interação na produção e veiculação de saberes.

Relembrando Peirce (1877), para quem o crer mal se distinguia do saber, afirmamos com segurança crer na interação, fundamento do vir-a-saber, como base de transformação das relações/fazer e estruturas sociais, e no papel privilegiado do professor como mediador e estimulador dessas ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, B. Fashions in language teaching methodology. In: DAVIES, A.; ELDER, A. (Orgs.). *Handbook of Applied Linguistics*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, 2004, p. 604-622.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, p. 13-28.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English language teaching*, n. 17, 1963, p. 63-67.

AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Santiago: Arcis, 1975.

BELL, B. M. Method and post-method: are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, 2003, p. 325-336.

BLOOME, D. et al. *Discourse Analysis and the study of classroom language and literacy events; a microethnographic perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de

língua(s). *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 13, n. 2, 2010, p. 397-414.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. White Plains: Longman, 2001.

BYME, D. *Techniques for classroom interaction*. New York: Longman, 1987.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview. In: _____. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 3-11.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GRICE, H.P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Orgs.). *Syntax and Semantics*, vol. 3 – Speech acts. New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.

HELLERMANN, J. *Social actions for classroom language teaching*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2008.

HUBBARD, P. et al. *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

LARSEN-FREEMAN. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de Linguística Aplicada; o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

MCCARTHY, M. *Discourse Analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts; Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt, 1993.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso; princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. *Popular Science Monthly* 12 (November, 1877), I, 1877, p. 1-15.

PIAGET, Jean. *Psychology of intelligence*. Paterson: Littlefield, Adams & Company, 1960.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C. The secret life of methods. In: *TESOL Quarterly*, vol. 18, n. 1, 1984, p. 7-23.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*, 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROGERS, C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable, 1961.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1993.

SHEHADEH, A. Task-based language learning and teaching: theories and applications. In: EDWARDS, Corony; WILLIS, Jane. (Orgs.). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Houndmills: Palgrave/Macmillan, 2005. p. 13-30.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**METAPLASMOS
E A CORRENTE DE CORRESPONDÊNCIAS FONÉTICAS
NA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL**

Matheus Seiji Bazaglia Kuroda (USC)
msbkuroda@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de resgatar os principais conceitos da evolução fonética. Logo, pretende-se explicar os metaplasmos da língua portuguesa de uma forma atualizada e didática, uma vez que não existe material atualizado sobre o tema, analisando-a de forma diacrônica e demonstrando novos processos morfofonêmicos que tendem à sincronia.

Palavras-chave: Filologia. Metaplasmos. Fonética.

1. Introdução

“Num sistema linguístico, tudo é transformação, tudo é evolução, através de uma dinamização de sincronias até chegar-se à diacronia. A língua de ontem não é a de hoje e esta não será a de amanhã” (ARAÚJO, s/d).

A língua sempre está em movimento. Cada geração altera as palavras, obedecendo às tendências contemporâneas. Essas transformações, que ocorrem ao longo da existência da língua, são caracterizadas por uma regularidade e inconsciência, justamente por depender da conformação e disposição do aparelho fonador, bem como dos movimentos mecânicos e habituais. Por outro lado, a regularidade de transformações se deve pelo fato de esses fenômenos atingirem apenas o significante e não o significado.

Logo, este artigo pretende fazer uma grande explanação sobre os principais conceitos da evolução fonética e filológica. Ainda, justifica-se devido à falta de material atualizado sobre o tema.

2. Evolução fonética

O motivo dessas “mudanças de forma” se enquadram basicamente, segundo Coutinho (1974, p. 137), em 3 (três) leis fonéticas, que ajudam a entender o aspecto histórico da língua portuguesa. Acredita-se que essas leis fonéticas, universais e perpétuas são os princípios das transformações

dos vocábulos.

Lei do Menor Esforço – também conhecida como economia do trabalho fisiológico, consiste em evitar combinações difíceis de sons, para facilitar, de modo geral, o trabalho dos órgãos fonadores. Assim, de acordo com Bueno (1963), ao analisar tal lei, ela considera apenas uma comodidade de adaptação dos órgãos do som, ou seja, adaptação da base física da fonação. Em *vinum* > vino > vïo > vinho, é mais cômodo, ao aparelho fonador de um falante da língua, dizer *vinho*, em vez de *vïo*.

Lei da Permanência da Consoante Inicial – Na história da língua, percebeu-se que a evolução das consoantes depende da posição que elas ocupam na palavra. Normalmente, as médias e as finais estão expostas à sonorização e às quedas, enquanto as iniciais continuam íntegras, com raras exceções.

Lei da Permanência da Tônica – As palavras portuguesas conservam a mesma acentuação tônica do latim. De acordo com Coutinho (1974, p. 138), “no meio das transformações e quedas de fonemas, foi o acento tônico que guardou a unidade da palavra, ameaçada de perecer”. Por isso, alguns teóricos o consideram “a alma da palavra”. Em oposição a esta lei, nas quais há a mudança da tônica, são devidas a causas fonéticas (*muliere* > *muliere* > mulher).

Melo (1971, p. 267), ao estudar a mobilidade fonética, se sentindo humilhado diante da sua complexidade, afirma que a língua é uma realidade filosófica riquíssima, repleta de mistérios e problemas sedutores. Para ele, não existe uma evolução no sistema de som da língua em si, mas uma corrente de correspondências fonéticas, que recebe influências externas e internas. Em outras palavras, o filólogo afirma que os fonemas não se transformam; existe, então, uma instabilidade motivada por vários fatores, o que ele chama de acidentes fonéticos: raça; clima e solo; latitude; a linguagem infantil; o estado político e social da comunidade; influências do substrato; lei do menor esforço.

“A evolução fonética, esquiva e desafiadora que ela é, contraditória e fortuita, mas regular e inconsciente” (MELO, 1971, p. 279).

Como já foi dito, as mudanças podem ocorrer tanto por fatores externos como internos. Como fator externo da evolução fonética, pode ser apontado o desequilíbrio no contato entre as línguas, em um mesmo espaço. Por outro lado, como fato interno, está o que Sapir (1971) chama de

deriva, para o qual essas mudanças fonético-fonológicas seguem uma diretriz, norteadas pelas tendências do próprio sistema, estabelecidos pela relação língua x cultura. O linguista americano afirma que as mudanças, nesse caso, ocorrem da própria estrutura da língua, dependendo de aspectos socioculturais para explicar as evoluções. Em outras palavras, deriva é uma tendência das línguas em se acomodarem. É o que ocorre, por exemplo, nos casos de “os meninos” em contraste com “os menino”, assim como “correr” está para “corrê” e “telhado” em relação à “teiado”.

Sapir (1954), diz que “toda palavra, todo elemento gramatical, toda locução, todo som e acento é uma configuração em transformação lenta, modelada pela deriva invisível e pessoal que é a vida da língua”.

A evolução fonética ocorre por dois tipos de tensões: sintagmática e paradigmática.

- *Tensão sintagmática* – eixo das coisas ditas.

- *Nec* > ne > nem – aproveita o som nasal |n|.

- *Mihi* > mii > mim – aproveita o som nasal |m|.

Nestes casos, as mudanças fonético-fonológicas acontecem devido ao conceito de linearidade, para o qual existe um *continuum* na produção oral. Isto é, para facilitar a fala, um fonema anterior acaba influenciando no acréscimo (ao permuta e subtração) de outro fonema. Ferdinand de Saussure conceitua, basicamente, o sintagma como a relação entre as palavras em uma oração. “Sintagma caracteriza-se por uma sequência de signos, linear e irreversível”.

- *Tensão Paradigmática* – eixo das coisas pensadas.

- *Stella* > estela > estrela – analogia com a palavra “astro”.

- *Solitate* > soidade > saudade – influência da palavra “saúde”.

- *Capu* > chefe – influência do francês “chef”.

- *Sic* > si > sim – não há uma tensão sintagmática que explique o acréscimo do fonema |m|. Sua origem vem do seu antônimo “não”.

As alterações ocorridas no eixo paradigmático, ao contrário da tensão sintagmática, não obedecem a uma sequência de signos, isto é, não

existe linearidade. De certa forma, neste eixo, se encontram as palavras que se relacionam por pertencerem a um mesmo campo semântico.

3. *Metaplasmos*

O termo metaplasmo vem do grego *μετα* (além) + *πλασμός* (formação, transformação), ou seja, ele trata das modificações fonéticas sofridas pelas palavras por meio de sua evolução histórica, do latim ao português contemporâneo. “Essas transformações não se deram por acaso, não foram produzidas pela moda ou capricho, mas obedeceram a tendências naturais, a hábitos fonéticos e espontâneos” (COUTINHO, 1974, p. 13).

Os fonemas constituem o material sonoro da língua. Este material está sujeito à lei das transformações fonéticas. Essas mudanças são motivadas pela permuta, troca, acréscimo ou supressão de fonemas, bem como a transposição da posição do fonema ou do acento tônico. “É que cada geração altera inconscientemente, segundo as suas tendências, as palavras da língua, alterações essas que se tornam perfeitamente sensíveis, só depois de decorrido muito tempo” (COUTINHO, 1974, p. 143).

Os metaplasmos se dividem em:

- Metaplasmos por aumento;
- Metaplasmos por subtração;
- Metaplasmos por transposição;
- Metaplasmos por permuta.

3.1. **Metaplasmos por aumento**

3.1.1. *Prótese*

É o surgimento de fonema no início do vocábulo (*stare* > estar – surgimento do fonema /e/; *scopulu* > escolho – surgimento do fonema /e/).

3.1.2. *Epêntese*

É o aparecimento de fonema no meio do vocábulo (*masto* > mastro – surgimento do fonema /t/; *stella* > estela > estrela – analogia com a palavra “astro”; *humile* > humilde – acréscimo do fonema /d/).

Na língua portuguesa, merecem destaque três casos de epêntese:

- Epêntese da semivogal anterior /y/ depois de /e/ tônico em hiato. Trata-se de uma ditongação que quebra o hiato, distinguindo o português moderno em relação ao arcaico. Ex.: *vea* > veja; *idea* > ideia.
- Epêntese de uma consoante nasal depois de vogal nasal em hiato. Ex.: *vinu* > vio > vinho; *não* > ninho – acréscimo do fonema /ɲ/. De modo geral, a maioria dos casos de vogais nasais em hiato não sofreu epêntese, mas sim o processo de desnasalização, metaplasmo de permuta que será estudado mais à frente.
- Epêntese da consoante /b/ no grupo /mr/, resultado da síncope de uma vogal postônica ou pretônica. Ex.: *umeru* > um'ru > ombro; *memorare* > men'rare > membrar.

3.1.3. Paragoge (epítese)

É o surgimento de um fonema no fim do vocábulo (*ante* > antes – acréscimo do fonema /s/; *sic* > si > sim – acréscimo do fonema /m/).

Nos empréstimos modernos, acrescenta-se *-e* quando as palavras terminam em consoantes normalmente não usadas como declive de sílaba na língua portuguesa (*film* > filme; *restaurant* > restaurante; *club* > clube; *chic* > chique; *beef* > bifee; *lunch* > lanchee).

3.1.4. Suarabácti – “epêntese especial”

Acréscimo de fonema no meio do vocábulo, que consiste em desfazer um grupo de consoantes pela inserção de uma vogal (*grupa* > garupa; *blata* > brata > barata).

3.1.5. Aglutinação

Inserção dos fonemas /a/ ou /o/ no início do vocábulo. Esse fenômeno acontece pela aglutinação dos artigos (*nanu* > anão – surgimento do fonema /a/; *mora* > amora – surgimento do fonema /a/).

3.2. Metaplasmos por subtração ou supressão

3.2.1. Aférese

É a queda de fonema no início da palavra (*acume* > *cume* – perda do fonema /a/; *enojo* > *nojo* – perda do fonema /e/; *inamorare* > *namorare* > *namorar* – perda do fonema /i/).

Na língua portuguesa, há tendência à aférese da vogal inicial pretônica (perto da sílaba tônica) que constitui de sílaba simples, por causa da força expiratória que se dá à consoante inicial da sílaba seguinte.

3.2.2. Síncope

Consiste na subtração de um fonema no interior do vocábulo (*viride* > *virde* > *verde* – queda do fonema /i/ no meio da palavra; *Malu* > *mau* – queda do fonema /l/ no interior da palavra).

É um dos metaplasmos mais frequentes da língua portuguesa. Normalmente, quando a síncope ocorre pela queda de um som consonantal sonoro, os neogramáticos chamam de *queda de consoante sonora intervocálica*. Ex.: *Legalem* > *leale* > *leal* – síncope da consoante sonora intervocálica /g/; *amatis* > *amades* > *amaes* > *amais* – síncope da consoante sonora intervocálica /d/.

Da mesma forma, quando a consoante sonora intervocálica for nasal, a síncope da mesma consoante nasaliza a vogal anterior.

Ainda, vale atentar aos seguintes casos de síncope: (1) vogal pretônica em sílaba não inicial, adjacente à sílaba tônica; (2) vogal postônica não final, em palavras proparoxítonas, com exceção de “a”:

- (1) *Camparare* > *comparar* > *comprar* – síncope da vogal pretônica não inicial, perto da sílaba tônica;
- (1) *Cosutura* > *costura* – síncope da vogal pretônica não inicial, perto da sílaba tônica;
- (2) *Littera* > *letera* > *letras* – síncope da vogal postônica não final.
- (2) *Calidu* > *caldo* – síncope da vogal postônica não final.

Por isso, pela síncope da vogal postônica não final de palavras proparoxítonas, a maioria das palavras da língua portuguesa é paroxítona; uma tendência que se manifesta desde o latim.

3.2.3. Haplologia

É uma síncope especial, de caráter morfofonêmico, que consiste na queda de uma sílaba medial, por haver outra sílaba igual ou semelhante. Atua no eixo sintagmático (*bondadoso* > bondoso – queda da sílaba medial “da”; *tragicocomédia* > tragicomédia – queda da sílaba medial “co”; *esplendidíssima* > esplendíssima – queda da sílaba medial “di”).

3.2.4. Apócope

É o desaparecimento de fonema no fim do vocábulo (*mare* > mar – queda do fonema /e/; *rosam* > rosa – queda do fonema /m/).

Entre os fenômenos de apócope, existem dois casos que foram importantes na evolução da língua portuguesa:

- A primeira delas é a apócope das consoantes finais, não sendo líquidas ou sibilantes (*amat* > ama);
- A segunda se baseia na apócope da vogal –e precedida de consoante líquida (vibrantes, aproximantes), sibilante ou nasal dental, desmanchando a sílaba final e tornando a consoante como um declive da sílaba anterior. Neste último caso, costuma-se chamar de *apócope da vogal postônica final –e, precedida de r, l, s, z, m ou n*.

3.2.5. Crase / redução

Crase é a fusão de dois sons vocálicos contíguos; não consiste na perda de fonema. Assim, no ponto de vista sincrônico, a crase é uma alteração morfofonêmica. No lado diacrônico, ela é uma das mudanças fonéticas que caracterizam a passagem do português arcaico para a fase moderna (*pee* > *pê* – crase: e + e = é; *deentro* > *dentro* – crase: e + e = e; *dolore* > *door* > *dor* – crase: o + o = o; *nudum* > *nuu* > *nu* – crase: u + u = u).

Também aconteceram, ao longo dos anos, na história da língua, no eixo sintagmático, as crases que ocorreram pela junção da vogal final de uma palavra com a vogal inicial de outra palavra, em expressões consideradas de formação composta – dando o nome de *sinalefa* (*de* + *intro* > dentro; *de* + *ex* + *de* > desde).

Da mesma forma que a crase, a *redução* nada mais é do que a junção de dois sons consonantais (*autonmnu* > outonno > outono – redução:

$n + n = n$; *azzaituna* > *azaituna* > *azeitona* – redução: $z + z = z$).

3.2.6. Deglutinação

É a queda dos fonemas /a/ ou /o/ no início do vocábulo (*abbatina* > *batina* – queda do fonema inicial /a/; (*h*)*abitacula* > *bitácula* – queda do fonema inicial /a/; *o deleite* > *deleite* – queda do fonema inicial /a/).

Esse fenômeno leva à queda da vogal inicial resultante da confusão com o artigo. Em casos mais específicos, também se costuma chamar de deglutinação a queda do *-d* que ocorre em sílaba inicial, por se confundir com preposição (*dalmática* > *almática*; *Dornelas* > *Ornelas*).

3.3. Metaplasmos por transposição

Pode ocorrer de duas formas: pela alteração da sílaba tônica ou pela alteração na posição do fonema.

Por alteração da sílaba tônica: Também conhecido como hiperbatismo, são mudanças que ocorrem na conservação da sílaba tônica. Essas mudanças, normalmente, ocorrem por analogia com outras palavras. Os casos mais comuns são a sístole e a diástole.

3.3.1. Sístole

Metaplasmo de transposição que acontece na medida em que o acento recua para a sílaba anterior, alterando, conseqüentemente, a sílaba tônica (*Cleopatra* > *Cleópatra*; *Impíum* > *ímpio*;

Erámus > *éramos*).

3.3.2. Diástole

Acontece quando o acento, juntamente com a sílaba tônica, se adianta para a sílaba seguinte (*diafano* > *diáfano*; *océanu* > *oceano*; *límite* > *limite*).

Por alteração da posição do fonema – As transposições de sons foram frequentes na evolução da língua. Por vários motivos, seja ela fonética ou analógica, conforme Bueno (1963), elas podem acontecer dentro

de uma mesma sílaba ou a transposição de fonemas pode ocorrer de uma sílaba para outra. Para esses processos, se dão o nome de metátese e hipérese.

3.3.3. Metátese

Consiste na transposição (ou troca) de um som dentro de uma mesma sílaba. Em outras palavras, o que existe, nestes casos, é a mudança da posição dos fonemas (*semper* > *sempre*; *inter* > *entre*).

Normalmente, as populações rurais, com dialeto caipira, fazem uso frequente das transposições da metátese. É que ocorre nos casos de *preciso* > *perciso*; *pergunta* > *pregunta*.

3.3.4. Hipérese

É a mudança ou transposição do fonema de uma sílaba para outra sílaba (*tenebram* > *treva* – o fonema /r/ é deslocado para a primeira sílaba; *cabio* > *caibo* – o fonema /i/ é deslocado para a sílaba anterior).

O mesmo fenômeno acontece nos diais atuais na língua falada. É o que acontece, por exemplo, em *problema* > *pobrema*; *lagarto* > *largato*; *cardaço* > *cardaço* etc.

3.4. Metaplasmos por permuta/transformação

3.4.1. Vocalização

É a transformação de uma consoante em semivogal (*noctem* > *noite* – vocalização: c > i; *octo* > *oito* – vocalização: c > o).

Vocaliza-se em “i” ou “u” a primeira consoante dos grupos –ct, –lt, –pt, –lc, –lp, –bs, –gn (*factu* > *feito*; *palpare* > *poupar*; *absentia* > *ausência*; *regnu* > *reino*).

3.4.2. Consonantização

É a mudança de um som vocálico em consonantal. Chama-se consonantismo a transformação de “i” e “u”, que passam respectivamente a

“j” e “v” (Jesus > Jesus – consonantização: i > j; iejunu > jejum – consonantização: i > j; uagare > yagar – consonantização: u > v; uiuere > viver – consonantização: u > v).

3.4.3. Sonorização

É o processo de permuta de um fonema surdo por um sonoro homorgânico²⁷ ou correspondente (*bonitate* > *bondade* – sonorização: t > d; *lepore* > *lebre* > *lebre* – sonorização: p > b).

Também é conhecida como abrandamento, justamente por ocasionar abrandamentos consonantais, que ocorrem devido às influências dos sons vizinhos. Logo, toda vez que uma consoante surda estiver entre vogais, isto é, intervocálica, ocorrerá a sonorização. Para estes casos, costuma-se denominar o metaplasmo como “*sonorização da consoante surda intervocálica*”.

- *Lupu* > *lobo* – p > b = sonorização da consoante surda intervocálica.
- *Vita* > *vida* – t > d = sonorização da consoante surda intervocálica.

Assim, os fonemas /p/, /t/, /k/ e /f/, quando mediais e intervocálicos, sonorizam-se respectivamente em /b/, /d/, /g/ e /v/.

3.4.4. Nasalização

É o processo de conversão de um fonema oral em nasal (*muccu* > *monco* – nasalização; *nec* > *ne* > *nem*; *mater* > *madre* > *made* > *mae* > *mãe* > *mãe*).

Nos exemplos acima, o processo de nasalização (ou nasalação) ocorre por uma força no eixo sintagmático, que se explica pela influência da nasal anterior. Em outros casos, a nasalização pode ocorrer por uma tensão paradigmática (*sic* > *sim* – analogia com a palavra “*não*”). Por outro lado, em ocorrências específicas, as palavras *ensaio* (< *exagiu*), *exame* (< *examen*), *enjeitar* (< *exjectare*), *enxugar* (< *exsucare*), *enxaguar* (< *exquare*), etc., a nasalização tem sido divergentemente explicada.

²⁷ Designativo dos fonemas cuja pronúncia depende do mesmo órgão fonador.

3.4.5. Desnasalização

É o contrário da nasalização. Também chamada de desnasalação, ocorre quando um fonema nasal perde a sua nasalidade, tornando-se oral (*luna* > lũa > lua – ũ > u; *bona* > bõa > boa – õ > o; *persona* > pessõa > pessoa – õ > o);

3.4.6. Assimilação

É a aproximação ou perfeita identidade de dois fonemas, por força de influência que um exerce sobre o outro. Ou seja, consiste na transformação completa ou parcial de um som em outro semelhante.

Vostrum > vostro > vosto > vosso – st > ss: assimilação.

Perseco > pêssego – rs > ss: assimilação.

A assimilação pode ser vocálica ou consonantal, total ou parcial; progressiva ou regressiva:

- É vocálica quando o fonema que se assimila é uma vogal. Ex.: *palumbam* > paomba > poomba > pomba (no qual ao > oo).
- É consonantal quando o fonema assimilado é uma consoante. Ex.: *per + lo* > pello > pelo (no qual rl > ll).
- Diz-se total quando o fonema assimilado é igual ao assimilador. Ex.: *adversu* > avessu > avesso (no qual RS > ss – assimilado igual ao assimilador).
- Diz-se parcial quando há apenas semelhanças entre o fonema assimilado e o assimilador, não existe completa identidade. Ex.: *aurum* > auro > ouro (existe apenas uma semelhança – são vogais).
- A progressiva é aquela em que o fonema assimilador este em primeiro lugar. Ex.: *nostru* > nosto > nosso (o fonema assimilador /s/ vem primeiro: st > ss).
- A regressiva é aquela em que o fonema assimilador está depois. Ex.: *perseco* > pêssego (no qual rs > ss, sendo que o elemento assimilador /s/ está depois do elemento que sofrerá o fenômeno da assimilação /r/).

3.4.7. Dissimilação

Ao contrário da assimilação, é o processo de permuta que causa a diversificação ou queda de um fonema, por já existir fonema igual ou semelhante na palavra (*membrar* > *lembrar* – m > n > l: dissimilação – existia um som igual na palavra; *calamellum* > *caramelo* – l > r: dissimilação – existia um som igual na palavra).

A dissimilação pode ser vocálica ou consonantal, progressiva ou regressiva:

- É vocálica quando o fonema que se dissimila é uma vogal. Ex.: *temoro* > *temeroso*, no qual o > e;
- É consonantal quando o fonema que se dissimila é uma consoante. Ex.: *memorare* > *lembrar*, no qual m > n > l;
- Diz-se progressiva quando o fonema que se dissimila se acha depois do dissimilador. Ex.: *rutru* > *rodo*, no qual há a queda do fonema /r/ (dissimilado) da segunda sílaba, porque já existe outro fonema /r/ (dissimilador) na primeira sílaba;
- Diz-se regressiva quando o elemento que se dissimila se acha antes do dissimilador. Ex.: *parábola* > *paravra* > *palavra*, sendo que o /r/ da segunda sílaba sofre dissimilação pelo /r/ da última sílaba (r > l).

Vale ressaltar, também, os casos de dissimilação que ocorrem pela queda de um fonema: *cribru* > *crivo* – como já havia um fonema /r/ no início da palavra, ocorre o processo de dissimilação pela queda.

3.4.8. Assibilação

É quando uma consoante qualquer passa a ser uma constrictiva sibilante (*bellitia* > *beleza* – ti > z; *lancea* > *lança* – c > ç).

Geralmente, é um fenômeno fonético que ocorreu nos sons velares antes de vogais, bem como nos fonemas dentais seguidos de duas vogais.

3.4.9. Palatização

Consiste no surgimento de um som palatal (*oculu* > *oclu* > *olho* – cl > lh; *pluvia* > *chuva* – pl > ch).

Propriamente dita, ela consiste na passagem de uma dental /d/ ou /t/ para um fonema palatal. Além disso, existe a passagem da nasal /n/ ou líquida /l/ para os sons palatais. É o que ocorre, por exemplo, nos grupos *cl*, *pl* e *gl*, que passaram a ter som de *nh*, *ch* e *lh* (*hodie* > hoje – di > j; *filium* > filho – li > lh; *vineam* > *vinha* – n > nh; *clavem* > *chave* – cl > ch; *planu* > *chão* – pl > ch; *oviclam* > *ovelha* – cl > lh; *oculu* > *oclu* > *olho* – cl > lh).

3.4.10. Ditongação

Consiste na formação de um ditongo (*malo* > *Mao* > mau – o > au; *sto* > *estu* – o > ou).

A ditongação tem várias causas, seja ela de origem latina ou românica. A ditongação pode ocorrer:

- Pela vocalização, na qual *octo* > *oito*;
- Pela síncope da consoante sonora intervocálica, na qual *vanitatem* > *vaidade* (síncope da consoante intervocálica /n/, aproximando as vogais /a/ e /i/);
- Por hipértese, na qual *ravia* (de *rabiam*) > *raíva*;
- Por efeito da acentuação enfática, na qual *sto* > *estou* (o > ou);
- Por convenção da língua, na qual *area* > *areia*; *frenum* > *freo* > *freio*; *fedum* > *feo* > *feio*. Este fenômeno se chama idiosincrasia do hiato.

Ainda, vale lembrar-se das terminações latinas que, pelo processo de romanização (evolução da língua), deram origem à partícula “ão”, ocorrendo, então, a ditongação.

/ãw/

-ane – *pane* > *pão*.
-anu – *manu* > *mão*.
-unt – *sunt* > *são* (verbo)
-on – *non* > *não*.
-um – in tunc > *intum* > *então*.
-adunt – *vadunt* > *vão*.
-one – *ratione* > *razão*.
-udine – *multitudine* > *multidão*.

Na forma arcaica dessas palavras, as formas atuais de *-ão* eram grafas com *-om* ou *-am*. De imediato, isso reflete na confusão da escrita em pessoas que estão no processo de alfabetização. Ex.: *entom*, em vez de *então*; *estam* em vez de *estão*. Ainda, são registrados, nos falares rurais, ocorrências nas quais há a troca de *-om* por *-ão*, ou vice versa. Ex.: *garçom* > *garção*; *feijom* > *feijão*.

Em alguns casos específicos, acontece o que os estudantes da gramática descritiva chamam de superurbanismo ou supercorreção, que se manifesta pela exagerada preocupação de falar segundo a norma culta. Assim, são registradas, nas falas, ocorrências de ditongação não existentes na língua padrão. É o que ocorre em “orelhia” em vez de orelha, “bandeija” em vez de bandeja e “feichar” em vez de fechar.

3.4.11. Monotongação

É passagem de um ditongo a uma vogal (*auricula* > *orelha* – au > o; *lucta* > *luta* > *luta* – ui > a; *fructu* > *fruto* > *fruto* – ui > u).

A tendência da língua é reduzir os ditongos em um som simples. É muito frequente, por exemplo, a monotongação na fala. Assim, pronuncia-se “caxa” em vez de caixa e “pexe” em vez de peixe.

3.4.12. Apofonia

Também chamada de *deflexão*, é a modificação que sofre a vogal da sílaba inicial de uma palavra, por influência de um prefixo (*in* + *barba* > *imberbe* – a > e: apofonia por influência do prefixo “in”; *sub* + *jactu* > *subjectu* > *sujeito* – a > e: apofonia por influência do prefixo “sub”; *per* + *factu* > *perfectu* > *perfeito* – a > e: apofonia por influência do prefixo “per”).

3.4.13. Metafonia

É a modificação de som, ou mais propriamente do timbre de uma vogal, resultante da influência que ela exerce na vogal ou semivogal seguinte. Também é conhecida como *Alternância Vocálica* (*tepidu* > *tíbio* – e > í: metafonia; *totu* > *todu* > *tudo* – o > u: metafonia; *debita* > *dívida* – e

> i: metafonía; *decima* > *dízima* – e > í: metafonía; *cobre* > *cubra* (v. co-brir) – o > u: metafonía; *osso* > *osso* – /o/ > /ɔ/: metafonía).

3.4.14. Rotacismo

É o processo fonológico que ocorre na troca de /l/ por /r/ (*planta* > *pranta* – l > r: rotacismo; *problema* > *probrema* – l > r: rotacismo; *almoço* > *armoço* – l > r: rotacismo; *Blusa* > *brusa* – l > r: rotacismo).

Este metaplasmo, ainda que alvo de preconceito linguístico, por ser uma variação, representa uma tendência atual da língua, principalmente para os falantes de zonas rurais. A passagem do fonema alvéolo-dental /l/ para o palatal /r/ ocorre pela acomodação da língua.

Ainda, no latim arcaico, rotacismo era estudado como o processo de metaplasmo explicado pela troca entre do /s/ entre vogais pelo /r/ dental. Ex.: *corporis* (de *corpus*); *flor* (de *flos*).

3.4.15. Beveísmo/ vebeísmo

Beveísmo é troca de /b/ por /v/. Enquanto, por outro lado, vebeísmo é a permuta de /v/ por /b/ (*tenebra* > *teevra* > *treva* – b > v: beveísmo).

É comum, por exemplo, em crianças na fase de aquisição de linguagem, a confusão entre /b/ e /v/. Em alguns casos, diz-se “vacalhau” em oposição à pronúncia padrão bacalhau, da mesma forma que “baca” x “vaca” e “vesouro” e “besouro”.

4. Conclusão

A língua está em constante movimento. Ela tende a se adequar à fala e, quando não é atingida por influências políticas, sofre mutações naturais e multissistêmicas (do discurso ao som).

Ao analisar a história do idioma e ao apresentar aspectos diacrônicos da sua composição, pode-se dizer que existe, de fato, uma Língua Portuguesa do Brasil. Não é por menos que, em 2010, surgiram as primeiras gramáticas do português brasileiro, com exemplos ilustrativos próprios da fala e adequados ao uso efetivo da língua.

A língua não deve ser vista como algo estático; muito pelo contrário, ela está, a todo o momento, sofrendo vários processos de mutação ou fenômenos linguísticos. Da mesma forma que o latim foi se desenrolando em línguas românicas, hoje o português do Brasil vai tomando uma nova roupagem, demonstrando uma identidade única, nova e completamente diferente da língua falada em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, R. M. *Metaplasmos: um paralelo diacrônico e sincrônico*. [s/d.]. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/palestras/ruymagalhaesdearaujo.pdf>>. Acesso em: 27-03-2013.
- BUENO, F. S. *Estudos de filologia portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.
- CÂMARA JR., J. M. *Dicionário de filologia e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.
- MELO, G. C. *Iniciação à filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.
- SAPIR, E. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Trad.: J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1954.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

**NA LÍNGUA, NA HISTÓRIA E NA MEMÓRIA:
O MOVIMENTO DAS “DIRETAS JÁ!”**

Rodrigo Maia Theodoro dos Santos (USP)
rodrigomts@globocom

RESUMO

O presente artigo aborda a relação entre língua e história e o papel desempenhado pela revista *Veja*, de modo particular, em sua seção “Carta ao Leitor”, durante o Movimento das Diretas Já. A pesquisa toma a língua como prática social e questiona em que medida as escolhas linguísticas expressam as posições políticas, históricas e intelectuais da época. Parte-se do pressuposto de que a língua muda constantemente e de forma paralela ao homem, em consonância com as mudanças sociais. O movimento político Diretas Já, ocorrido na década de 1980, foi a maior mobilização popular da história do Brasil. O povo saiu às ruas e bradou pela democracia e por sua independência política, com o enunciado: *Eu quero votar para Presidente*. O anseio por mudança ultrapassou os limites do Congresso Nacional e trouxe a sociedade para o campo de batalha de ideias. Uma nova identidade do homem brasileiro era construída. Naquele período, a mídia aliou-se ao povo e materializou em documentos os fatos ocorridos. É nesse contexto histórico que a língua portuguesa em uso no Brasil é tomada como objeto de análise do presente texto. Justifica-se a escolha da historiografia linguística como suporte teórico-metodológico deste trabalho, em virtude do aparato interdisciplinar que ela estabelece, em essência, entre a linguística e a história, no processo de interpretação de documentos.

Palavras-chave: Historiografia linguística. Língua. História. Linguística. Diretas Já.

1. Introdução

Em 1984, o Brasil passou um período de reivindicação popular, em que o “povo brasileiro” iniciou um processo de luta por direitos políticos. A população saiu às ruas para mostrar suas ideias em busca de uma conquista motivada pelo enunciado: *“Eu quero votar para Presidente”*. Nasceu, então, o movimento social e político denominado “Diretas Já!”.

Naquele período, a mídia, de modo particular, procurou documentar os fatos e torná-los, em tese, mais compreensíveis ao cotidiano político, histórico e cultural brasileiro. A seção Carta ao Leitor, da revista *Veja*, cobriu e retratou todos os momentos do processo das Diretas Já, formou opiniões e estimulou um processo de interação e comoção nacional. Os textos, carregados de informações sobre os sentidos sociais, e os estereótipos projetados na sociedade revelam a forma como os indivíduos receberam influências.

O homem brasileiro via-se representado, também, pela imprensa que, à medida que veiculou a vontade de toda uma nação, influenciou as mudanças por ele solicitadas. A organização dos sentidos na seção “Carta ao Leitor” parece propor indícios e fazer o homem brasileiro pensar a possibilidade de uma identidade político-linguística pela consciência de sua posição como agente da história nacional. Particularmente, desperta a atenção o contexto, a historicidade dos fatos, a busca de uma identidade do homem brasileiro, a forma como os enunciados do documento jornalístico são construídos, a ordenação dos parágrafos, a seleção lexical, os dados gramaticais e pragmáticos, a relação do produtor com o leitor atual e o respaldo histórico na credibilidade da informação. “Carta ao Leitor” apresenta-se como material documental identificador de opiniões e influências internas e externas.

A opção pela abordagem teórico-metodológica da historiografia linguística permite olhar os textos produzidos pela mídia impressa como um documento histórico, aberto à interpretação, que estabelece, por meio da concretização e da repercussão dos direitos do homem, um estado de língua. Os documentos que serão analisados, portanto, refletem a língua em uso e a história.

2. Língua e sua perspectiva histórica e historiográfica

Para provocar um entendimento acerca do uso da língua, presente no documento jornalístico da revista *Veja*, no período das Diretas Já, e a forma como foi utilizada para alcançar determinado objetivo, faz-se necessário entendê-la como um fato social de interação entre o homem e a sociedade, ou seja, a língua é considerada como prática social de interação. Despoja-se, desta forma, de uma visão de língua como um sistema, de acordo com o que previu Ferdinand de Saussure, no final do século XIX, ou como uma simples forma de comunicação, na perspectiva de Roman Jakobson, em meados do século XX.

Por ser um produto de interação criado pelo homem, a língua também se modifica e atua de acordo com o andamento da cultura da sociedade. É, por conseguinte, indissociável a relação entre o homem e a língua. Ademais, se os homens mudam periodicamente, a língua, como produto de interação social, mudará também:

A língua é um produto social, é uma atividade do espírito humano. Não é, assim, independente da vontade do homem, porque o homem não é uma folha seca ao sabor dos ventos veementes de uma fatalidade desconhecida e cega.

Não está obrigado a prosseguir na sua trajetória, de acordo com leis determinadas, porque as línguas seguem os destinos dos que a falam, são o que delas fazem a sociedades que as empregam. (Serafim da Silva Neto, 1986: 18)

Eugênio Coseriu (1979) traça um paralelismo no que concerne às mudanças da língua e, por um lado, considera abstrata a língua que não muda e diz que essa língua é aquela que compõe uma gramática ou um dicionário. Por outro lado, para ele, a língua que muda é a língua real, que não está isolada dos fatores externos, mas que constitui a fisicidade, a historicidade e a liberdade expressiva dos falantes. Em outras palavras, a língua que se realiza no uso, no cotidiano de cada falante é a que gera uma interação do homem em sociedade na medida em que todo estado de língua pode reconstituir outro estado anterior.

Para Carlos Alberto Faraco (2005), é de suma importância aos que estudam a língua em uma perspectiva histórica, buscar uma metodologia que integre a história interna e a história externa, isto é, que almeje uma interlocução entre o estrutural e o social, no intuito de evitar uma abordagem isolada dos fenômenos linguísticos:

...história interna o conjunto de mudanças ocorridas na organização estrutural da língua no eixo do tempo; e, externa, a história da língua no contexto da história social, política, econômica e cultural da sociedade com a qual ela está relacionada. (FARACO, *op. cit.*, p. 59)

3. A historiografia linguística

A historiografia linguística entende a língua como prática social de interação, como um elemento em um processo entre os homens e a sociedade. A língua mudará de acordo com o grupo social. A análise das marcas linguísticas, que atestam as mudanças e as regularidades, pode ser verificada por meio dos princípios propostos pela historiografia linguística. Estes serão de suma importância para o entendimento da questão política e social do período das Diretas Já, ocorrido em 1984, discutido na seção “Carta ao Leitor”, da revista *Veja*.

Dentre os pesquisadores consagrados em historiografia linguística, vale ressaltar os trabalhos de Pierre Swiggers (1990) e Konrad Koerner (1996). Seus estudos revelam que esta ciência permite ao pesquisador relacioná-la com a história, a sociologia, a filosofia, a psicologia, a antropologia e as demais ciências que têm o homem como objeto de análise, o que gera uma multi e interdisciplinaridade.

Na atualidade, a historiografia linguística é conceituada por Konrad Koerner (1989) como uma reescritura de fatos da história da língua, por meio de princípios. O autor aponta que a historiografia linguística opera com questões de periodização, de contextualização e com temas relativos à prática linguística efetiva, com o intuito de identificar diferentes fases de desenvolvimento da língua ou de períodos mais longos. K. Koerner (1996) menciona que a historiografia linguística lida com questões que envolvem os fatores externos que influem ou podem causar impacto no pensamento linguístico. Em relação à historiografia linguística, Jarbas Vargas Nascimento (2002, p. 3) diz:

É importante afirmar que, pela HL, enquanto impulsionadora de atividade de engajamento investigativa de amplitude pluridisciplinar, podemos conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser sócio-histórico, capaz de depreender o que está materializado no documento e, por sua experiência atual, reconhecer melhor os elementos da realidade passada e compreender mais profundamente a si mesmo, a realidade em que vive e programar-se para o futuro.

Entende-se que a historiografia linguística pode evidenciar algumas questões de conhecimento do homem como um ser sócio-histórico. O movimento “Diretas Já!” reflete os conhecimentos de uma realidade passada e traz uma visão programática do futuro. O homem, inserido nessa perspectiva, nos apresenta, por meio da língua, uma visão clara de suas argumentações sobre a política brasileira de 1984. A revista *Veja*, em sua seção “Carta ao Leitor”, remeter-nos-á ao clima geral de opinião que o país vivia. K. Koerner traz como solução possível do problema para o historiógrafo da língua, a adoção de três princípios que devem ser utilizados sucessivamente no momento da análise: a contextualização, a imanência e a adequação teórica.

- a) **Princípio de contextualização** – é necessário levantar o clima geral de opinião da época em que o documento foi produzido. O documento em análise deve ser colocado em seu contexto histórico-cultural, em suas concepções linguísticas, socioeconômicas e políticas. Esse princípio visa a dar sentido às informações materializadas no documento, elucidando o conteúdo e auxiliando o historiógrafo da língua a depreender com detalhes os dados e sua relação com a historicidade.
- b) **Princípio de imanência** – faz-se aqui o *levantamento de informações* e a compreensão total do documento. Esse princípio tem como objetivo principal levar o pesquisador em historiografia linguística

a um caminho sem equívocos no processo de engajamento investigativo do documento selecionado. O princípio de imanência restaura e possibilita a compreensão do documento e, juntamente com a contextualização, aparece como uma linha segura de interpretação historiográfica.

- c) **Princípio de adequação teórica** – trata-se da possibilidade que o historiógrafo da língua tem de atualizar o documento para aproximá-lo das teorias e ideias que o homem moderno possa entender com facilidade. O princípio de adequação teórica torna-se, então, uma atividade hermenêutica, que realça os fatos do passado, mediados pelas preocupações do presente, para torná-los, na atualidade, socialmente úteis e necessários ao homem.

Impõe-nos salientar que, nos tópicos a seguir, os três princípios propostos pela historiografia linguística serão utilizados. O período em questão será contextualizado, com as principais informações do clima de opinião da época. Os documentos passarão pelo princípio de imanência na medida em que, por meio das considerações contextuais, os textos serão restaurados por meio do levantamento de informações. Por fim, colocaremos em prática a adequação teórica no momento em que a análise linguística dos textos será desenvolvida.

4. A questão da identidade

Stuart Hall (2005) afirma que a concepção de identidade está sendo extensamente discutida na teoria social, devido ao surgimento de novas identidades e à fragmentação do sujeito moderno, anteriormente visto como um sujeito unificado. Para o autor, essa “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que desloca as estruturas sociais e abala a estabilidade dos indivíduos no mundo social. S. Hall (*op. cit.*, p. 9) diz:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (...) Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (...) e constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Para o crítico cultural Kobena Mercer (1990, p. 43), “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se

supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Pode-se evocar, portanto, o movimento “Diretas Já!” e constatar que houve uma tentativa de “deslocamento” na busca de uma identidade nacional, a partir da vontade do povo em romper com algo fixo e estável, como era o caso do regime militar, que perdurava há vinte anos, e almejar uma experiência nova, duvidosa e incerta.

No caso do movimento “Diretas Já!”, o povo brasileiro estava, inconscientemente, em busca de uma identidade, por meio de um deslocamento de identidades estáveis do passado. A criação de uma nova pátria, supostamente democrática, abriu a possibilidade da criação de novos sujeitos. A união da sociedade civil trouxe uma nova concepção de luta pelos direitos, pois, a partir de então, o “modelo” de sair às ruas em massa para pleitear uma mudança, tornou-se parte da história do país.

O homem brasileiro, em 1984, após um período de vinte anos de regime militar, viu-se estagnado e sem forças para lutar. Tudo que lhe fora prometido no famoso “milagre brasileiro” não aconteceu. A inflação em alta, o poder de compra cada vez pior, a situação social calamitosa e a política autoritária da ditadura deflagraram o povo à “ilegalidade”. Pelo menos era o que diziam os próprios militares, quando enunciavam: *o povo é ilegal!*

As críticas proferidas pelos atores, músicos e artistas ao Estado eram censuradas. Contudo, Chico Buarque, um dos símbolos de resistência à ditadura, compôs algumas canções para reforçar a indignação e a insatisfação da população. É o caso de *Gente Humilde*, composta em 1964, que trazia a seguinte passagem:

No meu peito
Feito um despeito
De eu não ter como lutar
E eu que não creio
Peço a Deus por minha gente
É gente humilde

Que vontade de chorar. Podemos citar, também, a música *Cálice*, composta em 1973:

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta

Tanta mentira, tanta força bruta.

Um movimento social e político da amplitude que foi o das “Diretas Já!” reúne todos os aspectos sociais de construção de uma identidade. Ademais, aparecem-nos, claramente, o conceito de “deslocamento” e descentralização, propostos por Hall (2005) e Mercer (1990). O movimento “Diretas Já!” impulsionou, por meio da língua, transformações históricas que marcaram a democracia brasileira e alteraram a concepção política e social do Brasil em 1984. Esse “deslocamento” gerou a criação de uma nova identidade política, social e linguística.

5. *O movimento “Diretas Já” e a emenda Dante de Oliveira*

Foram momentos de “loucura”, dias de vertigem durante os quais era muito difícil raciocinar com base nos padrões usuais da política brasileira. Naquele ano de 1984, a contagiante festa cívica fez com que acreditássemos todos que o golpe de misericórdia na ditadura militar estava ao alcance de nossas mãos.

(RODRIGUES, 2003, p. 11).

Momentos de loucura! Talvez esse enunciado resuma o que ocorreu no Brasil no período revolucionário do início da década de 1980. Um país insatisfeito, um país submergido à ditadura, um país estagnado após o golpe militar de 1964 que durava praticamente vinte anos. Os enunciados militares que postulavam o “milagre brasileiro” não tinham mais conexão e identificação com o povo. A revolta e a loucura eram visíveis. O povo sentiu-se obrigado a tomar uma providência ou, como diziam os militares de então, continuar ilegal. Durante a ditadura, o sentimento de ilegalidade e completa distância dos rumos do próprio país, praticamente eliminaram a autoestima da população que, em meio à confusão, via-se completamente perdida. Qual seria a solução? O que poderia mudar o rumo da nação? A resposta foi simples e objetiva: “Eu quero votar para Presidente”. O povo queria decidir os rumos de sua pátria. A pressão foi imensa e a mídia, os artistas e a Igreja foram o porta-voz oficial do povo brasileiro.

A escolha do presidente da República era feita de forma indireta, por meio do Colégio Eleitoral que detinha a maioria controlada pelo governo.

O Colégio Eleitoral foi criado em 1967 e confirmado – a tempo de eleger o Presidente Garrastazu Médici – pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de Outubro de 1969, assinada pelos três ministros militares, que tinham declarado

impedido o então Presidente Costa e Silva, afastando seu substituto constitucional e o vice-presidente Pedro Aleixo. Sua origem é, portanto, um ato de força modificando outro, a Constituição de 24 de Janeiro de 1967 que, promulgada pelo próprio governo militar, previa a substituição do presidente pelo vice-presidente. (Gláucio Soares, 1984, p. 100).

O regime militar adotara uma estratégia, designada por eles mesmos, como “estratégia de transição sob controle”. Depois dos governos dos generais Geisel e Figueiredo, o regime procurou dar espaço à oposição. Obviamente eram espaços delimitados e entremeados por diversos recuos todas as vezes que os militares se sentiam ameaçados e com riscos de perder o controle da situação. Contudo, a oposição crescia e aumentava as bancadas dos parlamentares e o Colégio Eleitoral tornava-se, assim, a única ferramenta legal nas mãos da ditadura que, ao mesmo tempo em que perdia aliados e via a bancada oposicionista crescer, alterava constantemente as emendas relacionadas às formas de votação estabelecidas dentro do Colégio Eleitoral.

O enunciado “Eu quero votar para Presidente” estava em faixas, capas de revistas, discursos e gritos a todo instante. A sociedade estava em plena ascensão, no que diz respeito à luta pelos direitos e cumprimento dos deveres. O movimento social “Diretas Já” foi um marco na história da política e da sociedade civil brasileira, independentemente de qualquer questão ideológica envolvida.

No dia 2 de março de 1983, o deputado federal eleito pelo MDB de Mato Grosso, Dante de Oliveira, apresentou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 5, que foi conhecida como Emenda Dante de Oliveira, fato que marcou definitivamente sua participação na história do Parlamento e da democracia brasileira. A emenda, exposta quase duas décadas depois do início do regime militar, propunha a eleição direta para o cargo de Presidente da República. Essa atitude legislativa e parlamentar foi o ponto de partida efetivo da mobilização popular. A emenda foi aprovada com a assinatura de Dante de Oliveira, 176 deputados e 23 senadores. O momento já era histórico. Nenhum parlamentar esperava que o jovem deputado conseguisse as assinaturas para levar a emenda para votação na Câmara e no Senado. Uma pesquisa de opinião foi encomendada pelo governo de São Paulo e constatou que 91% da população paulista era a favor das eleições diretas para presidente da República.

Cerca de um milhão e cem mil pessoas uniram-se para o grande

comício das Diretas Já no Rio de Janeiro, no dia 10 de abril de 1984, “formando uma imensa cruz humana que partia da Igreja da Candelária e atingia a estação da Central do Brasil, a Cinelândia e a praça Mauá” (RODRIGUES, 2003, p. 74).

No dia 14 de Abril, onze dias antes da votação, o presidente Figueiredo reuniu-se com auxiliares da Forças Armadas e programou algumas “medidas de emergência” que, posteriormente, seriam colocadas para a sociedade. Em 16 de abril, foi a vez do Vale do Anhangabaú reunir mais de um milhão de pessoas. O ato público contou com presença das principais lideranças e proporcionou ao público um momento de muita emoção. O maestro Benito Juarez, da Sinfônica de Campinas, “regeu” a orquestra e o povo que, juntos, entoaram o Hino Nacional Brasileiro, encerrando o comício da capital paulista: “... a passeata-comício de São Paulo era o ápice. Vinda a massa à rua, celebrada a comunhão nacional, esperava-se com ansiedade pelo dia da vitória”. (RODRIGUES, 2003, p. 83)

Enquanto o povo brasileiro participava de grandes comícios espalhados pelo Brasil, os governistas confabulavam alguma forma de frear uma possível aprovação da Emenda Dante de Oliveira.

E no dia 25 de abril de 1984, após uma longa sessão de discussões e votação, o placar das Diretas foi conhecido. Para a Emenda Dante de Oliveira, que propunha eleições diretas para presidente da República, a partir de Janeiro de 1985, foram 298 votos a favor, 65 contra, 3 abstenções, e 113 deputados ausentes. Faltaram apenas 22 votos. O sentimento era de desespero, tristeza e indignação. Ricardo Kotscho (1984:121) relata:

Pelo chão acarpetado do plenário da Câmara Federal, quando tudo acabou, os representantes de um povo derrotado no seu maior anseio pisavam sobre as pétalas dos crisântemos amarelos, que esses meses todos simbolizaram uma luta, um sonho, um encontro – o grito de liberdade desta humilhada nação brasileira. Lá fora, depois das duas da manhã, algumas centenas de cidadãos ainda esperavam o impossível, uma reversão no resultado que ninguém queria (...) Foi um dia que pareceu uma eternidade, discursos e mais discursos adiando a decisão – intermináveis 17 horas de uma sessão histórica para que ao final o povo brasileiro ficasse sabendo que continua tutelado, sem direitos.

O movimento “Diretas Já” estava derrotado. A emenda Dante de Oliveira estava derrubada pelo Congresso. A nação, pasma, não acreditava e não entendia o que acontecera. A maior mobilização popular da história da democracia brasileira era derrotada pela intransigência do regime ditatorial. Restava ao povo simplesmente esperar.

6. A língua portuguesa no século XX

O século XX nos traz elementos importantes para uma abordagem da língua portuguesa, pois não só apresenta diversas transformações em relação ao século precedente, resultantes das alterações internas e das influências recebidas de outras culturas, mas, também, apresenta-nos a Semana de 22, que tentou romper alguns paradigmas históricos e trouxe, ou pelo menos tentou trazer, a implantação do novo para a literatura, a língua e a cultura em território brasileiro. No que diz respeito às influências recebidas de outras culturas, Edith Pimentel Pinto (1988, p. 8) diz:

O rumo dos estudos linguísticos no século XX, que tem sido norteado, predominantemente, pelo binômio língua/sociedade, começou a esboçar-se no último quartel do século passado, sob influência geral das ciências sociais, sobretudo sociologia, psicologia, antropologia; e sob influência particular de algumas obras capitais, como a precursora *La Vie du Langage* (Whitney, 1875) e, já neste século, *Le Langage et la Vie* (Charles Bally, 1912), *Le Langage* (Vendryes, 1921), *La Philosophie du Langage* (A. Dauzat, 1924), obras que exemplificam, ao mesmo tempo, a linha mestra desses estudos e o tipo de leitura a que se aplicavam não só especialistas, mas todos os intelectuais interessados nos fatos da linguagem.

A Semana de 22 foi um dos principais eventos da história da arte modernista no Brasil, gerado pela insatisfação com a cultura vigente, submetida a modelos importados, e por um anseio pela reafirmação da identidade brasileira. O movimento propôs algumas mudanças que, como já era esperado, “foram rigorosamente rejeitadas pelos modelos existentes e pelos próprios poetas e escritores consagrados, que exigiam a produção literária, alicerçada nas regras e normas da gramática tradicional” (BRITO, 1971, p. 29).

O século XX, segundo E. P. Pinto (1988), a partir do enfoque língua e sociedade, trouxe à tona o levantamento de traços de oralidade na língua portuguesa em uso no Brasil. Essa questão ampliou-se, principalmente pela influência de Roman Jakobson, que reformulou o esquema das funções da linguagem. Ao mesmo tempo, inicia-se a divulgação da Sociolinguística, cuja preocupação com o ato da fala repercutiu não apenas no ensino, mas também na língua literária.

A direção dos estudos linguísticos caminhava em dois polos: um que valorizava os preceitos gramaticais, ainda regidos sob a influência literária do século passado; e outro, que se interessava pelo viés da oralidade na língua, regido pelos estudos sociolinguísticos de então.

Nesta perspectiva, E. P. Pinto (1988) postula três momentos importantes da língua portuguesa no Brasil, no século XX: o primeiro (1920-1945) corresponde ao rompimento com o “velho”, uma oposição ao século precedente. Ocorre a adesão à ruptura com os modelos e os padrões tradicionais da língua literária luso-brasileira. O segundo (1945-60) apresenta uma atitude de reflexão. Aparece um certo refluxo em relação ao antigo purismo. É um momento de crítica e transição que visa a adequar os temas nacionais à língua em uso no Brasil. O terceiro, iniciado a partir de 1960, traz-nos a supervalorização da oralidade, estabelecida sob o ponto de vista sociolinguístico. Procura captar a imagem da fala nos seus diferentes registros.

A autora traz-nos, também, uma questão de supostos equívocos ocasionados por essa polarização entre supervalorização da oralidade e persistência em purismo linguístico e gramatical no século XX. São eles: (i) a crença de que o português, no Brasil, é uma língua emprestada, expressão linguisticamente equivocada, pois se trata da língua materna de milhões de brasileiros há mais de cinco séculos; (ii) a afirmação de que a língua portuguesa não representa o homem brasileiro, no momento em que, justamente por haver essa representação, se modelou a variante no Brasil; (iii) e a colocação que a língua falada pelo povo é autêntica. Valoração injustificável do ponto de vista linguístico, pois há uma suposição de que somente o povo é capaz de criar artisticamente e que os escritores devem, obrigatoriamente, assumir essa posição.

Percebe-se o anseio do povo em sentir-se mais próximo da língua, em evitar alguns purismos exacerbados e em procurar uma identidade linguística. Essa questão que envolve o nacionalismo, no que diz respeito ao movimento Diretas Já, ocorre também na língua no século XX. É importante identificarmos um paralelismo entre a busca de uma identidade política e linguística, pois ambas colocam o povo como ator principal de um país que busca um discernimento em suas questões sociais.

7. Características do texto jornalístico

Segundo Alberto Dines (1986, p. 25) *jornalismo é a busca de circunstâncias*. Podemos depreender, então, que o texto jornalístico é a constante busca de situações, condições ou particularidades que serão passadas pelo veículo de comunicação a um determinado leitor, ouvinte ou telespectador.

Para Fernando Cascais (2001, p. 120) jornalismo é a “atividade de recolha, tratamento e difusão de informação através de todos os tipos de meios de comunicação social”. Na ótica desse autor, jornalismo é uma atividade de coleta e difusão de informações que serão passadas para os leitores ou ouvintes.

No *Dicionário de Comunicação* de Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Guimarães Barbosa (2001, p. 405) o conceito é similar:

o jornalismo é uma atividade profissional que tem por objetivo a apuração, o processamento e a transmissão periódica de informações da atualidade para o grande público ou para determinados segmentos desse público, através de veículos de difusão coletiva.

Com relação às características de um texto jornalístico, Nilson Lage (2005, p. 73) diz:

O que caracteriza o texto jornalístico é o volume de informação factual. Resultado da apuração e tratamento dos dados, pretende informar, e não convencer. Isso significa que o relato, por definição, está conforme o acontecimento – este sim, passível de crítica e capaz de despertar reações distintas nos formadores de opinião e entre os receptores da mensagem em geral (...). O texto jornalístico é a notícia, que expõe um fato novo ou desconhecido, ou uma série de fatos novos ou desconhecidos do mesmo evento, com suas circunstâncias.

Para completar essa questão, notícia, para Rabaça & Barbosa (2001, p. 513), é “um relato de acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade, e capaz de ser compreendido pelo público”. Segundo o *Manual de Redação da Folha* (2006), além da objetividade e busca pela informação, o texto jornalístico deve ter o apartidarismo, pois o jornal não deve atrelar-se a um grupo, tendência ideológica ou partido político.

A partir disso, surge uma questão polêmica em jornalismo: a imparcialidade. Como dissociar a subjetividade e as influências pessoais do redator no momento da produção textual? É uma tarefa praticamente impossível. N. Lage (2006, p. 15) traça um paralelo entre sensacionalismo e imparcialidade.

A par do sensacionalismo, e no esforço para superá-lo, os jornalistas conseguiram empregar rigor às técnicas de apuração e tratamento de informações. Foram buscar no espírito científico o respeito pelos fatos empíricos e o cuidado para não avançar além daquilo que os fatos permitem ao senso comum inferir. O ideal de imparcialidade é parte dessa postura, que se contrapõe ao modelo sensacionalista nos grandes jornais (...)

Portanto, o texto jornalístico tem como características principais: a

apuração dos fatos e informações, a produção textual com total imparcialidade, a opção por frases curtas e a adequação desse texto ao veículo no qual a notícia será transmitida. Ademais, o texto jornalístico é uma via importante para sociedade, pois é a partir dele que se partilham experiências e se discutem ideias, mesmo sem contato físico. É pelo jornalismo, enquanto meio de transmissão de fatos sociais, que ocorre a integração e o diálogo em uma sociedade.

Ainda sobre as características, o texto jornalístico obedece a uma estrutura particular para a transmissão da informação. Temos, inicialmente, o que é chamado de *lead*, do inglês, que significa conduzir, comandar, dirigir. Em jornalismo impresso *lead* é o primeiro parágrafo da notícia, que se inicia por um tópico frasal ou sentença-tópico.

Segundo N. Lage (2005), a origem do *lead* está relacionada ao uso oral da língua, ou seja, à maneira como alguém relata algo a que assistiu. Sua natureza é pragmática e está relacionada às condições e intenções de tornar a comunicação eficaz. Fernando Cascais (2001, p. 125) traz o conceito de *lead*:

Introdução de uma notícia, correspondendo normalmente ao primeiro parágrafo. (...) Este primeiro parágrafo permite condensar a informação mais relevante sobre o acontecimento e seu conteúdo condiciona fortemente o corpo da notícia e o título.

Em suma, o *lead* é a introdução do texto jornalístico. É a ferramenta pela qual os jornalistas situam o leitor com a intenção de indicar qual será o assunto específico que a matéria vai abordar. Após o *lead* há, obviamente, o desenvolvimento do texto. Sobre esse ponto cabe ao próprio jornalista, a partir dos fatos, produzir o texto.

8. A revista *Veja*

A revista *Veja* surgiu em 1968 com o intuito de ser um semanário de notícias nos moldes norte-americanos das revistas *Time* e *Newsweek*. O italiano Mino Carta foi convidado para ser o coordenador do projeto de implantação, depois de montar as redações da revista *Quatro Rodas* e criado o *Jornal da Tarde*. Mino Carta contratou diversos jornalistas que, aos poucos, aprenderam a fazer o gênero revista com as experiências do cotidiano. O primeiro nome da revista foi *Veja e Leia*, com o nome “Veja” em corpo de letra bem maior do que “Leia”. Aos poucos, até por uma questão de visualização, o nome ficou apenas *Veja*.

Outra mudança entrou para a história de *Veja*. O diretor de redação colocou na abertura da revista uma entrevista com perguntas e respostas. Havia um estoque de papel amarelo sobrando na gráfica, e ele foi usado na nova seção. Depois que as páginas amarelas, contendo entrevistas, tornaram-se marca registrada, a revista passou a colori-las.

A revista *Veja* sempre teve um caráter liberal-conservador. No que diz respeito especificamente ao período das “Diretas Já”, a revista se posicionou de forma capitalista, como de praxe, porém com um viés democrata. Era uma ideologia de final de ditadura, e esta, por sua vez, arrojava os negócios da sociedade, freando o desenvolvimento de grandes empresas e, no que diz respeito à realidade da revista, fazendo o mesmo com os anunciantes. A revista queria riqueza, cultura, informação, liberdade, venda de exemplares e, por conseguinte, anunciantes. Neste caso, se a ditadura continuasse com a política desagregadora, os planejamentos de *Veja* não aconteceriam de acordo com a forma desejada. Definitivamente, a revista *Veja* queria, também, votar para presidente da República.

9. A seção “Carta ao Leitor”

Resta-nos caracterizar o que significa a seção designada pela revista *Veja* como “Carta ao Leitor”. Atualmente, esse texto é chamado de editorial, o espaço de interlocução e interação do veículo de comunicação com o leitor. Esse tipo de texto escrito traz, de forma clara e direta, a posição que o veículo toma perante um determinado assunto. No caso do movimento “Diretas Já”, é importante verificar a relação existente entre a opinião da revista e a vontade da população brasileira. Em um texto opinativo, observa-se marcas de uso da língua portuguesa, no século XX, como uma forma de influenciar os leitores, a partir, por exemplo, da seleção lexical.

Sendo assim, é fundamental a conceituar “editorial”. Segundo o *Dicionário de Comunicação* de Rabaça & Barbosa (2001, p. 255), editorial é um:

Texto jornalístico opinativo, escrito de maneira impessoal e publicado sem assinatura, referente a assuntos ou acontecimentos locais, nacionais ou internacionais de maior relevância. Define e expressa o ponto de vista do veículo ou da empresa responsável pela publicação (jornal, revista etc.) ou emissão (televisão e rádio).

A seção “Carta ao Leitor” ou editorial remete-nos a uma “conversa” entre a revista e o leitor. Obviamente, uma conversa unilateral, em que a

revista acata esse ato, porém, expondo apenas seu ponto de vista. Não há uma contrariedade nem uma aceitabilidade específica por parte do leitor, pois não há uma interlocução manifesta. A revista coloca sua opinião como se estivesse refletindo o sentimento de seu leitor, porque o leitor, quando lê aquela seção da revista, procura a sua opinião, procura seu ponto de vista na voz da revista. Ele quer saber, também, o que esse veículo tem a dizer, mesmo que já saiba qual será a vertente que a revista vai adotar. O leitor compra a revista que tem a opinião dele, que concorde com o ponto de vista dele, pois, assim, sente-se à vontade na leitura e na própria aceitação da revista.

Sobre a questão de uma suposta influência que o editorial pode exercer no leitor, Fernando Caiscais, (2001, p. 76) diz:

O editorial é um discurso claro e direto, incisivo, mas ponderado, informativo quanto basta, mas justificativo de uma posição. Porta-voz da opinião pública ou motivando-a, o editorial é um texto que influencia o poder. É o mais claro sinal, em particular na imprensa, da função mediadora entre público e poder e de assumida representação da sociedade civil.

É evidente, a partir das colocações citadas acima, que o editorial vai diretamente na opinião que o veículo de imprensa quer esclarecer, agregar e influenciar. N. Lage (2005, p. 152) afirma que as revistas semanais de “informação”, como é o caso da revista *Veja*,

flutuam entre a interpretação e a opinião manifesta. Esta, quando torna evidente a postura dominante na sociedade – isto é, nas elites –, tende a não ser percebida como tal: o que está escrito parece constatação ou evidência. Tem sido o caso, frequentemente, de *Veja*, da Editora Abril. Revista opinativa, centenas de milhares de pessoas consomem suas matérias como se fossem relatos fidedignos.

A força da credibilidade, que um veículo de comunicação exerce sobre seu público é tamanha, que as opiniões se confundem com as evidências, fatos e verdades. Para os leitores da revista, o texto não é mais opinativo, é sim, a verdade dos fatos, ou pelo menos a verdade mais conveniente, para as partes, sobre determinado fato.

10. “Carta ao Leitor” de 18 de abril de 1984

As fotos com os textos originais estão nos anexos do presente artigo. O primeiro documento, de número 815, é datado de 18 de abril de 1984. Nesse momento, a sociedade civil brasileira acreditava piamente na vitória da emenda Dante de Oliveira. Entre os dias 10 e 16 de abril, realizaram-se os dois maiores comícios do movimento. Em São Paulo, no Vale

do Anhangabaú, e no Rio de Janeiro, na Candelária; mais de 2 milhões de pessoas reuniram-se em prol das eleições diretas.

A sensação de vitória não estava apenas com o povo. Os próprios políticos, comedidos em determinadas situações, já admitiam o sucesso da emenda. Ninguém imaginava que depois de tanta pressão popular e de tantas adesões ao movimento, alguma coisa daria errado na votação do Congresso Nacional. A confiança era total.

Pelo documento 815, percebe-se, no *lead*, expresso no primeiro parágrafo, como a confiança era completa por parte de toda a sociedade. Por ele, é introduzido o assunto que será abordado na matéria, no intuito de suscitar o interesse do leitor:

O Comício em favor das eleições diretas no Rio de Janeiro cravou, na semana passada, mais um marco na evolução dessa campanha sem precedentes, em mobilização e apoio popular, por uma ideia política.

O *lead*, além de guiar o leitor ao assunto abordado no texto, traz, de antemão, uma ideia de total confiança e de ansiedade pela proximidade do dia da votação da emenda – no dia 25 de abril. No grande comício, realizado no Rio de Janeiro, formou-se uma cruz na Praça da Candelária, vislumbrando a certeza da vitória. O texto segue fielmente esse padrão, principalmente no que diz respeito à escolha do verbo “cravar” para falar sobre a manifestação ocorrida no Rio de Janeiro. No desenvolvimento do primeiro parágrafo, a questão do comício carioca é reforçada com a utilização de uma “referência”:

Apenas alguns meses atrás, a primeira manifestação pelas diretas não conseguia reunir mais que uns poucos militantes partidários. Os adversários de qualquer situação no atual sistema indireto pareciam mais bem organizados na defesa de suas opiniões. Considerada fantasiosa, inconveniente ou pouco adequada para o momento, a ideia das diretas encontrava dificuldades para decolar.

O recorte explicita a tal “referência” para explorar a magnitude do comício da Candelária. O texto afirma que, no início, eram poucos militantes e não se poderia imaginar a proporção do crescimento. Percebe-se que a revista, por meio do narrador da seção, apresentou-se como detentora das informações e das opiniões e portou-se como se estivesse em todos os comícios realizados na campanha das “Diretas Já!”. Nilson Lage (2006, p. 20) diz que, no texto jornalístico, “é comum o narrador aparecer como observador onisciente e onipresente, isto é, sabedor de tudo e presente a todos os lugares, sem aparecer objetivamente no que está narrando”.

Além disso, o redator da seção “Carta ao Leitor” procura limitar o

código linguístico, na medida em que reduz o número de palavras no enunciado e diminui a frequência dos operadores de uso corrente. Segundo N. Lage (*op. cit.*, p. 23) essa opção “aumenta a comunicabilidade e facilita a produção da mensagem, o que é útil no caso de um produto industrial como a notícia”. Para atender a essa comunicabilidade, o autor sugere frases de 140 ou 150 toques, no máximo. Essa afirmação pode ser desvelada na seguinte passagem do documento 815:

- 1 Ela diz, apenas, que não quer mais continuar assim, porque está convencida de que assim não dá mais certo.
- 2 O governo poderá, é verdade, derrotar no Congresso a emenda das diretas.
- 3 Será um trunfo perigoso, porém, se não entender o imenso clamor de mudança que o país não cessa de expressar nas ruas.

Ao analisarmos cada enunciado, temos a redução do número de palavras. O primeiro enunciado tem 106 toques (contando com os espaços); a segunda tem 72 toques; e a terceira tem 117 toques. As frases curtas, em textos jornalísticos, são preferidas, pois evidenciam uma maior clareza e objetividade no ato noticioso.

Sobre a redução de regras gramaticais, o documento em questão obedece à norma padrão culta. Utiliza-se a língua de forma a priorizar a informação, sem nenhum recurso estilístico que possa prejudicar o entendimento rápido da informação e da opinião a ser veiculada. Sobre essa temática, N. Lage (*op. cit.*, p. 24) assevera que o texto jornalístico:

Impõe o uso de vocabulário e gramática tão coloquiais tanto possível nos limites do que se considera socialmente correto e adequado ao público a que se destina a informação. Normas de redação adicionais impedem o uso estilístico (intencionalmente significativo) de notações como o excesso de vírgulas. Do mesmo modo, regulam e geralmente suprimem pontos de exclamação, reticências etc.

No desenvolvimento do documento, podemos identificar, mais uma vez, porém agora de forma mais explícita, a questão da ansiedade e da certeza da vitória da emenda Dante de Oliveira, após a realização dos comícios.

Hoje o desejo de escolher o próximo presidente da República é a maior unanimidade popular já registrada na História do Brasil, algo que se afere não apenas pelo tamanho dos comícios, mas por toda e qualquer investigação de opinião pública que se possa fazer. Nunca tantos quiseram a mesma coisa no mesmo tempo.

Mais um vez, além de reforçar a ideia da vitória das “Diretas Já!”, a revista, por meio de seu narrador, utiliza-se da referência dos comícios,

para dizer: não apenas mais de 2 milhões de pessoas desejam votar para presidente, mas toda a nação. Nunca tantos quiseram a mesma coisa. Essa imposição dos itens lexicais: *maior, unanimidade, tamanho, toda, tantos* objetiva trazer ao leitor a ideia de que tudo está praticamente ganho, pois todos, em suposta “unanimidade”, querem a mesma coisa.

Contudo, ainda sobre a questão da ansiedade e de “certeza da vitória”, no final do documento, há um enunciado que relata um pequeno traço de incerteza, atrelado a uma desconfiança do governo militar.

O governo poderá, é verdade, derrotar no Congresso a emenda das diretas.

Naqueles dias, ninguém poderia imaginar que a emenda seria derrotada. Por mais que ainda houvesse uma desconfiança e uma insegurança com relação às atitudes do regime ditatorial, a população, depois de tantos comícios e de tantas mobilizações civis que incluía até grandes empresários brasileiros, julgava a situação como resolvida. Isso pode ser comprovado nas linhas finais do documento em estudo, em que o redator, após dizer que a emenda poderia ser derrotada pelo governo, afirma a ideia da derrota das Diretas no Congresso:

Será um trunfo perigo, porém, se (o governo) não entender o imenso clamor de mudança que o país não cessa de expressar nas ruas.

A situação política da ditadura, naquele momento, era o único ponto que deixava a população com um pé atrás. Por mais que a confiança na vitória fosse imensa, o povo sabia que o regime militar era capaz de qualquer coisa. A partir disso, o veículo de mídia, por meio dos textos que publica, passa a ser, na visão do leitor assíduo, o detentor da verdade. O leitor que busca uma informação opinativa sabe o que vai encontrar, quando lê determinada revista ou assiste a determinado noticiário televisivo, por exemplo. A mídia exerce influência sobre os valores e as opiniões dos leitores, ouvintes ou telespectadores. Segundo N. Lage (2006, p. 26), “a notícia pode comover, motivar revolta ou conformismo, agredir ou gratificar alguns de seus consumidores”. Até que ponto, então, as informações publicadas condizem com a verdade? O que é a verdade, nessa perspectiva?

A notícia trata das aparências do mundo. O que importa realmente é se, de fato, aconteceu aquilo que está no documento. A subjetividade do redator mistura-se ao desejo de imparcialidade no relato de um fato e não a algo que “pode” ter acontecido. Sobre essa questão, N. Lage (2006) assevera que, em jornalismo, não basta somente ser verdadeiro, é preciso parecer verdadeiro, ou seja, é necessário situar o leitor de forma clara e

precisa.

O comício em favor das eleições diretas no Rio de Janeiro cravou, na semana passada, mais um marco na evolução dessa campanha sem precedentes, em mobilização e apoio popular, por uma ideia política.

O documento número 815, de 18 de abril de 1984, retratou de forma objetiva a ansiedade e a certeza da vitória da emenda Dante de Oliveira. Evidentemente, devido à desconfiança do povo perante o regime militar de então, dúvidas ainda tomavam conta da população. Depois das gigantescas manifestações populares, ninguém poderia imaginar o que estaria por vir.

[CONTINUA NO PRÓXIMO NÚMERO]

**O PARENTESCO ENTRE A PAIDEIA GREGA
E O CONCEITO DE FORMAÇÃO ALEMÃO
DO SÉCULO XVIII E XIX**

Anne Caroline de Moraes Santos (UERJ/CPII)
annemorais17@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma leitura da obra teórica *Paidéia: A Formação do Homem Grego*, de Werner Jaeger em concomitância com *Do Sublime*, de Longino. A partir das análises realizadas, será estabelecido um diálogo entre o conceito grego de formação e o conceito de formação presente na obra *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe (1795-1796). A obra de Goethe é conhecida mundialmente como o paradigma do romance de formação ou *Bildungsroman*, modalidade literária nascida no início do século XIX. O objetivo desta comunicação é, portanto, discutir a origem do conceito de formação, como ele se transformou ao longo dos anos e como ele continua se transformando. Reduzi-lo a uma época e a um escritor é negar a existência de algo que faz parte da condição humana. O problema principal de estudá-lo é compreender quais são os limites que o norteiam e o que o separa das outras formas literárias. Para responder tais questionamentos, é fundamental voltar na história e entender como os gregos, na época clássica, entendiam o termo formação.

Palavras-chave: Paideia grega. Formação do homem. Conceito de Formação.

1. Introdução

Este artigo propõe a leitura da obra teórica *Paidéia: A Formação do Homem Grego*, de Werner Jaeger em concomitância com *Do Sublime*, de Longino. A partir das análises realizadas, será estabelecido um diálogo entre o conceito de formação grego e o conceito de formação presente na obra *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe (1795-1796). A obra de Goethe é conhecida mundialmente como o paradigma do romance de formação ou *Bildungsroman*, modalidade literária nascida no início do século XIX. O objetivo deste trabalho é responder a seguinte pergunta: existe algum parentesco entre o conceito grego de formação e aquele descrito pelos alemães no século XIX? Caso exista, quais são as semelhanças e as diferenças?

Para a discussão de tais questões, além do corpo teórico já citado, estudiosos como Mikhail Bakhtin, Marcus Vinicius Mazzari, Jürgen Jacobs dentre outros serão citados no que toca aos estudos mais recentes sobre o romance de formação. A escolha desse tema deu-se em virtude da

pesquisa de tese em curso sobre o romance de formação na literatura mundial, não só na Alemanha de Goethe como muitos acreditam, mas também em outros países, em outras épocas. O problema principal de estudar o romance de formação é compreender quais são os limites que o norteiam e que o separam das outras formas literárias. Para responder tais questionamentos é fundamental voltar na história e entender como os gregos, na época clássica, entendiam o termo formação.

Para o desenvolvimento do artigo, propomos, no item 1, uma visão inicial dos objetivos e da metodologia norteadora da pesquisa. A seguir, no item 2, será realizada uma exposição, de forma comparativa, entre o conceito de *paideia* e o conceito de formação pensado por Longino; em continuidade, no item 3, as questões levantadas no item 2 serão confrontadas com a ideia de formação presente na obra goethiana. Em seguida, no item 4, a bibliografia.

2. A formação do homem grego

O teórico alemão Werner Jaeger, em *Paideia: A Formação do Homem Grego*, elabora uma profunda investigação histórica sobre as raízes do termo *paideia*, o significado do conceito de formação para os gregos, a importância da literatura para esse processo formativo e como ele se modificou após a queda deste povo. Além disso, Jaeger entra em um ponto comum ao pensamento de Longino, em *Do Sublime: A Relação entre Natureza e Técnica para a Aquisição da Formação*. Para Longino, a natureza grandiosa do homem grego para as artes, para a literatura, precisaria da técnica para se desenvolver, para alcançar a verdadeira grandeza. Dessa forma, a aliança entre natureza e técnica era fator essencial para o alcance da formação. Vejamos como pensavam os gregos sobre este assunto.

A *paideia* é um conceito de difícil definição e de grande amplitude, pois os gregos acreditavam que ela abarcava uma série de outros conceitos, tais como, a cultura e a educação. A palavra cultura para os gregos não tem o mesmo significado daquela do mundo moderno, é vista, pelo contrário, como algo valoroso, impulsionado pelo forte desejo da formação de um elevado tipo de homem: “A ideia de educação representava pra ele o sentido de todo o esforço humano” (JAEGER, 2001, p. 7). Além de apontar-nos a importância desses conceitos para os gregos, Jaeger afirma serem elas concretizadas na literatura, verdadeira expressão da cultura superior:

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação: para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior. (JAEGER, 2001, p. 1)

A educação seria, portanto, o princípio pelo qual o homem conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual. O estudioso alemão afirma “uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior”. Já pensava assim Longino. O homem possui sua natureza e, a partir do conhecimento da técnica, ele pode desenvolvê-la e aprimorá-la. Jaeger continua “mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana” (JAEGER, 2001, p. 3) Esta afirmação já aponta ao conceito posterior de formação, ainda no século XIX, como o processo de desenvolvimento, de modificação e de novo olhar da personagem para si e para o mundo.

A palavra cultura para os gregos possuía alto valor, pois era o que os diferenciavam dos outros povos. Assim, podemos afirmar que ela era um ideal consciente, diferente de hoje, cuja palavra é usada apenas como um simples conceito antropológico. Em nossa contemporaneidade, educação, formação e cultura não são aspectos valorizados, muito menos objetivados com o fim último de uma elevação espiritual. Esses conceitos são apenas vislumbrados, pela maioria, como maneira de alcançar bens materiais. O dinheiro passa a ser a maior preocupação e não o conhecimento. O próprio Jaeger afirma isto: a cultura não passa de um “produto deteriorado, derradeira metamorfose do conceito grego originário” (JAEGER, 2001, p. 7). Para os gregos, a formação não fazia parte da vida exterior, mas parte da existência, como o alimento, praticamente uma necessidade básica. A formação está dentro, no interior, e não fora. Natureza significava para eles um todo ordenado, conexão viva, onde tudo ganha sentido.

A arte somente passa a ser idealizada e vista como a concretização do processo de formação no período clássico. A literatura, neste momento, significava interação entre o uso da linguagem e as emoções da alma. De acordo com Jaeger, no período clássico, as formas literárias, sua estrutura e valores formais não eram facilmente apreendidos, deveria haver aptidão e natureza por parte do poeta. Longino, apesar de colocar a natureza como aspecto fundamental para o alcance do sublime, do êxtase, da grandeza literária, vai afirmar que a técnica pode sim ser aprendida e até mesmo um homem de grandeza mediana, tendo dominado a técnica, pode alcançar o

sublime. Esta discussão entre natureza e técnica era forte na época clássica e perdura até o século XIX, quando Meister, protagonista da obra de Goethe, tendo sido contemplado com a sensibilidade da arte, não poderia conseguir sua formação sem a possibilidade de ser doutrinado, de aprender a técnica.

Platão vai correlacionar a palavra formação à ação educadora. Para Jaeger, a palavra alemã *Bildung* é a que mais se aproxima da formação no sentido grego e platônico, pois contém ao mesmo tempo a configuração artística, aquela desejada e vivida por Meister, e a imagem ou tipo normativo que se descobre na intimidade do artista, questão autônoma, de livre reflexão e de mudança. Tudo isso significa que existem dois conceitos de formação presentes na obra de Goethe, tanto o desejo consciente do protagonista por uma educação artística e humanista, negada a ele por ser um burguês, como a formação autônoma, alcançada em meio as pedras no caminho, o contato com outros discursos, sua relação criativa com o passado, suas experiências livres como combustível para a reflexão, indagação e, no fim, sua transformação seu novo olhar para si e para o mundo.

A obra de arte para os gregos não era uma soma de técnicas, muito menos algo puramente estético, mas elemento possuidor de uma função social. Conforme Jaeger, a função social e a plenitude educadora da arte grega são os fatores que mais mexem conosco até hoje. A arte grega era, para os gregos, a expressão do espírito da comunidade, tanto que os maiores nomes não eram os artistas plásticos, mas poetas, filósofos, oradores, homens do Estado. Para os gregos, a literatura era a “expressão do processo de autoformação do homem grego” (JAEGER, 2001, p. 19). Nesta passagem, temos a palavra autoformação, também usada para definir o romance de formação no século XVIII. Só que neste trecho ela está relacionada à literatura, à sua força social e não a uma autoformação conquistada pelas experiências livres e autônomas que podem estar relacionadas à arte ou não.

No que toca à diferença entre as palavras educação e formação, Jaeger vai afirmar que ambas possuem raízes diversas. A segunda está ligada à forma integral do homem, seu comportamento e conduta tanto interior quanto exterior. Esta definição se assemelha à do século XIX e à da relacionada ao romance de formação, como, por exemplo, o pensamento de George Lukács que trata essa relação interior e exterior como algo vital para o processo de formação. Lukács afirma que a articulação do homem, no mundo real, enriquecido pelo ideal que move sua interioridade, é o que determinará sua ação e que o fará descobrir, por fim, nas estruturas sociais,

profissão, estado, classe, o sentido para a parte mais íntima de sua alma.

Outro ponto importante para entendermos a formação grega é a sua destinação. É na nobreza que ela nasce e se desenvolve. “A história da formação grega começa no mundo aristocrático da Grécia primitiva com o nascimento de um ideal definido de homem superior, ao qual aspira o escol da raça” (JAEGER, 2001, p. 25). A palavra *Paideia* só vai aparecer no século V a. C, por isso não podemos usá-la como fio condutor sobre o estudo da história da formação grega. Inicialmente, significava “criação dos meninos”, somente depois passa a ter sentido elevado.

Há outro conceito, mais antigo, chamado *arete*, de onde podemos tentar depreender a origem da história da formação grega. Jaeger, sem ter um termo exato em sua língua, relaciona-o à palavra virtude, a uma conduta cortês e distinta que remonta à nobreza cavaleiresca. Os homens comuns não poderiam possuir a *arete*, somente os nobres ou os deuses e até os cavalos de raça. A *arete* deveria despertar o sentimento do dever em face do ideal, possuir uma enorme força educadora a ser seguida, respeitada, aclamada. O conceito de *arete* e o respeito a ela foi de extrema importância para a manutenção do Estado grego, afinal, como os homens comuns iriam respeitar e obedecer as regras impostas pelos nobres, caso não achassem serem eles homens ideais, possuidores de uma capacidade e de uma força que eles não possuíam?

Outra similitude entre o conceito de formação grego e aquele do século XIX na Alemanha é a relevância da relação homem e mundo, pois tanto para um quanto para outro é no momento “em que se contrapõe ao mundo exterior, regido por leis próprias, que ele descobre as suas próprias leis” (JAEGER, 2001, p. 85). Isto significa que, na medida em que a personagem – pensando no romance de formação – se contrapõe ao mundo, ela movimenta e alarga a sua consciência, passando a entender de outro modo sobre o seu próprio eu, sobre o estar no mundo, sobre suas leis individuais. Esse lançar-se no mundo faz com que o ser reflita, indague-se, amplie sua consciência acerca de seu lugar no mundo, de suas relações, de seu próprio eu.

Grande contribuição ao conceito de formação foi dada pelos sofistas. Com eles, *paideia* passa a englobar o conjunto de “todas as exigências ideais, físicas e espirituais, no sentido de uma formação espiritual consciente” (JAEGER, 2001, p. 335). Também na Grécia de Sófocles, de Platão e outros grandes filósofos, a educação era distinta entre as classes. “A educação profissional, herdada do pai pelo filho que lhe seguia o ofício ou a

indústria, não se podia comparar à educação total de espírito e de corpo do nobre”. Tal problemática é discutida na obra de Goethe *Os Anos de Aprendizado de Wilhem Meister* quando Meister questiona a inacessibilidade à educação aristocrática. Sem desejo algum de seguir a educação para o comércio e desejoso de uma educação humanista e universal, o jovem se depara com as impossibilidades de sua classe, com esta segregação perpetuada desde a época clássica. Contudo, os gregos perceberam que era necessário que os homens da *polis* tivessem sua educação e, assim, iniciou-se um processo de imitação. “E se a moderna cidade-estado se apropriada da *arete* física da nobreza, por meio da instituição da ginástica, por que não seria possível alcançar, através de uma educação consciente pela via espiritual, as inegáveis qualidades diretivas que eram patrimônio daquela classe? (JAEGER, 2001, p. 337). Esse questionamento foi muitas vezes, já em outro século, feito por Meister, que sabia que poderia alcançá-la. Ele tenta de todas as formas, mas, no fim, percebe que somente fazendo parte da aristocracia conseguiria a formação que desejava. A solução foi casar-se com uma aristocrata.

Foi com os sofistas que a ideia de *paideia* como uma teoria consciente da educação surge. Eles foram considerados os fundadores da ciência da educação. O sofista irá chamar de *techne* a política e a sua profissão. Temos a conversão da educação numa técnica que irá dividir os saberes em compartimentos o que, segundo Jaeger, é uma tendência geral do tempo. Podemos perceber tal atitude também em nossos dias, pois dividimos os saberes em disciplinas isoladas e teoricamente fundamentadas. Protágoras distingue a *techne* política dos sofistas (dos homens de poder) da *techne* geral das outras profissões. Como se a técnica dos sofistas fosse algo universal e não apenas uma educação puramente técnica e profissional. A *paideia* não está relacionada à educação puramente técnica, mas a uma educação universal, ética e política.

Segundo Jaeger, a educação helênica, anterior aos sofistas, ignorava a distinção entre religião e cultura. Esse ponto faz com que Platão retorne aos preceitos religiosos helênicos, ultrapassando a ideia de educação dos sofistas e retornando à origem. Surge uma *paideia* do homem adulto, desvinculado apenas à infância. O processo de educação passou a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura. A partir do sec. IV o nome *paideia* foi dado “a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou, com a palavra latina, cultura” (JAEGER, 2001, p. 354).

Em determinado momento, chegou-se à conclusão de que a natureza era o fundamento de toda educação e o ensino, e que a doutrinação poderia desenvolver no homem uma segunda natureza. Essa noção de segunda natureza abre caminho para o pensamento de Longino no século I d.C. sobre a possibilidade do ensino da técnica até mesmo para quem não tivesse a natureza grandiosa. Tal concepção, para Jaeger, revela o abandono

da ética aristocrática do sangue [...]. Em lugar do sangue divino aparece o conceito geral da natureza humana com todos os acidentes e ambiguidades individuais, mas também com toda a amplitude superior da sua envergadura. Foi um passo de incalculáveis consequências, que não teria sido possível sem a ajuda da nova ciência médica. O conceito de natureza humana, que tão frequentemente achamos nos sofistas e nos seus contemporâneos, nasceu no domínio da medicina científica. Significa agora a totalidade do corpo e da alma e, em particular, os fenômenos internos do Homem. (JAEGER, 2001, p. 357)

Platão não acreditava em uma educação democrática, pelo contrário, acreditava na estreiteza dos limites da massa para alcançar o conhecimento. Na sua *Carta Sétima*, Platão invoca razões para se dirigir “antes a um círculo restrito e não à multidão inumerável, como portador de uma mensagem de salvação” (JAEGER, 2001, p. 358). O teórico alemão recorda que, por mais que aos nossos olhos seja preconceituoso tal pensamento, foram estes nobres os criadores da mais alta e consciente educação humana.

Para Protágoras, a educação não acaba quando se sai da escola, pelo contrário, em certo sentido, é aí que ela começa. “A educação cívica começa propriamente quando o jovem, ao sair da escola, entra na vida do Estado e se vê forçado a conhecer as leis e a viver de acordo com o seu modelo e exemplo”. (JAEGER, 2001, p. 361). As palavras de Protágoras também são importantes para entendermos o conceito de formação do século XVIII que não tinha a ver com a educação transmitida pela escola e pelos livros, mas pelo caminhar no mundo autonomamente, pelas experiências conflitantes do eu na sociedade.

A possibilidade de educar a natureza humana é problemática para os gregos. Plutarco vai afirmar que as etapas de toda educação é a natureza, o ensino e o hábito. Logo, o indivíduo deveria, antes de tudo, possuir a natureza. Sobre isso, Jaeger diz que, quando uma natureza não é muito dotada, ela pode, pelo conhecimento e hábito, ser curada de suas deficiências. E até mesmo uma natureza que não é cultivada pode cair no abandono e se perder. Tal ideia relaciona-se diretamente com o que pensa Longino posteriormente, ao afirmar que “a grandeza, abandonada, a si mesma, sem

ciência, privada de apoio e de lastro, corre os piores perigos, entregando-se ao único impulso e a uma ignorante audácia; pois, se frequentemente precisa de agulhão, precisa também de freio” (LONGINO, 1996, p. 45).

Longino discute em sua obra *Do Sublime* até que ponto é possível estimular os dons naturais através da técnica. A discussão a respeito da importância da natureza para o artista é fortíssima entre os gregos. Muitos acreditavam que, sem ela, o sujeito não poderia produzir arte. Longino discorda e coloca em evidência a importância da técnica para o desenvolvimento dos dons naturais do artista. Para Platão, a poesia não poderia ser uma técnica. Para Longino, no ato de criação, há tanto a natureza quanto a técnica, pois as duas são importantes. Uma natureza brilhante poderia não ser aproveitada se o poeta não a treinasse e aperfeiçoasse através da técnica. Para ele, o homem poderia ser educado pra alcançar o sublime.

O sublime, para Longino, é o eco grandioso da natureza humana, ao mesmo tempo em que causa êxtase, causa medo, choque. Para produzi-lo, natureza e técnica devem seguir juntas. O sublime está no texto e é possível em qualquer gênero. Conforme Longino, a natureza estaria ligada à sorte e a técnica à boa deliberação e desenvolvimento dessa natureza. Alguém sem natureza e técnica desenvolvida escreveria algo superficial, sem grandeza, sem elevação. Em *Do Sublime*, Longino dá a receita, o passo a passo para produzir o sublime. Para alcançá-lo, o indivíduo deveria possuir grandeza de pensamento, emoção forte e entusiasmada, figura de linguagem, padrão nobre e boa retórica. Além disso, dever-se-ia tomar cuidado com as palavras, escolhendo-as bem, não poderiam, portanto, ser palavras do cotidiano.

Outro fator importante para o indivíduo chegar ao sublime era evitar o exagero, o inchaço, a puerilidade, elementos de almas pequenas. “A puerilidade é diretamente o contrário da grandeza”. (LONGINO, 1996, p. 47) Ele chama de puerilidade “um pensamento que sente um aluno, que por excesso de minúcia chega à frieza?” (LONGINO, 1996, p. 47). Para ele, o sublime estava relacionado à emoção. A arte moderna não é emotiva, não possui muito envolvimento, distancia-se da coisa. O sublime já apela para o sentimental. Nos séculos XVIII e XIX, há um ataque do sublime, sendo, assim, uma emoção datada.

Em resumo, na fórmula concedida por Longino, para promover o sublime, é necessário: “a faculdade de lançar-se aos pensamentos elevados”; “a paixão violenta e criadora do entusiasmo”; “dons constitutivos naturais”; a técnica; “a qualidade da fabricação de figuras” (as figuras de

pensamento e a de palavras); e a “composição digna e elevada” (LONGINO, 1996, p. 52). A união da força do entusiasmo com a capacidade do homem de criar essas imagens, o poder de relacionar o que é mais agudo com o mais intenso na experiência e a representação da paixão de maneira extrema são elementos essenciais para a construção do sublime.

A partir do conceito de formação grego, podemos concluir que, por mais que fortes ventos entendessem a natureza como algo inato e sem possibilidade de ser apreendida e desenvolvida, Longino dá uma grande contribuição para os estudos do conceito, pois abre a possibilidade de um desenvolvimento da natureza a partir da técnica, independente até mesmo da esfera social em que esse sujeito se encontrasse. Não haveria, portanto, como pensar na formação de Meister sem antes ter feito uma viagem na história em busca dos pensamentos gregos da época clássica.

3. *Wilhem Meister e sua busca incessante pela formação*

Se estabelecermos uma comparação entre o conceito de formação dos gregos, discutido no capítulo anterior, com o conceito de *Bildung* alemão do século XVIII, encontraremos algumas semelhanças e diferenças. No século XVIII, havia um esforço nacional para a construção de uma literatura de expressão alemã. Eis que surge o *Bildungsroman* (*Bildung* – formação; *roman* – romance) um fenômeno ‘tipicamente alemão’, capaz de expressar o ‘espírito nacional’ em seu mais alto grau. O termo *Bildung* se referia à formação do jovem de família burguesa, ao desejo de transgredir e de ultrapassar os limites intelectuais de sua classe, aperfeiçoando-se como indivíduo e alcançando uma formação humanista e universal. O termo uniu-se a *roman*, modalidade narrativa que conquistou largo prestígio na Alemanha, somente no fim do século XVIII, quando nomes como Goethe resolveram dedicar-se a ele.

O vocábulo *Bildungsroman*, criado em 1810 por Karl Morgenstern, grassou-se para o discurso acadêmico com o filósofo idealista Wilhelm Dilthey. Tanto o criador quanto o propagador do termo o vincularam à obra de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhem Meister* (1795-1796). Morgenstern identificou na trajetória de vida do protagonista goethiano o percurso exemplar da incipiente burguesia alemã à procura de legitimação e de reconhecimento político. Dilthey (1861, p. 44) corrobora tal ideia, quando afirma: “Eu gostaria de chamar *Bildungsroman* aos romances que compõem a escola de Wilhelm Meister... A obra de Goethe mostra o aperfeiçoamento humano em diferentes graus, formas, fases da vida”. Dessa

forma, temos o conceito de formação atrelado ao desejo burguês de ultrapassar a estreiteza de sua classe. Tal concepção relaciona-se vivamente ao mundo grego, pois o que vivencia Meister nada mais é do que os resquícios de uma educação segregadora, direcionada apenas à nobreza.

Meister possuía a natureza para a arte, herdada de seu avô, mas não poderia desenvolvê-la e aperfeiçoá-la, como receitava Longino, porque as leis de sua sociedade impediam-no. Esse desejo pela formação revela também a busca da personagem pelo conhecimento, o valor dado por ele ao saber, à cultura. Tal posicionamento não era exatamente o que ocorria entre os gregos? O desejo de elevação, de grandeza, o alto valor concedido à cultura, à educação? Ao sair pelo mundo em busca de respostas e soluções, Meister vivencia uma série de experiências que o fazem refletir, indagar; vivências que servem de combustível para o processo de formação do jovem.

Jaeger afirma que “a formação não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação” (JAEGER, 2001, p. 25). Meister sabia que a cultura que tanto almejava era destinada à aristocracia. No século XVIII, a nobreza ainda era a detentora da cultura, da formação, da arte; os outros eram homens comuns que não possuíam a capacidade dos nobres, muito menos a possibilidade de desenvolver a *techne*. Mas Meister se sentia capaz, sentia que possuía a natureza para a arte, para a literatura, porque ele não poderia então alcançar a formação destinada e voltada apenas para a aristocracia alemã de sua época? O que o diferenciava dos outros?

Chegamos ao ponto vital desta pesquisa. O conceito de formação para os alemães estava, no século XIX, atrelado à obra de Goethe. Com o passar do tempo, percebeu-se irrealizável uma formação idealizada de maneira harmônica como acontece com Meister. Essa formação consciente, de busca pelo conhecimento, desejo pelo saber, impedida pelas graves relações de poder do século XIX não seriam mais possíveis em outros momentos, afirmavam muitos teóricos que queriam matar o romance de formação. O que eles não entenderam é que temos dois conceitos de formação em uma mesma obra. Em *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, podemos perceber o conceito de formação pensado pelos gregos, a busca do conhecimento, da alta cultura, rumo à elevação do homem, o aprimoramento da natureza pela técnica; e, ao mesmo tempo, temos o conceito de formação que perpassa a maioria dos romances de formação pós-Goethe, principalmente os do século XX: aquele das experiências livres, autônomas, provenientes das reflexões realizadas pela personagem acerca dos

discursos que a rodeiam, das situações que são expostas, da observância do mundo e do seu passado. Essa relação criativa entre a personagem e seu passado, sua indagação frente ao mundo, seu devir é o que a faz alcançar a transformação, a autoformação. Neste momento, a formação solta às mãos da educação e estabelece-se na experiência pura. Os conceitos se misturam na obra goethiana e a consequência disso é a construção de um gênero múltiplo, flexível, sem alicerces muito firmes. Na tentativa de aproximar qualquer obra da de Goethe, surge o problema, pois os críticos enxergam apenas o burguês frustrado em busca de uma formação artística e humanista e esquecem que ele sai para o mundo, vivencia uma série de experiências e isso também faz parte de sua trajetória formativa.

Uma das teorias sobre o romance de formação que corrobora essa ideia é a de Jürgen Jacobs (1989), em *Der deutsche Bildungsroman (O Bildungsroman Alemão)*. Para ele, o protagonista deve possuir liberdade e autonomia, ao longo de seu percurso existencial, não sendo corrigido ou influenciado por nenhuma instituição educacional, as escolhas tomadas pela personagem devem ser assimiladas de forma livre e espontânea, as atitudes errôneas e equivocadas não devem ser corrigidas por terceiros, mas, sim, percebidas e modificadas pela própria personagem em processo de formação. Além disso, as experiências mais comuns sofridas pelo protagonista em formação são

a separação em relação à casa paterna, a atuação de mentores e de instituições educacionais, o encontro com a esfera da arte, experiências intelectuais eróticas [...], experiência em um campo profissional e eventualmente contato com a vida pública, política. (JACOBS *apud* MAAS, 1989, p. 37).

Dessa forma, Jacobs sustenta a tendência dos discursos mais atuais sobre o romance de formação ao segundo conceito de formação presente na obra goethiana: a reflexão do protagonista a partir de suas experiências autônomas independente da esfera em que estiver, e do desejo pelo conhecimento. Pelo olhar atual de muitos teóricos, o protagonista deve ser questionador, agir no mundo, refletir sobre suas experiências e sobre os discursos que o rodeiam, ser observador e ter uma relação criativa com o seu passado. Esses aspectos não são facultativos para a formação, são essenciais; facultativo é o desejo por uma formação humanista, o valor dado por Meister à cultura, ao conhecimento, é algo que ocorre em sua trajetória, mas pode não ocorrer em outros que também passam por este processo.

Bakhtin (1992, p. 239), por exemplo, em *Estética da criação verbal*, apontou a importância da interação entre homem e meio para que se pudesse haver um romance de formação, pois, “a evolução do homem é

indissolúvel da evolução histórica”. Segundo Marcus Vinicius Mazzari (1999), sem tal relação, pensada por Bakhtin, toda a formulação utópica seria impensável, pois o sujeito deve estar sempre ligado ao contexto social, político e econômico. O teórico complementa a opinião afirmando que a busca pelo desenvolvimento de tais potencialidades através da vivência das mais diversas experiências e de uma integração harmônica e fecunda com a sociedade é uma das características próprias do romance de formação. Os gregos também entendiam a formação como algo coletivo, cuja integração do homem à sociedade é fundamental. Nem Bakhtin nem Mazzari apontam essa vontade pelo conhecimento, pela elevação espiritual por parte do protagonista como fundamental para a formação, tal elemento é secundário quando se trata de romances de formação no século XX com personagens pobres, camponeses, ou qualquer outro tipo que não seja rico e nobre.

4. Considerações finais

Podemos concluir então que o retorno ao conceito grego de formação foi fundamental para compreendermos que, no século XVIII, na obra *Os anos de aprendizado de Wilhem Meister*, de Goethe, grande leitor da cultura grega clássica, temos dois conceitos que se complementam: o da busca do jovem pela formação humanista e o das transformações alcançadas pela personagem a partir de suas mais diversas experiências. O primeiro conceito relaciona-se diretamente ao que pensava os gregos sobre a educação e a formação de seus jovens, óbvio que com algumas divergências, no que toca à questão da ética e da moral do Estado grego. São tempos diferentes, pensamentos diversos. O que fica, então, é o valor tão forte e o desejo tão grande de Meister por sua elevação espiritual. O segundo conceito presente na obra está muito mais relacionado ao século XVIII e XIX e até mesmo ao XX que separa os conceitos de educação e de formação, sendo o segundo a atitude reflexiva e indagadora da personagem o fator mais importante para que ele retire de suas experiências e relações a sua transformação, o seu novo olhar para o mundo.

Não é mais a cultura (aquela dos gregos) o elemento essencial para o alcance da elevação, da grandeza de espírito, da mudança, mas sim o estar no mundo, o envolver-se nele, indagá-lo, questioná-lo e questionar a si mesmo. É essa relação interior e exterior, homem e mundo no cotidiano, nas experiências autônomas e livres o combustível fundamental para o alcance da formação no século XIX e, principalmente, no XX e no XXI,

afinal, que valor damos para o conhecimento, para a educação e para a cultura pensados lá atrás pelos gregos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. O romance de educação na história do realismo. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LUKÁCS, George. Anexo: Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister. In: GOETHE, Joham Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Trad.: Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ensaio, 1994.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Trad.: Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ensaio, 1994.

JACOBS, Jürgen; KRAUSE, M. Der deutsche Bildungsroman. In: MAAS, Wilma P. *O cânone mínimo. O Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP, 2000.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad.: Artur Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LONGINO. *Do sublime*. Trad.: Filomena Hirata. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de formação em perspectiva histórica*. O tambor de lata de Günter Grass. São Paulo: Ateliê Editorial. 1999.

**PRÁTICAS CULTURAIS DA ESCRITA:
EDIÇÃO E LEITURA DO MANUSCRITO
ALFABETIZAÇÃO, ETC. E TAL DE EULÁLIO MOTTA**

Miriam Barreto de Almeida Passos (UNEB)
mirapassos@hotmail.com

Patrício Nunes Barreiros (UNEB e UEFS)
partriciobarreiros@hotmail.com

Tenho procurado com especial interesse, pelos municípios e distritos por onde {passo}/ando, saber como funcionam os cursos de alfabetização de adultos

(MOTTA, EA2.15.CV1.15.001).

RESUMO

O artigo apresenta uma edição semidiplomática do manuscrito *Alfabetização etc. e tal* do escritor baiano Eulálio Motta (1907-1988), e um estudo das práticas de alfabetização formal na comunidade Capela do Bom Jesus, no município de Mundo Novo – BA, na década de 1950. O texto editado revela práticas sociais do ensino da escrita e da leitura no sertão baiano e para empreender o estudo e a edição do texto foram consideradas as relações entre filologia e acervos de escritores (BARREIROS, 2012); os usos sociais da escrita enquanto prática escriturística capaz de “inventar” o cotidiano (CERTÉAU, 2008); a história cultural das práticas de escrita (CASTILLO GÓMEZ, 2002; CHARTIER, 2001); a história da educação no Brasil (COSTA; TAMAROZZI, 2009), a formação de professores e as interfaces entre escrita e memória (BRANDÃO, 2002; NORA, 1993). A pesquisa pretende contribuir para o conhecimento da história cultural das práticas de escrita do sertão da Bahia.

Palavras-Chaves: Eulálio Motta. Cultura escrita. Crítica textual.

1. Introdução

O presente artigo apresenta uma edição semidiplomática do manuscrito *Alfabetização etc. e tal* do escritor baiano Eulálio Motta (1907-1988), bem como uma leitura das práticas de alfabetização formal na comunidade Capela do Bom Jesus²⁸, no município de Mundo Novo (BA), na década de 1950.

²⁸ Em 1950, Capela do Bom Jesus pertencia ao município de Mundo Novo, mas quando o município se dividiu, a vila passou a pertencer a Piritiba e a se chamar Cigana.

A pesquisa utiliza como *corpus* o referido manuscrito e os documentos do acervo do escritor que caracterizam as práticas educativas no sertão baiano. Como percursos metodológicos foram utilizados os recursos da crítica textual para a edição e na análise do texto. Além disso, lançou-se mão dos métodos descritivo, exploratório e documental de fonte primária.

Em adição, foram consideradas as relações entre filologia e acervos de escritores (BARREIROS, 2012); os usos sociais da escrita enquanto prática escriturística capaz de “inventar” o cotidiano (CERTEAU, 2008); a história cultural das práticas de escrita (CASTILLO GÓMEZ, 2002; CHARTIER, 2001); a história da educação no Brasil (COSTA; TAMARROZZI, 2009), a formação de professores e as interfaces entre escrita e memória (BRANDÃO, 2002; NORA, 1993). A pesquisa está vinculada ao *Grupo Interdisciplinar de Estudo de Acervos de Escritores Baianos* e pretende contribuir para o conhecimento da história cultural das práticas de escrita do sertão da Bahia.

2. O manuscrito e suas possibilidades de análise

Alfabetização, Etc. e Tal corresponde a uma crônica focada no cotidiano de uma vila do interior da Bahia, escrita na década de 1950 e segue o estilo dos textos publicados por Eulálio Motta em forma de panfletos avulsos (BARREIROS, 2012; 2013). No referido manuscrito, inédito, o escritor fez uma análise da situação da alfabetização no município de Mundo Novo e em especial na comunidade Capela do Bom Jesus, onde, segundo ele, somente as mariposas frequentavam as aulas de alfabetização para adultos e as crianças não tinham escolas. Após a análise da educação na comunidade, Eulálio Motta dirigiu-se ao Ministro da Educação, o baiano Clemente Mariani, solicitando uma escola para as crianças de Capela do Bom Jesus.

Nas entrelinhas do texto, o escritor expôs uma visão da educação a partir da análise de um contexto específico. Ao relatar a opinião dos estudantes, dos professores e de pessoas da comunidade, Eulálio Motta evidenciou o modo como eles se relacionavam com a aprendizagem formal, expondo as condições materiais e humanas do ensino da leitura e da escrita, e a motivação para os estudos.

Nesse sentido, o texto editado, oriundo do acervo pessoal do escritor, revela aspectos da memória da comunidade que estavam fadados ao

esquecimento, e, desse modo, converte-se num lugar de memória (NORA, 1993). O texto eleva-se à categoria de documento histórico, revela uma visão do passado e contribui para se desenhar a história cultural das práticas de escrita no interior da Bahia.

Em *Alfabetização, Etc. e Tal*, há pelo menos duas possibilidades de análise. A primeira delas é a relação entre o sujeito que escreve sobre o cotidiano, materializando as suas impressões da realidade social e a segunda corresponde aos acontecimentos que o texto revela. Esses dois modos de análise estão perpassados pela capacidade da escrita de “inventar” o cotidiano.

No dizer de Certeau (2008, p. 226), “a ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um ‘recebido’, e o que sai dela é um ‘produto’”. Ou ainda:

[...] a ideia de uma produção da sociedade por um sistema “escriturístico” não cessou de ter como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), tornando-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto que lhe é imposto. [...] Numa sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos (científicos, econômicos, políticos), pode-se muitas vezes substituir o binômio produção-consumo por seu equivalente e revelador geral, o binômio escrita-leitura (CERTEAU, 2008, p. 261-262).

Pode-se dizer que o texto, enquanto produto fabricado para um fim, tem a capacidade de inventar o cotidiano, à medida que se espera do público leitor uma reação. Não há passividade de quem escreve, nem de quem ler. Na visão de Zilberman (2001), nenhum leitor absorve um texto de modo passivo e os processos de significação ganham contornos específicos de acordo com as experiências de cada um. Assim, os textos são fatias repartidas de sentidos construídos nas relações entre os sujeitos que os escrevem, os leitores e os acontecimentos. Por isso, tanto os escritores quanto os leitores contribuem para a configuração da realidade social.

Para além do fenômeno social, os textos em suas tramas discursivas e suas tessituras denotam uma sequência e ordenamentos de ideias a partir de uma realidade, de uma vivência, de sentimentos, leituras, compreensões, definindo, através de diálogos, a formatação necessária de um expor plausível e/ou implausível sobre diversos pontos de vista. Para Bakhtin o texto é:

[...] a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de

um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido (BAKHTIN, 1997, p. 341).

Deste modo, toda tessitura escrita ou quaisquer composições possuem uma história subjacente ou, do ponto de vista enunciativo, um discurso por traz das linhas que contornam a escrita. Por outro lado, além dos discursos incorporados, existem outros a serem construídos, considerando-se o repensar, restaurar e recontextualizar o já-dito, visto que o modo de dizer, de sentir, de perceber, de falar, de amar e de compreender são distintos e singulares. Somam-se a isso, as marcas históricas carregadas por cada sujeito na peculiaridade do convívio coletivo.

3. *Eulálio Motta e seus interesses pela educação no sertão baiano*

Na década de 1930, Eulálio de Miranda Motta engajou-se no Partido Integralista Brasileiro e converteu-se num importante militante, assumindo cargos e representando o partido no interior da Bahia. A manutenção de escolas nos municípios fazia parte dos objetivos do partido que pretendia difundir suas ideologias. Segundo as orientações da Ação Integralista Brasileira, o propósito era desenvolver ações assistencialistas para que os menos favorecidos tivessem acesso a uma educação que garantissem o seu desenvolvimento moral e intelectual.

A Ação Integralista em Mundo Novo, na década de 1930 tinha pouca representatividade, e o núcleo municipal não tinha condições de manter uma escola, mas Eulálio Motta, enquanto líder do núcleo municipal da Ação Integralista Brasileira em Mundo Novo e representante regional do partido, defendia a necessidade de escolas para os filhos dos mais pobres. Após o fechamento da Ação Integralista Brasileira por Getúlio Vargas, Eulálio Motta somente voltou ao cenário político em 1946 filiado ao Partido da Representação Popular e ligado a Ação Católica. Em 1947, candidatou-se a deputado estadual e um dos projetos que ele defendia era o acesso à educação formal para as crianças da zona rural do sertão baiano.

Em 1950, a Ação Católica levantou uma discussão acerca da democratização do acesso à educação e empreendeu uma campanha de alfabetização por todo Brasil e o Ministro Clemente Mariani lançou uma campanha de alfabetização de jovens e adultos (COSTA; TOMAROZI, 2008). Nessa ocasião, Eulálio Motta estava totalmente engajado nas causas da Ação Católica, mas fazia uma ostensiva oposição ao governo. Se por um lado ele era a favor da democratização ao acesso à educação, por outro ele

criticava as ações do ministro Clemente Mariani que buscava alternativas para alfabetizar os jovens e adultos, mas se esquecia das crianças.

A participação política de Eulálio Motta, na década de 1950, tornou-se bastante efetiva exercendo um papel fundamental na região de Mundo Novo, publicando panfletos e textos em jornais criticando as ações do governo.

4. O cotidiano da alfabetização de Capela do Bom Jesus na ótica de Eulálio Motta

As crônicas de Eulálio Motta sobre o cotidiano do sertão baiano geralmente seguem um estilo e uma retórica específicos. Ele sempre escreve a partir de um pedido, uma suplica:

[...] Em certa localidade, um adulto {de representação local} me queixava que a ausência quase total de adultos no curso local {era}/é\ motivada pela professora que é a mais filante do curso. Noutra parte, uma professora, assídua, me pediu que falasse, ou escrevesse, [↑ou] fizesse qualquer coisa que [↑fosse] um apelo convincente aos adultos analfabetos para frequentarem o curso de alfabetização... Porque as aulas estão sendo povoadas, apenas de mariposas! A professora... a mesa... carteiras...

Essa estratégia retórica revela a qualidade panfletária de seus textos (BARREIROS, 2013), justificando possíveis intromissões e ofensas às autoridades que são alvo de suas críticas, deixando claro que ele não critica sem motivos reais, não denuncia sem provas.

Quem atesta os fatos são as pessoas da comunidade, que vivem o cotidiano e por isso os argumentos de Eulálio Motta investem-se de autoridade. Sua crítica concentra-se nas ações do governo que não investe na alfabetização das crianças, nas professoras que são “filantes” e na falta de motivação dos estudantes adultos ocasionando evasão.

O texto *Alfabetização, Etc. e Tal* revela a cristalização de determinadas crenças sobre o aprendizado da leitura e da escrita que perduram até hoje na sociedade brasileira: “papagaio véio não aprende a falar” ou ainda “quem mau sabe lê também se veve”.

Os argumentos utilizados nas campanhas de alfabetização de jovens e adultos, na década de 1950, pautavam-se, principalmente, na necessidade de se assinar o nome para ter o direito de votar e com isso exercer a cidadania. A leitura não era vista como uma condição de cidadania, podendo-se viver sem ela. Essa situação está retratada no texto de Eulálio Motta:

Façamos justiça ao Snr. Ministro da Educação, aplaudindo a sua intenção, criando o curso de alfabetização de adultos. Mas contemos a S. Exa. o fracasso de tão nobre iniciativa pelo interior deste infeliz sertão, onde os Adultos sacodem os ombros dizendo que “papagaio véio não aprende a falar”, ou que “quem mau sabe lê também veve”, e onde as crianças por falta de escola vão crescendo sem aprender o a-b-c e o b-a bá.

O fragmento acima revela o método empregado para a alfabetização, compreendida como decodificação de letras e palavras soletradas. Esse era o sistema vigente na época, onde as cartilhas e livros de abc eram os instrumentos utilizados para a alfabetização.

O autor faz uma avaliação ampla da educação, quando pontua situações do cotidiano, revelando sutilezas que dificilmente são documentadas. Para ele, “se houvesse investimento na educação infantil não haveria adultos para serem alfabetizados”. O que parece óbvio ainda é um problema recorrente na educação brasileira do século XXI.

O texto de Eulálio Motta demonstra que as políticas educacionais no Brasil são fragmentadas. As ações são isoladas e pontuais, quando não são apenas compensatórias. Tenta-se resolver apenas os efeitos e se ignoram as causas.

5. A edição do texto

O manuscrito consta no *Caderno Fotocopiado 2*, páginas 60 a 63, com rasuras, emendas e borrões. O escritor utilizou as margens para escrever e por isso há uma variação de linhas em cada página. O *Caderno Fotocopiado 2* corresponde a uma cópia colorida e encadernada e foi utilizado pelo escritor como borrador para textos que seriam publicados em

forma de panfletos na década de 1950.

A cópia colorida é uma reprodução feita quando o acervo do escritor ainda estava em Mundo Novo sob a custódia da família do escritor e, por motivos desconhecidos, os originais não foram encontrados quando foi feito o inventário dos documentos, no momento da doação do acervo para a pesquisa. A fotocópia é o único testemunho conhecido desse manuscrito e o único documento conhecido que trata da alfabetização de jovens e adultos na comunidade Capela do Bom Jesus.

Desse modo, o manuscrito é um importante documento para o estudo das práticas culturais da escrita no sertão baiano, da língua utilizada por Eulálio Motta e da história da educação no interior da Bahia. Editá-lo, portanto, é um meio de inseri-lo no fluxo da leitura.

Nesse artigo, foi feita uma edição semidiplomática do manuscrito, com o mínimo de interferência possível.

5.1. Critérios adotados

- a) Manteve-se a grafia original das palavras e a pontuação do texto;
- b) As linhas foram numeradas de 5 em 5 na margem esquerda;

5.2. Símbolos utilizados na transcrição

{ } seguimento riscado, cancelado

{†} seguimento ilegível

{†} / \ segmento ilegível substituído por outro legível na relação {ilegível} /legível\

{ } / \ substituição por sobreposição, na relação {substituído} /substituto\

{ } [↑] riscado e substituído por outro na entrelinha superior

{ } [↓] riscado e substituído por outro na entrelinha inferior

{ } [→] riscado e substituído por outro na margem direita

{ } [←] riscado e substituído por outro na margem esquerda

[↑] acréscimo na entrelinha superior

[↓] acréscimo na entrelinha inferior

[→] acréscimo na margem direita

[←] acréscimo na margem esquerda

[] acréscimos

6. O texto

Página 60

Alfabetização, etc. e tal...

- Tenho procurado com especial interesse, pelos municípios e distritos por onde {passo}/ando), saber como funcionam os cursos de alfabetização de adultos. Uma lastima! Há frequência de cinco, de três, ou ... até de um! Em certa localidade, um adulto {de representação local} me queixava que a ausência quase total de adultos no curso local {era}/é motivada pela professora que é a mais filante do curso. Noutra parte, uma professora, assídua, me pediu que falasse, ou escrevesse, [↑ou] fizesse qualquer coisa que [↑fosse] um apelo convincente aos adultos analfabetos para frequentarem o curso de alfabetização... Porque as aulas estão sendo povoadas, apenas de mariposas! A professora... a mesa... carteiras... de {↑} ... de papéis... {↑}... e as mariposas batendo no tubo do candieiro de placa...
- 5
- 10
- 15
- 20
- 25
- Porque este mesmo interesse em verificar como vão as coisas na tão falada alfabetização de adultos? pelo seguinte: - centenas de homens pobres, pais de famílias numerosas, cujos filhos estavam frequentando

Página 61

- escolas graças ao abono familiar, estão retirando seus filhos das escolas por falta de recebimento dos abonos... [↑sem investirem na compra de roupas e sapato para os meninos e] Nunca mais receberam. Porque? Porque respondem, o governo está sem dinheiro... E porque o governo não tem dinheiro
- 5

- para alfabetizar as crianças, temos
que assistir a formação de multi-
10 dões de adultos analfabetos... E
porque se formam multidões de adultos anal-
fabetos, se governo gasta milhões
com os cursos de alfabetização de
adultos... E a porcentagem de adul-
15 tos que se utilizam de tais cursos
com toda certeza não chega a um
por mil.
Aqui no meu município ha povoa-
dos com perto de uma centena de
20 crianças sem nenhuma escola, nem
estadual nem municipal! Não ha
dinheiro para pagar escolas de alfa-
betização das crianças... E gastam
com a existencia, mesmo neste municí-
25 pio, de varios cursos noturnos povo-
ados de mariposas rodopiando em tórno

Página 62

dos candinheiros!

- Façamos justiça ao Snr. Ministro da E-
ducação , aplaudindo a sua intenção, crian-
do o curso de alfabetização de a-
5 dultos. Mas contemos a S. Exa. o fra-
casso de tão nobre iniciativa pelo
interior deste infeliz sertão, onde os
Adultos sacodem os hombros dizen-
do que “papagaio véio não aprende
10 a falar”, ou que “quem mau sabe
lê tambem veve”, e onde as
crianças por falta de escola vão
crescendo sem aprender o a-b-c e o
b-a bá.
15 Snr. Ministro: - Aqui no mau municí-
pio há diversos cursos de alfabeti-
zação de adultos, povoados de mari-
posas, enquanto o arraial [↑ Capela de } Bom-
Jesus tem {uma população infantil}
20 {de} quase uma centena [↑de crianças em idade escolar] {de crianças e
não possuem nenhuma escola! Os paes
{de quarenta e tantas} [↑destas centenas de crianças] têm pedido es-
colas para a Cigana (é o nome popular de
“Capela”) e as promessas não têm
25 faltado. Mas... as crianças estão

Página 63

Crescendo... e [↑a escola ficando em promessa...] e {quando} marcha em que vão [↑andando] as coisa... quando a escola da “Cigana” vier... os meninos já viraram adultos...

- 5 Snrs. Dirigentes do Brasil! {pelo nossos}
Snrs, ensinem as crianças! Alfabetizem as crianças e não haverá [adultos] analfabetos!
{adultos que justifique despesas mesmo}
{Honrado srn. Ministro Clemente Mariani: - peço a V. Exa., merecidamente, uma escola de alfabetização de crianças para o arraial da Capela de Bom Jesus, município de Mundo Novo. Com vivas esperanças de que
- 10 este pedido chegará a V. Exa., de será tomado na devida consideração, quero lhe dizer, Snr. Ministro, em nome dos paes [↑dos menos] da Capela de Bom Jesus: Deus lhe pague.}

20 [Rubrica do autor]

e dinheiro eles não têm e o dos alunos não está um-do. Nós e de “penuchos” (pés descalços), os [↑meninos] não podem ir para a escola. Nunca mais receberam {↑}

7. Conclusão

O texto de Eulálio Motta é um importante documento para o estudo da história e da memória da região de Mundo Novo, especialmente dos aspectos da cultura escrita na comunidade Capela do Bom Jesus. Editar o texto é uma oportunidade de revelar o ponto de vista de um sujeito que, através de sua prática escriturística, fez uma leitura da política educacional da época e seus desdobramentos numa pequena vila do interior da Bahia.

Esse tipo de documento flagra aspectos que a história oficial ignora e estabelece novas formas de ver e pensar a cultura escrita. No manuscrito, Eulálio Motta coloca-se como a “voz” autorizada pela comunidade para aconselhar, avaliar e reivindicar melhorias. Pedem-lhe que escreva para aconselhar aos analfabetos a frequentarem o curso de alfabetização. Isso revela que, naquele contexto, a cultura escrita era extensiva a todos os cidadãos da comunidade, alfabetizados ou não.

O documento do acervo, ao ser editado, insurge-se do amontoado

de papéis para instituir um significado histórico de inestimável valor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARREIROS, Patrício Nunes. *O pasquineiro da roça: edição dos panfletos de Eulálio Motta*. 2013. – Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras / Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *Sonetos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoa, de letras e palavras*. São Paulo: UNESP, 2005.

CASTILLO GÓMES, Antonio (Coord.). *Historia de la cultura escrita: del próximo oriente antiguo a la sociedad informatizada*. España: Trea, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Trad.: Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Trad.: Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Renato Pontes; TOMARROZZI, Edna. *Educação de jovens e adultos*. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

MOTTA, Eulálio de Miranda. EA2.15.CV1.15.001, [s.d.], p. 60. *Caderno Fotocopiado 2*. [Manuscrito].

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

ZILBERMAN, Regina. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

SEMÂNTICA DAS RELAÇÕES NO HIPERTEXTO

Ricardo Hiroyuki Shibata (SEED/PR)
rhshibata@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo estuda os modos de constituição dos sentidos no hipertexto. Quer dizer, busca explicitar quais são as estratégias, os procedimentos e os dispositivos interpretativos que os usuários realizam para ler as páginas da web e, portanto, constituir um certo ordenamento de sentido. Assim, é correto afirmar que a navegação na internet não se dá ao acaso, mas a partir da ação de um foco seletivo, cujo âmbito se inscreve estrategicamente nas variáveis pragmáticas e nas estruturas metacognitivas.

Palavras-chave: Letramento digital. Práticas de leitura. Hipertexto.

Os ambientes digitais são um enorme desafio para aqueles que ou- sam navegar nas páginas da internet. De simples páginas de jornal e seus conteúdos informativos aos cursos na modalidade a distância com seus múltiplos recursos e demandas, o usuário se confronta com uma floresta de possibilidades de sentido. Essa operação cognitiva, cujo âmbito se des- loca em relação à materialidade do impresso, inscreve-se estrategicamente no universo das práticas de leitura do hipertexto e do letramento digital.

É justamente por isso que a leitura nos meios midiáticos deve se definir pedagogicamente a partir de habilidades e competências relativas a procedimentos técnicos, cognitivos e socioemocionais com vistas a imple- mentar o pensamento crítico, a escrita criativa e a apropriação do conheci- mento.

Aqui, o conceito de “interface” é útil como categoria analítica, por- que consegue ressaltar certas soluções e escolhas, permitindo que o leitor se aproprie de novos espaços de leitura e novos modos de aprender. Assim, a questão dos dispositivos e seus modos de agenciamento é relevante para a compreensão das trilhas de leitura, para se propor hipóteses de interpre- tação e para traçar os possíveis caminhos dos sentidos, cuja operacionali- dade sinaliza a apropriação do conhecimento.

Mesmo porque a página da internet não é um código imutável, muito menos uma norma que deve ser seguida inexoravelmente para se decodificar um roteiro de significados ou dos conteúdos. Se a navegabili- dade se move em espaços pré-definidos, baseada em operações rígidas de movimentação, isto não se dá com o significado. Não é que cada leitor

apreenda os sentidos de um jeito particular e singular. É que os leitores são conduzidos a apreender um certo sentido, valendo-se do “foco seletivo” (BRAGA; BUSNARDO, 2012) ou os usos sociais da informação.

Nesse aspecto, os sentidos podem ser controlados a partir da explicitação de sua organização estrutural. Quer dizer, o leitor é conduzido a realizar recortes interpretativos de certos enunciados, conforme operações fixas de metacognição. O que pressupõe, de um lado, a aplicação eficaz de regras e estratégias, e, de outro, o suporte de um substancial arsenal de conhecimento de mundo (VYGOTSKY, 2001). A ênfase recai, então, sobre as estratégias globais – e não sobre elementos linguísticos básicos –, cujo núcleo deve levar em conta a tipologia textual e a arrumação textual, principalmente certos elementos coesivos e referenciais.

No interior da revolução causada pela disseminação do ciberespaço, da democratização de acesso à internet e à navegação em nuvem, concorre uma série de equívocos. O principal deles é buscar pistas na revolução causada pelo impresso em relação ao manuscrito (CHARTIER, 1998) ou comparar as mudanças nos hábitos de leitura por ocasião do aparecimento e disseminação do rádio e da televisão. A partir desse ponto, é possível pensar num âmbito diverso – aquele da semântica da rede de relações e na formação do sentido na internet. O que inclui a questão da autoria, da construção e das formas de circulação do hipertexto.

Dessa forma, o esforço analítico de maior envergadura deve se debriçar sobre os aspectos de suas condições de produção, do contexto particular em que se estruturam e das variáveis pragmáticas em jogo, que se articulam em diversos recursos das mídias. Não se trata, portanto, de investigar como as pessoas consomem informação, as novas formas de criar desejos, necessidades e expectativas, de instigar a curiosidade, ou mesmo os estilos de consumo (LIPOVETSKY, 1991).

Vale dizer que estudar os efeitos cognitivos ou comportamentais de uma existência devotada a navegar pela internet apenas empobreceria o debate, mesmo porque ressaltaria necessariamente o âmbito de certa psicologia analítica e não o processo de construção efetiva de significados. Nesse caso, os domínios mais produtivos seriam aqueles dados pela análise da complexa rede de relações semióticas, do interdiscurso ou da comunicação complementar entre as mídias, da interatividade ou dos tipos de diálogos ou interações que podem se entabular entre os usuários e os meios digitais. Para dizer de outro modo, o hipertexto é, antes de tudo, uma prática social da linguagem e do discurso (BAKHTIN, 2010).

Ou, conforme Tyler Cowen (2011) se refere num livro instigante:

A coerência encontra-se no fato de que você está recebendo um fluxo contínuo de informação para alimentar a sua atenção constante. Não importa quão díspares os tópicos possam parecer a quem olha de fora, a maior parte do fluxo se relaciona com as suas paixões, seus interesses, suas afiliações e com a maneira como tudo se coaduna. Na essência, tudo diz respeito a você e isso é, de fato, um tópico favorito para muita gente. Agora, mais do que nunca, você pode reunir e manipular unidades de informação do mundo externo e relacioná-las com suas preocupações pessoais.

No entanto, para Cowen, não se trata de um interesse ilimitado, caótico ou desordenado por conteúdos disponíveis na internet, ou de um tipo de olhar que se desloca ao acaso e sem direção, na mesma rapidez com que se clica de um *link* e depois em outro. De fato, a atenção dos usuários da internet é absolutamente seletiva. Isto equivale a dizer que há uma coerência ou lógica interna no jogo de interesses do mundo virtual.

Mesmo os andarilhos antigos, os caminhantes de longas peregrinações ou os viajantes do desconhecido não percorriam longas distâncias numa aventura ao acaso ou um percurso a esmo. Pelo contrário, dava-se, isto sim, segundo clivagens específicas, objetivos determinados – embora por vezes inconscientes. A *flanerie* dos dândis no início do século XX era, de fato, um grande mapeamento de uma extensa fauna social, cujo grau de conhecimento pelos leitores desse período era escasso. No entanto, é surpreendente reconhecer que esse vagar pelas ruas possui uma direção, um rumo e até, no limite, um percurso com lógica e sentido peculiares (PRAZ, 1996).

Nesse mesmo sentido de desconstrução crítica, as metáforas que comumente se utilizavam para caracterizar a internet pouco contribuem para destacar seu real funcionamento. O “dilúvio informativo”, a “navegação pela turbulência” ou “surfear pela comunicação em nuvem” não direcionam para a relevância do que é a “rede interconectada”. Aliás, penso que ao se recuperar a metáfora original da internet como “rede de relações”, cujos fios são ligados, emaranhados e interdependentes, pode-se vislumbrar o que de fato acontece com os procedimentos de leitura e a construção dos sentidos, no interior de uma certa semântica de relações, na virtualidade do ciberespaço.

Isto, um pouco no sentido das múltiplas – porém, finitas – dimensões do hipertexto. Sobre isso, Pierre Lévy (1999) destaca a linguagem multilinear e os seus vários sentidos de leitura e encaminhamentos. Entretanto, a leitura do texto não se abre à superinterpretação. Com Umberto

Eco (2006), o texto é uma máquina preguiçosa, cujo maior esforço deve se dar pelo lado do leitor. O que não quer dizer que todas as interpretações sejam válidas para um certo enunciado; pelo contrário, há valores de verdade, considerados pertinentes e relevantes.

O que equivale dizer que, se para alguns a rede pode ser considerada um espaço infinito de possibilidades, cuja abertura remete a um sem-número de caminhos a serem explorados, na realidade, isto não acontece na prática. Cada usuário tem preferências pessoais, inclinações, interesses diversos e particulares. A pretensa abertura da internet nada mais é do que as muitas possibilidades restritas no interior de um dado perfil de usuário. O que chama a atenção é justamente aquilo que se reconhece como relevante. O resto, mesmo relevante para algum outro usuário, é descartado como irrelevante, sem significação ou de pouco interesse.

A partir disso, é perfeitamente possível mapear estilos cognitivos, entendidos como práticas sociais de leitura, com base largamente assentada no grau de letramento digital. Deve-se levar em conta que as possibilidades de recortes, a partir da grande quantidade de informação (imagens, conteúdos, animações etc.), transforma a “era da distração”, de fato, na era das virtualidades possíveis, dos interesses múltiplos, dos saberes informais, das redes sociais e do acesso a uma quantidade de conteúdo nunca antes visto.

Esse tema foi explorado de modo bem pessimista por Nicholas Carr (2011). Para ele, a internet cria uma vida propícia à superficialidade e à desatenção. Assim, a falta de concentração, a dispersão mental e o ambiente de diversão contribuem para uma cultura do consumo rápido, fácil e descartável.

Em outro estudo, cujo escopo percorre lugares-comuns semelhantes, Carr (2008) denuncia que o uso constante da internet teve efeitos maléficos. É que navegar pelos *sites* faz com que a “leitura profunda” se transforme numa batalha árdua e inglória. Aqui, é perceptível uma petição de princípios: deve-se ler na tela do computador como se lê um livro impresso. Essa petição parece desconhecer as diferenças entre os usos e os modos de leitura. Cada “meio” (ou *media*) configura um certo tipo de leitor, com funções e perfis específicos, e um tipo de leitura, com suas estratégias de interpretação e de construção de sentido. O leitor da *internet* não é menos habilidoso que o leitor de livros. Do mesmo modo, aquele que navega pelos *sites* em busca de “fragmentos” de informação interpreta es-

ses retalhos como um constructo único, com relações semânticas, de coesão e de coerência. Essas peças fragmentárias não são deslocadas e apenas pairam num vácuo. Em verdade, elas conformam um discurso, cujo contexto é mais extenso e, por vezes, aparentemente sem sentido para um observador desavisado; porém, elas fazem sentido para o usuário.

O que se tem ao final dessa operação metacognitiva é um discurso como outro qualquer. Pensar na qualidade da leitura é entrar numa seara, em que se julga o “meio” em relação a outros “meios”. Afirmar que o livro é melhor do que a TV; e que esta é superior à *internet*, desvia a questão para os problemas de base: cada um desses meios se instala a partir de uma “episteme” diferente e demanda um esforço de interpretação particular.

Entretanto, pensar que tudo isso se restrinja ao âmbito dos comportamentos, quer dos hábitos de consumo num sentido mercadológico, quer das inclinações pessoais, é reduzir a questão aos efeitos e às consequências do mundo virtual numa sociedade em transformação, quando se deveria ressaltar e indagar mais produtivamente quais as estratégias cognitivas que se valem para “navegar” entre as nuvens de sites. Quer dizer, a ênfase recai nos aspectos intelectuais ou emocionais e não apenas nos movimentos neuróticos dos internautas à busca de fragmentos de informações, que mal se colam, formando um todo coeso.

Em resumo, não tem a ver com a sensação de tempo acelerado, com a mudança de um estilo de escrita prolífico para a brevidade vocabular; com incapacidade de ler muitas vezes um texto, buscando outros sentidos; com o empobrecimento da experiência ou com a atenção dispersiva. Aristóteles dizia que os discursos deliberativos eram feitos em grandes traços; assim os ouvintes no vai e vem da praça pública, no burburinho das discussões, possuíam a atenção voltada para muitos aspectos. Em nenhum momento Aristóteles afirmou que esse tipo de discurso era qualitativamente melhor ou pior do que os outros gêneros de discurso.

O critério de julgamento de valor nunca se colocava, porém, a adequação de seus usos em relação ao público-alvo e ao contexto de produção. Ainda com Aristóteles, é possível pensar que a estrutura dos conteúdos da *internet* se conforma a um determinado público, cujo perfil é semelhante ao daqueles que consomem as redes sociais e ferramentas correlatas.

No entanto, esse princípio pode ser estrategicamente rastreado desde à época dos gregos e o debate acerca do surgimento e da importância da escrita. A chave interpretativa então não seria apenas uma questão de “origem” ou “precedência”, porém de modo de procedimento. No *Fedro*,

de Platão, o personagem Sócrates reclamava que a escrita obnubilava a memória. Como a “verdade” (a *alethé*) era aquilo que não poderia de forma alguma cair no esquecimento, o fato de a escrita poder recuperar rapidamente os conteúdos tornava esse instrumento uma maneira não de aprimorar os mecanismos da memória, segundo Sócrates, mas de fazer a memória se hipostasiar perante um mecanismo externo. Na Idade Média, outras formas externas eram consideradas “ajuda-memória” (*aide-mémoire*), como os esquemas mnemotécnicos para os discursos ou arengas orais. A sofisticação desses esquemas chegou a tal ponto que no século XVII eram chamados de “palácios da memória”, com divisões, categorizações, e regras de apropriação e interligação. Aqui, importante destacar que se houve (em relativo) perda para a memória, entrava em campo, a imaginação com sua capacidade quase infinita de construção.

Aliás, os domínios da imaginação – e não o da memorização de informações – seria constitutiva do letramento digital, que exigiriam novas competências críticas e capacidade analítica sofisticada. Mesmo porque são necessárias operações de seleção, recorte e agregação de conteúdo audiovisual, formando paulatinamente um conjunto significativo. No mundo movido da *internet*, há limites de interpretação, com suas restrições e obstáculos. Se teoricamente as interpretações, caminhos e possibilidades sejam infinitas, no contexto das práticas de leitura, as opções são bem limitadas. Os protocolos de leitura exercem o peso do fechamento da superinterpretação (ECO, 2001).

Vale destacar, com Magda Soares (2002), que não existe apenas uma forma de letramento. De fato, na época contemporânea, as instâncias quirográficas, tipográficas ou digitais conformam um fenômeno plural e multifacetado, com suas particularidades históricas e culturais. Ou seja, há multiplicidade de letramentos, convivendo numa mesma época, cada uma com seus percursos discursivos, seus métodos de angariar significado, suas apropriações e seus efeitos de sentido.

É que qualquer esforço por descortinar as estratégias de construção de sentido pelos internautas deve levar em conta necessariamente o modo de funcionamento dos recursos digitais no interior de situações concretas, em que pese a interação do usuário com a rede, o uso efetivo desses recursos para a concretização de suas propostas de sentido e sobre a pertinência dos recursos audiovisuais em cada situação.

Ao se voltar para os estudos, análises e pesquisas acerca dos impactos da *internet* na vida das pessoas, abandona-se a responsabilidade de

se explicar os mecanismos de leitura e interpretação de seus conteúdos. É preciso explicar, antes de tudo, quais são as ações que um dado leitor deve estrategicamente agenciar e seus modos de compreensão, produção e apropriação, e qual o seu papel nessa dinâmica. Aqui, o que se pode depreender é que são mecanismos complexos e operações mentais de grande amplitude epistemológica e, não apenas, uma recepção passiva.

O resultado é um diálogo ou um tipo de interação com diferentes mídias integradas de comunicação. Nesse conjunto processual, em que concorrem a construção social de conhecimento e os usos múltiplos das diversas linguagens, os caminhos do hipertexto não ocorrem ao acaso e de modo desorganizado. A elaboração se faz por rotas, trechos e direções que são estabelecidas durante o momento da leitura. A “liberdade” do leitor – a leitura transversal – nada mais é do que um jogo de combinações, fundado em regras de movimentação, em que as peças são construídas e conjugadas de forma a controlar os sentidos possíveis de interpretação.

Por este viés analítico, as expectativas de leitura seriam perfeitamente previsíveis e controláveis. As escolhas que o leitor realiza, em meio a links, imagens e informações, são, parametradas particularmente pelas “saliências” visuais que se destacam na tela do computador, ou seja, o destaque dado aos elementos que se movimentam, às imagens com enquadramentos em *close-up*, enfim aos elementos cujo grau de elaboração gráfica chamam a atenção na lógica de construção da página da web.

Dessa forma, o que há é uma verdadeira hierarquia de leitura, em que os olhos são conduzidos a perceber alguns aspectos em detrimento de outros. No entanto, esse processo de seleção de imagens – que também é um processo de seleção de interesses – concorre com outro (talvez) de maior envergadura: aquele que se refere aos aspectos subjetivos da leitura ou, mais especificamente, aos objetivos individuais e particulares de navegação.

Essa subjetividade implícita destaca a interferência do leitor (conhecimento de mundo, objetivos de leitura, situação ou contexto, história discursiva de outros textos do mesmo gênero ou do leitor, inferência de elementos não-implícitos).

Aqui, deve-se atentar para o fato de critérios objetivos e subjetivos constituírem faces complementares de um esforço para a análise da lógica da formação de rede de sentidos possíveis. Ao se examinar a estrutura e a organização formal – a questão da tipologia dos gêneros –, ao lado dos

efeitos de sentido, os indícios sinalizam para um conjunto interpretativo complexo que movimentam a leitura da linguagem do hipertexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRAGA, Denise B.; BUSNARDO, JoAnne. *Metacognition and Foreign Language Reading*. Disponível em: <<http://ead1.unicamp.br/readweb/riw/artigos/p16.php>>. Acesso em: 02-12-2012.

CARR, Nicholas. *A geração superficial*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

_____. Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic Magazine*, July/August, 2008. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/magazine>>. Acesso em: 06-12-2012.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.

COWEN, Tyler. *Crie sua própria economia*. O guia da prosperidade para um mundo em desordem. Rio de Janeiro: Record, 2011.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

_____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LÉVY, Paul Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, Giles. *O império do efêmero*. A moda e seu destino na sociedade moderna. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

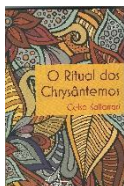
PRAZ, Mario. *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. Campinas: Unicamp, 1996.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez.2002.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MULTILINGUISMO NO RITUAL DOS CHRYSÂNTEMOS
(Comentários linguísticos sobre o primeiro romance de Celso Kallarrari)

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br



KALLARRARI, Celso. *O ritual dos chrysântemos*. 1. ed. São Paulo: Reflexão, 2013.

celsokallarrari@terra.com.br

Celso Kallarrari nasceu em Aral Moreira, Mato Grosso do Sul, em 1973, é professor universitário e sacerdote ortodoxo. Estreou na literatura com o gênero poético, publicando, em 2003, *A Porta Remenda*. Depois disso, publicou também *As Últimas Horas* e *As Últimas Palavras*.

Com o romance *O Ritual dos Chrysântemos*, o autor estreia com um drama trágico e pós-moderno, marcado pelas múltiplas etnias e pelo complexo jogo de amor *versus* traição, de loucura *versus* sabedoria e de assassinato *versus* suicídio, com muita dor e angústia.

Não pretendo tratar do aspecto literário da obra, para o que não me habilito, mas da riqueza de estrangeirismos utilizada pelo autor, concentrando-me especialmente nos latinismos, que são numerosos e bastante apropriados para o clima da obra literária em questão.

Iniciado o trabalho, no entanto, fui surpreendido pela grande quantidade de palavras e expressões latinas, de modo que, não somente me abstive de relacionar os numerosos outros estrangeirismos grifados pelo autor, mas também de fazer propriamente um estudo dos latinismos, satisfazendo-me com a sua mera organização em ordem alfabética para que outros interessados mais habilitados possam adiantar essa tarefa.

É necessário deixar registrado, porém, que os estrangeirismos grifados pelo autor são numerosos e de diversos idiomas: espanhol, francês, grego, guarani, guarani-espanhol (seria um *guaranhol?*), inglês, latim, russo, siríaco e tupi, além do registro de algumas variantes locais do português brasileiro das regiões de alguns dos personagens.

Seguem, portanto, os latinismos, em rigorosa ordem alfabética, com a observação de que as notas de pé de página são também do autor:

A posteriori

O mistério do Ritual *Chrysanthemorum* que envolvia, *a priori* a morte de Poliana e, *a posteriori*, as demais mortes... (p. 11)

Ritual *Chrysanthemorum* que envolvia, *a priori*, a morte de Poliana e, *a posteriori*, as demais mortes (p. 198)

A priori

O mistério do Ritual *Chrysanthemorum* que envolvia, *a priori* a morte de Poliana e, *a posteriori*, as demais mortes... (p. 11)

mistério ritual que envolviam os *chrysanthema*, mas (p. 12)

um desenho *chrysanthemorum* brancos prateados. (p. 12)

Atualmente, o ritual dos *chrysanthema* não prescindia (p. 12)

Ritual *Chrysanthemorum* que envolvia, *a priori*, a morte de Poliana e, *a posteriori*, as demais mortes (p. 198)

Ab initio

com aquela mesma visão *ab initio*. (p. 31)

Ab integro

poderiam invocar, *ab integro*²⁹. (p. 276)

Ab irato

quem espreitava, aparentemente, *ab irato*³⁰, em frente (p. 216)

Acidus laticus, aqua et metilparabenus

do frasco de Ralyperidol, / *acidus laticus, aqua et metilparabenus*/ (p. 213)

Ad infinitum

além das estruturas lógicas do tempo e espaço, *ad infinitum*. (p. 164)

Ad infinitum

virtualmente, infínidos, *ad infinitum*³¹. (p. 262)

Ad libitum

escrever sem conselhos de ninguém, *ad libitum*³². (p. 19)

Ad multos anos

Zaqueu trabalhou, arduamente, *ad multos anos* (p. 132)

Ad semper

quanto os *chrysanthema*, que cobriam o seu corpo e exalavam, *ad semper*, sua eterna juventude. (p. 17)

Ad semper

com algo que ele pudesse *ad semper* oferecer aos seus visitantes (p. 34)

Ad verba fugam

por isso, *ad verba fugam*³³ sem me preocupar, exaustivamente, (p. 19)

²⁹ como era antes.

³⁰ no impulso da ira.

³¹ ao infinito, até o infinito.

³² à vontade, à escolha

³³ Eu recorrerei às palavras

Adhuc sub iudice lis est

O processo ainda estava em andamento, ou seja, *adhuc sub iudice lis est* (p. 182)

Alibi

contavam que Eurico tinha *alibi* (p. 178)

Alium textum

descrever e reescrever *aliud textum*³⁴, detalhes por detalhes (p. 182)

Alter corpus

de acordo com a polícia, *alter corpus*, a terceira jovem (p. 187)

Alter diabolus

aquele *Alter Euricus*, aquele *alter diabolus*, aquele Satanás. (p. 220)

Alter ego

se torna, ao escrever, meu *alter ego*. (p. 91)

Alter Euricus

aquele *Alter Euricus*, aquele *alter diabolus*, aquele Satanás. (p. 220)

Amor omnia vincit

uma frase em latim, *amor omnia vincit*³⁵, num pé de erva-mate (p. 32)

– Você esqueceu da frase *amor omnia vincit* que escrevi no pé de erva-mate? (p. 270)

Annus horribilis

Em meados de novembro de 2001, *annus horribilis* (p. 145)

Ars moriendi

ele se jogou, com *ars moriendi*³⁶, do penhasco (p. 258)

Aut Poliana aut nihil

um *torpedo*, escrito em latim, dizendo *aut Poliana aut nihil*³⁷. (p. 217)

sua vida era, desde o princípio, *aut Poliana aut nihil*. (p. 254)

Caput mundi

o Jaraguá era o morro da sua existência, *caput mundi*. (p. 257)

Carolus Linnaeus

já haviam dado o nome científico de *Carolus Linnaeus* à planta (p. 233)

Causa finita fere erat

Enfim, *causa finita fere erat*³⁸. (p. 220)

Causa mortis

enquanto houve erros sobre a *causa mortis* da primeira vítima, Poliana (p. 223)

sua *causa mortis*: *immodica medicamenti stupefactivi inictio*, ou seja, overdose. (p. 223)

Chrysanthemum

³⁴ outro texto.

³⁵ o amor tudo vence.

³⁶ a arte de morrer.

³⁷ ou Poliana ou nada.

³⁸ O caso estava quase encerrado.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os *chrysanthema* estavam floridos numa sacola plástica (p. 11)
O mistério do Ritual *Chrysanthemorum* que envolvia, a priori a morte de Poliana e, a posteriori, as demais mortes... (p. 11)
quanto os *chryssanthea*, que cobriam o seu corpo e exalavam, *ad semper*, sua eterna juventude. (p. 17)
parecida com o *chrysanthemum* que Eurico, num dia nebuloso, havia plantado no *corpus* de Poliana. (p. 17)

uma enorme quantidade de *chrysanthema* à *PAX DOMINI* (p. 43)
dos *chrysanthema*, a posição *corporis* e as marcas que nele havia (p. 177)
Ritual *Chrysanthemorum* que envolvia, a priori, a morte de Poliana e, a posteriori, as demais mortes (p. 198)

Circulus vitiosus, citius, altius, fortius

sentiu-se como num *circulus vitiosus, citius, altius, fortius*³⁹. (p. 262)

Clamatis aura puellae

quando as almas estão livres, *clamatis aura puellae*⁴⁰. (p. 193)

Color 859Jr

uma inscrição com letras de um ***Color 859Jr preto***, na língua latina. (p. 189)

Conceptus se nontum natus⁴¹ (p. 190)

Coram publico

Ela só queria *coram publico*⁴² (p. 174)

Corporis et animae

com os gestos faciais, uma entrega *corporis et animae*⁴³ a Eurico. (p. 235-236)

Corpus

o último *corpus*, a última vítima fora levada (p. 11)

Ela, *in secundo loco*, Poliana, um *corpus*, prosa e poesia (p. 16)

parecida com o *chrysanthemum* que Eurico, num dia nebuloso, havia plantado no *corpus* de Poliana. (p. 17)

neste *corpus* complexo, deixar o meu registro, *meus signatus sanguine*,

Numa *tremenda majestas*; um *corpus* feminino (p. 31)

adentrei *aquele corpus* feminino. (p. 35)

deu ordens, verbalmente, ao *corpus* de médico do Hospital holandês (p. 133)

chegando até seu *corpus* ou o seu *corpus* chegando ao chão. (p. 164)

dos *chrysanthema*, a posição *corporis* e as marcas que nele havia (p. 177)

num jogo *corporis*, de força, de vida e morte entre dois *corpora*. O primeiro *corpus*, masculino (p. 201)

O *corpus vitimae* era o último *corpus* virginal. (p. 201)

Nem sequer deixara ali o sêmen *in corpore* das vítimas (p. 210)

Corpus signorum

³⁹ círculo vicioso, mais rápido, mais alto, mais forte.

⁴⁰ a voz de uma menina que clama.

⁴¹ Concebido, mas ainda não nascido.

⁴² diante do público.

⁴³ do corpo e da alma.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

aquele *corpus signorum*, em forma de cruz (p. 31)

Num rito solene de *sacratio* ou *devotio*, o *corpus* de Poliana fora entrecortado (p. 189)
pude ver, das minhas poucas alturas, aquele *corporem* expandindo seus universos (p. 190)

Corpus vitimae

O *corpus vitimae*⁴⁴ era o último *corpus* virginal. (p. 201)

Crucifixus

Eram duas linhas, um *crucifixus*, que se encontravam (p. 31)

Crux

e palavras latinas em forma de *crux*. (p. 31)

Crux credo!

Crux credo! Coitada! (p. 178)

Crux sacra sit tua lux



(p. 181)

Cubiculum

seu estado de ermo tornou-se vergel, o *cubiculum* em âmagô. (p. 84)

Naquele *cubiculum*, em abandono (p. 111)

Cuius regio, eius natio

porque ele bem sabia que *cuius regio, eius natio*⁴⁵. (p. 161)

De profundis

dos abismos, *de profundis* que nele também existiam. (p. 30)

Delirium tremens

Mas ele não via o seu *delirium tremens*.

Dementia praecox

Numa *dementia praecox*, olhando, fixamente (p. 16)

Despiciendus

o assassino calculista, agressor *despiciendus*⁴⁶, sutil, premeditado (p. 202)

Devotio

Num rito solene de *sacratio* ou *devotio*, o *corpus* de Poliana fora entrecortado (p. 189)

⁴⁴ o corpo da vítima.

⁴⁵ quem governa decida a nacionalidade.

⁴⁶ que deve ser desprezado.

Diabolus

prender o *diabolus*, numa época em que o inferno são os outros e que há *multa diabola* à solta. (p. 185)

te apanhei como um *diabolus* imundo, um anjo decaído (p. 209)

Dulcem

caiu, delicadamente, uma chuva fina, leve e *dulcem*. (p. 166)

Dum spirabat, sperabat

No entanto, *dum spirabat, sperabat*. (p. 95)

Ego meu unicum textum scripti, scripti

e ele mesmo escreveu, pois dizia ao vento, *ego meu unicum textum scripti, scripti* (p. 32)

Epiloga

não leu *in profunditates*, os *epiloga*, pois apenas auscultou o seu íntimo (223)

Epiloga (p. 167)

Et captare auram libertatis

ascender-se ao mais alto de nós *et captare auram libertatis*⁴⁷ (p. 189)

EURICUS

Eu, Eunucus erat eu.

Eu, Eu-ricus erat Eunucus.

*Ego creavi ipsum textum septe diebus*⁴⁸.

*Um alter ego porque verus textus est tamquam alter idem*⁴⁹. (p. 015)

Ex astris scientia

porque *ex astris scientia*⁵⁰, pelo álcool e paixão volúpia (p. 165)

Expert

insinuava alguma coisa misteriosa àquele homem *expert*. (p. 181)

Expert

seu apriorismo de um *expert*, de orgulho inútil (223)

Extra Ecclesiam Catholicam Romanam nulla salus

afirmava, arrogantemente, *extra Ecclesiam Catholicam Romanam nulla salus*. (p. 144)

Fenix

sem nenhuma mágoa, num amor *fenix*. (39)

Fili diaboli

não via a hora de pôr as mãos em cima *fili diaboli*.

Flamma exsuscitavit aura

dos pinheiros no quintal, mas *flamma exsuscitavit aura*⁵¹ naquele jovem. (p. 111)

⁴⁷ E estar à espreita de um sopro de liberdade.

⁴⁸ Eu criei esse texto em sete dias.

⁴⁹ Um verdadeiro texto é como outro eu.

⁵⁰ Dos astros vem o conhecimento.

⁵¹ ressuscitava o fogo soprando.

Fugebant urbem et carpebant diem

*fugebant urbem et carpebant diem*⁵², como Rousseau, distante de tudo e de todos. (p. 21)

Fugere urbem et aurea mediocritas

foram ao parque Trianon, tentando *fugere urbem et aurea mediocritas*⁵³.

Golem

Um *golem*⁵⁴ que nele nasceu.

Gravitatem non tenuit quam debuit

Poliana estava grávida de outro homem, pois *gravitatem non tenuit quam debuit*⁵⁵.

Habeas corpus

garantiu a Eurico o *habeas corpus*, porém, até aquele momento (p. 185)

Habitat

O medo e o desespero adentraram, sinistramente, aquele *habitat* (p. 101)

Hipercorpus

transformou-se num enorme *hipercorpus* híbrido (p. 262)

Hipertextus

Ao escrever seu *hipertextus (sic)*, escondeu o nome português (p. 245)

Homo mobilis

Eurico sentia-se um *homo mobilis*, um ser solitário (p. 241)

Horae volant

As *horae volant*⁵⁶ na rapidez das máquinas (p. 173)

Ibi iuventutem suam exercuit

nas imagens vagantes, nas reminiscências e *ibi iuventutem suam exercuit*⁵⁷. (p. 108)

Ignivoma manuballista

alguma intenção, algum propósito, naquela *ignivoma manuballista*⁵⁸, precebeu (p. 196)

Ilex paraguariensis

o nome científico da erva-mate é *ilex parariensis* (p. 32)

Illa gerit morem suam amorem, suam virginitatem

justamente quando *illa gerit morem suam amorem, suam virginitatem*⁵⁹. (p. 221)

In cogitado

in vino et in corpore vitimae e a segunda *in cogitado*, na mente do delegado (p. 223)

⁵² fugiam da cidade e curtiam o dia

⁵³ fugir da cidade e da vida medíocre.

⁵⁴ Biblicamente, refere-se a um embrião ou substância incompleta.

⁵⁵ Não conservou a dignidade que devia.

⁵⁶ As horas voam.

⁵⁷ nisto passou a sua juventude.

⁵⁸ arma, revólver.

⁵⁹ Entregou o seu amor, a sua virgindade.

In corpore

Antes de escrever, mentalmente, *in corpore* feminino (p. 32)

In dubio pro reo

Enquanto isso, *in dubio pro reo*⁶⁰ (p. 182)

In flagrante delicto

Fora apanhado com as garras na presa humana, *in flagrante delicto* (p. 208)

In flagranti

E aquele homem, ali, preso *in flagranti*, sendo levado numa viatura à delegacia. (p. 220)

In instrumentum computatorium

No momento de digitar *textum*, *in instrumentum computatorium*, era praxe (p. 224)

In jocus divino et occulto

Mas o destino dos deuses, *in jocus divino et occulto* (p. 191)

In mosaico

podia ver os vitrais *in mosaico* da janela acima (p. 137)

In primo loco

Ele, *in primo loco*, *Euricus*. Eu, narrador e *Euliricus*, (p. 17)

In profunditates

buscava esconder *in profunditates* aquilo que não fora dito, de todos e de tudo. (p. 210)
não leu *in profunditates*, os *epiloga*, pois apenas auscultou o seu íntimo (223)

In saecula saeculorum

o centro do mundo, o Santo dos Santos e, *in saecula saeculorum* (p. 31)

In saecula saeculorum

para que auscultassem, *in saecula saeculorum*, as aldeias (p. 279)

In secundo loco

Ela, *in secundo loco*, Poliana, um *corpus*, prosa e poesia (p. 16)

In signa

buscar sentidos nelas e *in signa* visíveis e invisíveis naquela morta. (p. 182)

In textum

me situou, entre elas, nos meus limites, *in textum*. (p. 47)

In textum abstractum

reencarnou-se, novamente, *in textum abstractum*⁶¹, independentemente (p. 262)

In vanus

num silêncio cortante e profundo, querendo, *in vanus*, resgatar (p. 213)

In veritate,

quae medicamenta non sanant, ferrum sanat,
quae ferrum non sanat, ignis sanat;

⁶⁰ Em caso de dúvida, em favor do réu.

⁶¹ num texto abstrato.

*quae vero ignis non sanat, insanabilia reputari oportet*⁶²! (p. 255)

In vino et in corpore vitimae

a primeira está *in vino et in corpore vitimae* e a segunda *in cogitato*, na mente (p. 223)

In vino veritas, veritatis luce

foram mergulhadas no vinho tinto seco, pois *in vino veritas, veritatis luce*⁶³. (p. 170)

Inflari aura superbiae

e dizendo-lhe, ao *inflari aura superbiae*⁶⁴ que as provas fundamentais (p. 180)

Insania est veluti altera pueritia

manipulando bonecas, *insania est veluti altera pueritia*⁶⁵.

Intestina

Também morri com aquela jovem *intestina* e me aprisionei (p. 18)

Ira non excusat delictum

do ódio irascível que cultivava, apesar de que *ira non excusat delictum*⁶⁶. (p. 113)

Is textus est amentium et amantium

amarrotará o *textum* porque *is textus est amentium et amantium*⁶⁷. (p. 262)

Kaumos

momentos das orações ortodoxas, dos *kaumos*, do *trisagium*, da leitura da Bíblia (p. 101)

Kürie eleison!... Kürie eleison!... Kürie eleison!...⁶⁸ (p. 102)

Lex non est textus, sed contextus

uma vez que a lei não é somente *textus*, mas também *contextus*. (p. 193-194)

Libertatem quae sera tamen

desliga, completamente, da matéria carnal – *libertatem quae sera tamen*⁶⁹. (p. 265)

Lithium

Essa droga farmacêutica era, cientificamente, chamada de *lithium* (p. 225)

ou seja, *Lithium Carbonate*, misturado a uma grande quantidade de vinho (p. 225)

Littera occidit, spiritus autem vivificat

o velho ditado que diz que *littera occidit, spiritus autem vivificat*⁷⁰ (p. 189)

Mea culpa

Mas, ao assumir vários nomes, invoca sobre si a *mea culpa* (p. 150)

⁶² O que os medicamentos não curam, cura a faca; o que a faca não cura, cura o fogo; mas o que o fogo não cicatriza deve ser considerado incurável.

⁶³ no vinho, está a verdade, a luz da verdade

⁶⁴ Encher-se de orgulho.

⁶⁵ A loucura é como uma segunda infância.

⁶⁶ a ira não justifica o crime.

⁶⁷ este texto é dos dementes e dos amantes.

⁶⁸ Senhor, tende piedade de nós!!! Senhor, tende piedade de nós!!! Senhor, tende piedade de nós!!!

⁶⁹ a liberdade mesmo que tardia.

⁷⁰ A letra é morta, o espírito, ao contrário, é vivo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Meus signatus sanguine

neste *corpus* complexo, deixar o meu registro, *meus signatus sanguine*⁷¹,

Mimesis

É como tentar uma *mimesis* real (p. 93)

Modus operandi

o que Deus acha da gente, do nosso *modus vivendi* e do nosso *modus operandi*. (p. 257)

Modus vivendi

o que Deus acha da gente, do nosso *modus vivendi* e do nosso *modus operandi*. (p. 257)

Mores quos ante gerebant

Perdeu *mores quos ante gerebant*⁷² aprendido com o pai (p. 221)

Moriente die

fica olhando o tempo passar à fresca da sombra, o Sol, *moriente die*⁷³ (p. 256)

Morrendo mori

Não era fácil morrer. Todavia, *morrendo mori*⁷⁴. (p. 113)

Mors certa, hora incerta

num dia sem pardais chilreantes porque *mors certa, hora incerta*⁷⁵. (p. 107)

Narrare sine cortice

Ouçã-me, vou *narrare sine cortice*, isto é, governar minha próprias vozes, (p. 19)

Navigare necesse erat, morrire erat necesse.

Para ele, *navigare necesse erat, morrire erat necesse*⁷⁶. (p. 261)

Navigare necesse est sicut vivere est necesse

se entenderem que *navigare necesse est sicut vivere est necesse*⁷⁷. (p. 241)

Nihi erat veritatis luce dulcius

Naquele instante, viu que *nihi erat veritatis luce dulcius*⁷⁸. (p. 197)

Novum textum

para, neles, reescreveram um *novum textum*. (32)

Nuda veritas

Mckinleu descobriu que *vita brevis, ars longa*, que *nuda veritas*, a única verdade (p. 226)

Nullum crimen sine poena

nenhum crime deve ficar sem a sua respectiva pena, uma vez que a lei não é somente *textus*,

⁷¹ meu sinal de sangue

⁷² Os costumes que antes tinha.

⁷³ pelo fim do dia.

⁷⁴ Lembra-te que vais morrer.

⁷⁵ a morte é certa, a hora é incerta.

⁷⁶ navegar era necessário, morrer era necessário.

⁷⁷ Navegar é preciso, assim como viver é necessário.

⁷⁸ nada era mais doce que a luz da verdade.

mas também *contextus*⁷⁹. (p. 193-194)

O mens amens!⁸⁰ (p. 109)

O tempora, o mores!⁸¹ (p. 173)

Omnes terret auras

*omnes terret auras*⁸², exatamente quando principio a recordar (p. 21)

Omnia solvit

Mas a morte corrói tudo, *omnia [sic] solvit*⁸³. (p. 231)

Omnium divinarum et humanarum rerum Regina

uma alma em agonia, necessitada de todas as coisas divinas e humanas. (p. 194)

Pari passu

também vieram antes, *pari passu*, num encontro de raças. (p. 23)

Eurico o construiu, *pari passu*, fazendo mapas (p. 85)

Pax domini

uma enorme quantidade de *chrysanthema* à *PAX DOMINI* (p. 43)

Per saecula saeculorum

imagens que se uniram, *per saecula saeculorum*, no Cemitério da Consolação (p. 274)

Perfidiosus est amor

ansiava, perfidamente, porque *perfidiosus est amor*⁸⁴, de modo que (p. p. 216/217)

Perpetuo mobile

alcançar, um dia, *perpetuo mobile*⁸⁵, a verdade, o bem e a justiça (p. 241)

Preambula

Ele ficou preso, por demais, ao título e, aos *preambula* daquele livro (p. 223)

Preambula (p. 13)

Purpleam expuit auram

Por um instante, *purpleam expuit auram*⁸⁶. (p. 111)

Quia orae volant

escrevi, minuciosamente – *quia orae volant*⁸⁷ –, a sua história (p. 16)

Rapida aura angelica

⁷⁹ *Lex non est textus, sed contextus.*

⁸⁰ Ó mentes dementes!

⁸¹ Ó tempos, ó costumes!

⁸² qualquer sopro de vento me atemoriza

⁸³ tudo dissolve

⁸⁴ o amor é pérfido.

⁸⁵ num movimento perfeito.

⁸⁶ expirou lançando golfadas de sangue.

⁸⁷ porque as horas voam.

e uma *rapida aura angelica*⁸⁸ insistia ventar sobre suas tēporas, (p. 20)

Rem brevi textu percurram

tentando me ausentar, pois *rem brevi textu percurram*⁸⁹, (p. 19)

Sacratio

Num rito solene de *sacratio* ou *devotio*, o *corpus* de Poliana fora entrecortado (p. 189)

Scripti, scripti meum textum

murmurou, em silêncio, *scripti, scripti meum textum*

Scripts

Nem sequer pôde ler meus atos, meus *scripts*! (p. 47)

Scriptura scripturam interpretatur

a única verdade está na literatura, pois *scriptura scripturam interpretatur*⁹⁰. (p. 226)

Scriptura sui ipsius interpres

uma vez que *scriptura sui ipsius interpres*⁹¹. (p. 182)

Semper Poliana fuit obediens mori suus patris et sua matris

um problema: *semper Poliana fuit obediens mori suus patris et sua matris*⁹². (p. 233)

Signa

E eles já entendiam o tempo, os *signa*. (p. 111)

Sinistrus

não existia nenhum vento *sinistrus*.

Somnus imago mortis

do *somnus profundus*, porque *somnus imago mortis*, lembrou-se do altarzinho (p. 276)

Somnus profundus

E, no momento da sua morte, do *somnus profundus* (p. 276)

Status quo ante

mas queria o *status quo ante* não era relevante (p. 161)

Sua causa mortis? (p. 17)

Suspicionis alicujus aura

Enquanto isso, Eufrânio buscava *suspicionis alicujus aura*, pistas.⁹³

Suum cubiculum

abandonava *suum cubiculum*, descobria a felicidade. (p. 86)

Suum textum scriptunt

⁸⁸ um rápido vento angélico

⁸⁹ Contarei isto em poucas palavras.

⁹⁰ a escritura interpreta a si própria.

⁹¹ a escritura é o seu próprio intérprete.

⁹² Poliana sempre foi obediente aos costumes do pai e da mãe.

⁹³ Pelo faro de alguma suspeita.

Ele teve que organizar, mentalmente, *suum textum scriptum*⁹⁴, a partir dos *textuum* (p. 182)

Tempora mutantur

Apesar de que, nos dias atuais, *tempora mutantur*⁹⁵ (p. 49)

Tenuis aura famae

Ela só queria auras populares / ou uma *tenuis aura famae*⁹⁶ (p. 174)

Textum, librum, scripturam

E, quando escrever *textum, librum, scripturam* sobre uma vida (p. 223)

Textum, suum primum textum

Eurico escreveu *textum, suum primum textum*⁹⁷. (p. 69)

Textus

Transcrevo, agora, neste *textum*, quase fielmente, (p. 20)

– *in textu* e em nós – ordenam, perdoam e se acovardam. (p. 21)

pouco importa para mim, nesse *textu* sisudo (p. 35)

ou ele se corrompa, como muitos outros *textus* (p. 35)

no palco monólogo de um *textus* egoísta. (p. 47)

aquilo que falta às palavras, ao *textui*, ao conto, à falta do ponto. (p. 81)

quando começou a pensar no seu *textui* jornalístico. (p. 146)

e vomitava as verdades *textuum*⁹⁸. (174)

Todavia, no momento da escrita *texti*, o médico legista (p. 224)

Tremenda majestas

Numa *tremenda majestas*; um *corpus* feminino (p. 31)

Trisagium

momentos das orações ortodoxas, dos *kaumos*, do *trisagium*, da leitura da Bíblia (p. 101)

Via lactea

o universo e seus planetas, a *via lactea*, o buraco-negro (p. 164)

Virgo jussa morri

Poliana, uma *cunhã-tai*, *virgo jussa morri*⁹⁹, morta asfixiada (p. 203)

Virgo venerata

Comparou-a com a *virgo venerata*, a Virgem do Cinto (p. 85)

Virgo vestalis

ao olhar ingênuo da ninfa grega, *virgo vestalis*¹⁰⁰, encoberta, corporalmente (p. 141)

Vita brevis, ars longa

Mckinleu descobriu que *vita brevis, ars longa*¹⁰¹, que *nuda veritas*, a única verdade (p. 226)

⁹⁴ seu texto escrito.

⁹⁵ Os tempos estão mudando.

⁹⁶ ligeira áurea da fama.

⁹⁷ um texto, seu primeiro texto.

⁹⁸ dos textos.

⁹⁹ uma moça dada à morte.

¹⁰⁰ virgem das vestes.

¹⁰¹ a vida é breve, a arte é longa.