

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 11 – Nº 33
Setembro/Dezembro – 2005**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos. – Ano 11, Nº 33, (set./dez.2005) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 143 p.

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Lingüística – Periódicos.
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos**

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)

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

pereira@infolink.com.br – (21) 2569-0276 e **www.filologia.org.br/revista**

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretora:	Profa. Dra. Maria Lúcia Mexias Simon
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Délia Cambeiro Praça
Segundo Secretário:	Prof. Dr. Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Diretor de Publicações	Prof. Dr. Amós Coêlho da Silva
Vice-Diretor de Publicações	Prof. Dr. Vito Cesar de Oliveira Manzolillo

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

Alfredo Maceira Rodríguez	Maria Lúcia Mexias Simon
Álvaro Alfredo Bragança Júnior	Nataniel dos Santos Gomes
Cristina Alves de Brito	Patricia Teresita Festini
Claudio Cezar Henriques	Ruy Magalhães de Araujo
José Pereira da Silva	Vito César de Oliveira Manzolillo

Diagramação, editoração e edição José Pereira da Silva
Projeto de capa: Emmanoel 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 PHILOGOGUS VIRTUAL

www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

EDITORIAL – <i>José Pereira da Silva</i>	5
1. A GIESTA LA GINESTRA DE LEOPARDI: TRADUÇÃO E COMENTÁRIO – <i>Luiz Antônio Lindo</i>	7
2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TERMO ESSENCIAL DA ORAÇÃO SUJEITO EM UM LIVRO DIDÁTICO DA 6ª SÉRIE – <i>Marcelo Amorim Sibaldo</i>	27
3. DO CRIME A GUERRA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO POLÍTICO-METAFÓRICO DOS ACONTECIMENTOS DURANTE E APÓS O 11 DE SETEMBRO DE 2001 – <i>Sérgio N. de Carvalho</i>	41
4. E A LÍNGUA PORTUGUESA TORNOU-SE DISCIPLINA CURRICULAR – <i>Márcia de Souza Luz-Freitas</i>	55
5. FLUTUAÇÃO DE SENTIDO: UM ESTUDO NA ILHA DE SANTA CATARINA – <i>Ronaldo Lima e Ana Cláudia de Souza</i>	68
6. INTERFERENCIAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS Y FACTORES SOCIALES: UN ESTUDIO CON ALUMNOS BRASILEÑOS QUE APRENDEN ESPAÑOL – <i>Maria Josefina Israel Semino</i>	76
7. MANUSCRITO 2437: O BATISMO E A TENTAÇÃO DE CRISTO NO EVANGELHO SEGUNDO MARCOS (CAPÍTULO 1, VERSÍCULOS DE 9 A 13) – <i>Paulo José Benício</i>	101
8. O ARTIGO O E SUA VARIANTE EL NA LEXIA EL-REI EM TEXTOS MEDIEVAIS PORTUGUESES EM VERSO E EM PROSA – <i>Maria Regina Pante</i>	112
9. SUBJETIVIDADE REVISITADA – <i>Milton Chamarelli Filho</i>	121

RESENHAS

1. QUESTOENS APOLOGETICAS – <i>Evanildo Bechara</i>	132
2. REFLEXÕES EM TORNO DOS NOMES PRÓPRIOS – <i>José Pereira da Silva</i>	137
3. AS REPRESENTAÇÕES DO EU E SEUS EFEITOS DE SENTIDO – <i>José Pereira da Silva</i>	140
INSTRUÇÕES EDITORIAIS	143

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o trigésimo terceiro número de sua *Revista Philologus*, com nove artigos, e três resenhas, da autoria dos seguintes professores e filólogos ou linguístas: Ana Cláudia de Souza (68-75), Evanildo Bechara (132-136), José Pereira da Silva (137-139 e 140-142), Luiz Antônio Lindo (7-26), Marcelo Amorim Sibaldo (27-40), Márcia de Souza Luz-Freitas (55-67), Maria Josefina Israel Semino (76-100), Maria Regina Pante (112-120), Milton Chamarelli Filho (121-131), Paulo José Benício (101-111), Ronaldo Lima (68-75) e Sérgio N. de Carvalho (41-54)

Como estamos adiantando a edição deste número da *Revista*, não sairá com a entrevista programada porque não foi possível a sua realização dentro deste prazo reduzido.

O preparo da edição do volume IX dos *Cadernos do CNLF*, que sairá em mais de quinze números, está exigindo de nós um aceleramento da *Philologus* para que a copiadora tenha condições de nos entregar os textos impressos na seqüência dos originais que lhos formos apresentando.

O primeiro artigo trata da tradução em português de *La Ginestra* de G. Leopardi, seguida de observações acerca das dificuldades em traduzir poesia, da feição ao mesmo tempo moral e retórica do “pensamento” de do autor.

O segundo reflete sobre o sujeito, termo dito “essencial da oração”, como é tratado num livro didático da 6ª série do Ensino Fundamental.

O terceiro analisa criticamente os efeitos de metáforas conceituais na ideologia política do governo do presidente norte-americano G.W. Bush e seus principais aliados por ocasião dos eventos de 11 de setembro de 2001.

O quarto apresenta considerações acerca da trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

O quinto artigo traz à tona alguns aspectos referentes ao pro-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

cesso de variação de sentido do termo *Manezinho*, outrora criado e empregado para fazer referência aos colonos da Ilha de Santa Catarina.

O sexto trabalho aborda o estudo dos fatores sociais que podem pesar nas interferências fonético-fonológicas que ocorrem em alunos brasileiros que aprendem o espanhol numa Universidade.

O sétimo trata do mais antigo manuscrito pertencente à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que é um códice em pergaminho, escrito com caracteres minúsculos, contendo os quatro Evangelhos e datado do século XII.

O oitavo artigo trata do funcionamento do artigo definido *o* e de sua variante *el* diante do substantivo *rei*, formando a lexia *el-rei*, no português arcaico.

O nono artigo discute o conceito de subjetividade, proposto pelo lingüista francês Émile Benveniste, passadas quase quatro décadas desde sua formulação.

Para o próximo número, já estamos com os seguintes artigos “na ponta da agulha”: “*Da relevância de se perceberem os fatos lingüísticos em textos literários*”, de Maria Teresa Gonçalves Pereira; “*Os filólogos*”, de Antônio Houaiss; “*Particularidades lingüísticas no português de Angola*”, de Anete Mariza Torres Di Gregorio; “*Procedimentos de monitoramento do falante em diálogos simétricos*”, de Paulo de Tarso Galembeck e “*Recursos narrativos n’Os Lusíadas*”, de Maria Paula Lamas, além da entrevista e das resenhas.

A Direção desta *Revista Philologus* e a Direção do CiFEFiL pedem aos colegas que contribuam com as suas críticas positivas e honestas para que os seus serviços possam atingir a melhor qualidade possível que os seus recursos permitem.

Rio de Janeiro, 13 de outubro de 2005.

José Pereira da Silva

**A GIESTA LA GINESTRA DE LEOPARDI
TRADUÇÃO E COMENTÁRIO**

Luiz Antônio Lindo (USP)

RESUMO

Tradução em português de *La Ginestra* de G. Leopardi, seguida de observações acerca das dificuldades em traduzir poesia, da feição ao mesmo tempo moral e retórica do “pensamento” de Leopardi, do seu preciosismo linguístico, exemplificado com uma lista de vocábulos extraída do poema, e uma breve discussão filológica em torno do “abreviamento” de palavras levado a efeito na língua poética leopardiana.

Palavras-chave: Leopardi, tradução, *La Ginestra*, preciosismo, abreviamento

TRADUÇÃO

A GIESTA

1. Aqui sobre a árida encosta
2. Do formidável monte
3. Exterminador Vesúvio,
4. Onde nada mais cresce, árvore ou flor,
5. Tuas moitas solitárias ao redor espalhas,
6. Perfumada giesta,
7. Feliz com o deserto. Também te vi
8. Com tuas hastes enfeitar os ermos caminhos
9. Que rodeiam a cidade,
10. A qual foi senhora dos mortais um dia,
11. E do perdido império
12. Parecer pelo grave e taciturno aspecto
13. Servir de prova e advertência ao que passa.
14. Ora te revejo neste chão, de tristes
15. Paragens abandonadas pelo mundo amante,
16. E de aflitos destinos sempre companheira.
17. Estes campos soterrados
18. De cinzas infecundas, e recobertos
19. Da petrificada lava,
20. Que sob os pés do peregrino ecoa;
21. Onde se aninha e contorce ao sol
22. A cobra, e onde ao sabido
23. Cavernoso covil regressa o coelho;
24. Foram¹ férteis vilarejos e amanhos,

¹ O sujeito deste predicado é “Estes campos alastrados”

25. E viram o alourar de espigas, e ressoaram
26. Com o mugir do gado;
27. Foram jardins e palácios,
28. Ao ócio dos poderosos
29. Agradável morada; e foram cidades famosas,
30. Que com suas torrentes a majestosa montanha
31. Pela ígnea boca fulminante oprimiu
32. Com os habitantes juntos. Agora tudo em volta
33. De ruína se cobre,
34. Onde estás assentada, oh flor gentil, e, quase
35. Dos males alheios se apiedando, ao céu
36. De dulcíssimo odor lanças um perfume,
37. Que o deserto consola. A estas plagas
38. Venha o que exaltar com louvor
39. A nossa condição costuma, e veja como
40. É o gênero nosso tratado
41. Pela amorosa natureza. E a pujança
42. Aqui com justa medida
43. Avaliar também poderá da humana estirpe,
44. Cuja dura nutriz, quando aquela menos receia,
45. Com sutil meneio num instante elimina
46. Uma parte, e pode com movimentos
47. Um pouco menos suaves subitamente
48. Aniquilar inteira.
49. Retratados nestas margens
50. Estão da humana gente
51. Os magníficos destinos e progressivos².
52. Aqui observa e mira-te a ti mesmo,
53. Século soberbo e tolo,
54. Que a via já uma vez
55. Pelo resurreto pensamento traçada adiante
56. Abandonaste, e, dando passos atrás,
57. Do regressar te gabas,
58. Enquanto progredir o chamas.
59. O teu folgar os engenhos todos
60. Dos quais a sorte malvada te fez pai
61. Vão adulando, ainda
62. Que com escárnio às vezes
63. Te tenham consigo. Não serei eu
64. Que com tal vergonha baixarei à terra;
65. Mas antes o desprezo que se encerra
66. Por ti no peito meu
67. Haveréi de mostrar o quanto puder escancarado:
68. Conquanto eu saiba que o olvido

² Em italiano "Le magnifiche sorti e progressive", verso de T. Mamiani, filósofo e poeta, colocado no prefácio dos seus *Inni Sacri* (1.832).

69. Persegue quem o próprio tempo muito desgostou.
70. Deste mal, que contigo
71. Terei em comum, até agora muito me rio.
72. Liberdade vais sonhando, e servo ao mesmo tempo
73. Queres de novo o pensamento,
74. O único que nos fez ressurgir
75. Da barbárie em parte, e o único
76. Que faz avançar a civilização, que só e para melhor
77. Conduz os fados públicos.
78. Por isso não gostaste da verdade
79. Que é a rude sorte e o degradado lugar
80. Que a natureza nos deu. Por isto as costas
81. Covardemente voltaste à luz
82. Que o tornou patente; e, esquivo, chamas
83. Vil quem a segue, e somente
84. Magnânimo aquele
85. Que a si ou a outrem enganando, astuto ou doido,
86. Até acima dos astros a mortal posição exalta.
87. Um homem de pobre condição e membros malsãos
88. Que seja n'alma generoso e elevado,
89. Não se chama a si nem se julga
90. Rico de ouro nem vigoroso,
91. E de esplêndida vida ou valorosa
92. Pessoa no meio dos outros
93. Não faz risível mostra;
94. Mas de força e de posses mísero
95. Deixa que o vejam, alheio à vergonha, e declara,
96. Falando, francamente, e as suas coisas
97. Avalia com a mesma verdade.
98. Magnânimo animal
99. Não o creio, mas estulto,
100. Aquele que, nascido para perecer, crescido em dores,
101. Diz: para gozar sou feito,
102. E de abjeto orgulho
103. Enche folhas de papel, excelsos fados e renovadas
104. Felicidades, que o céu tudo ignora,
105. E não só este orbe, prometendo-os na terra
106. A povos que uma simples onda
107. Do mar agitado, um sopro
108. De brisa maligna, um subterrâneo abalo
109. Destrói talmente, que resta
110. Para seu grande pesar a lembrança.
111. Nobre natureza é aquela
112. Que ao ousar erguer
113. Os olhos mortais encontra
114. O comum destino, e que com linguagem franca,
115. Nada à verdade removendo,
116. Confessa o mal que nos coube acaso,
117. E a baixa e fraca condição;

118. Aquela que grande e forte
119. Mostra-se no sofrer, e os ódios e as iras
120. Fraternas, ainda mais severas
121. Que qualquer outra ofensa, não acresce
122. Às suas misérias, o homem culpando
123. Pela própria dor, mas põe a culpa naquela
124. Que é a verdadeira culpada, que dos mortais
125. Mãe é de parto e de querer madrasta.
126. A esta chama inimiga; e contra ela
127. Achando estar reunida,
128. Com razão, e organizada desde o princípio
129. A humana companhia,
130. Todos juntos coligados crê
131. Os homens, e a todos abraça
132. Com verdadeiro amor, oferecendo
133. Válida e pronta ajuda e o mesmo esperando
134. Nos alternos perigos e nas angústias
135. Da guerra comum. E às ofensas
136. Do outro alçar a destra, e armar o laço
137. Ao próximo e criar estorvo,
138. Tolo crê assim como se no campo de batalha,
139. Cercado pela hoste contrária, na mais viva
140. Sucessão dos ataques,
141. Os inimigos ignorando, acerbas disputas
142. Travar com os amigos,
143. E pôr em fuga e fulminar com o ferro
144. Entre os próprios guerreiros.
145. Tais pensamentos
146. Quando forem, como já foram, claros ao vulgo,
147. E aquele horror que no princípio
148. Contra a ímpia natureza
149. Reuniu os mortais em social corrente,
150. For restabelecido em parte
151. Por um verdadeiro saber, o honesto e o justo
152. Conversar cidadão,
153. E a justiça e a piedade, outras bases
154. Terão então ao invés das pomposas fábulas,
155. Nas quais a probidade do vulgo
156. Vem encontrando arrimo,
157. Como apoio pode ter o que no erro repousa.
158. Amiúde nestas margens,
159. Que, desoladas, de pardo
160. Veste a vaga empedernida, que parece ondular,
161. Acho-me à noite; e sobre a funérea lande
162. No puríssimo azul
163. Vejo no alto coriscarem as estrelas,
164. Que de longe reflete
165. O mar, e tudo cintilando em torno
166. No vazio sereno brilhar o mundo.

167. E então os olhos àquelas luzes aponto,
168. Que lhes parecem um ponto,
169. E são imensas tanto
170. Que um ponto posto-lhes diante são a terra e o mar
171. Verazmente; a elas
172. Não só o homem, mas este
173. Globo onde o homem é nada,
174. Desconhecido é por completo; e quando contemplo
175. Aqueles ainda mais infíndos e remotos
176. Quase grumos de estrelas,
177. Que nos parecem névoa, aos quais não só o homem
178. E a terra, mas todas duma só vez,
179. Em número infinitas na sua imensidão,
180. E mais o áureo sol, as nossas estrelas
181. Ou são ignotas, ou assim parecem ser, como
182. Aqueles à terra, um ponto
183. De luz nebulosa; no pensamento meu
184. Que semelhas então, oh progênie
185. humana? E relembrando
186. Tua situação cá embaixo, de que dá mostras
187. O chão que eu calco; e afinal, por outro lado,
188. Tu que senhora e fim
189. Crês ter dado a Tudo, e quantas vezes
190. Te aprouve imaginar, neste obscuro
191. Grânulo de areia, que de terra leva o nome,
192. Por tua causa, de todas as coisas
193. Descerem os criadores, e conversarem assíduos
194. Com os teus próximos amavelmente, e que os derrisórios
195. Sonhos reavivando, aos sábios insulta
196. Até a época presente, que em conhecimento
197. E em civis costumes
198. Parece todas suplantam; que ímpeto afinal,
199. Mortal prole infeliz, ou que pensamento
200. Para ti o coração me arrasta?
201. Não sei se o riso ou a piedade predomina.
202. Tal como da árvore o cair dum pequenino fruto,
203. Que lá no tardo outono
204. A madurez por si só faz derribar,
205. Dum povo de formigas os doces refúgios,
206. Escavados em macio terreno
207. Com grande trabalho, e as obras,
208. E as riquezas que acumulado com afã
209. E largas fadigas a assídua gente
210. Havia prudentemente no tempo estivo,
211. Esmaga, arrasa e cobre
212. Num instante; assim do alto desabando,
213. Das entranhas tonantes
214. Arremessada ao céu profundo,
215. De cinzas, pomes e calhaus

216. Noite e ruína, vertida
217. De férvidos riachos,
218. Ou pela montana encosta
219. Furiosa em meio à vegetação
220. De líquêfeitas rochas
221. E de metais e de tórrida areia
222. Descendo imensa aluvião,
223. As cidades que o mar lá nas derradeiras
224. Praias banhava, arrasou
225. E destruiu e soterrou
226. Em poucos instantes: por isso sobre elas agora pasta
227. A cabra, e cidades novas
228. Surgem da outra banda, às quais servem de escabelo
229. As sepultas, e os derribados muros
230. O duro monte aos seus pés quase pisoteia.
231. Não tem a natureza pela raça
232. Do homem mais estima ou cuidado
233. Que pela formiga: e se mais rara para ele
234. Que para a outra é a chacina,
235. Tal não se dá senão
236. Porque o homem sua progênie tem menos fecunda.
237. Passaram-se bem mil e oitocentos
238. Anos depois que sucumbiram, vencidos
239. Pela ígnea força, os populosos centros,
240. E o aldeão ocupado
241. Nos vinhedos, que a custo nestes campos
242. Nutre a morta e calcinada roça,
243. Ainda ergue o olhar
244. Desconfiado ao cume
245. Fatal, que de jeito nenhum mais brando,
246. Ainda jaz tremendo, ainda ameaça
247. Destruir a ele e aos filhos e aos haveres
248. Seus pobrezinhos. E amiúde
249. O coitado sobre o telhado
250. Da casinha rústica, na errante
251. Brisa permanecendo a noite inteira insone,
252. E aos pulos às vezes, assunta a trajetória
253. Do temido borbulhar, que se entorna
254. Do inexaurível reçoço
255. Sobre o arenoso dorso, onde reluz
256. De Capri a beira-mar
257. E de Nápoles o porto e Mergellina.
258. E se o vê aproximar-se, ou se no escuro
259. Da doméstica toca chega a ouvir a água
260. Fervendo a gorgolhar, acorda os filhinhos,
261. Acorda a mulher depressa, e sai, com quanto
262. De suas coisas pegar podem, fugindo,
263. E vê de longe o costumeiro
264. Ninho seu, e o pequeno campo,

265. Que lhe foi contra a fome o único amparo,
266. Presa da vaga rutilante,
267. Que crepitando chega, e inexorável
268. Demoradamente sobre eles se esparrama.
269. Torna à luz
270. Após o antigo esquecimento a extinta
271. Pompéia, como sepulto
272. Esqueleto, que da terra
273. A avareza ou a piedade escancara;
274. E do deserto foro
275. De pé entre as fileiras
276. Das mutiladas colunatas o peregrino
277. Ao longe contempla a bífida coruta
278. E a crista fumegante,
279. Que à dispersa ruína ainda ameaça.
280. E no horror da secreta noite
281. Pelos vazios teatros,
282. Pelos templos disformes e pelas carcomidas
283. Casas, onde o morcego os filhotes esconde,
284. Como sinistro luzeiro
285. Que por vazios palácios tenebroso vagueie,
286. Corre o esplendor da funérea lava,
287. Que de longe através das sombras
288. Lança o seu rubor e o espaço todo em volta vai tingindo.
289. Assim, do homem ignara e das épocas
290. Que ele chama antigas, e do suceder que põe
291. Depois dos avós os netos,
292. Esta natureza sempre verde na verdade trilha
293. Um tão longo caminho
294. Que parece imóvel restar. Caem os reinos entrementes,
295. Passam povos e linguagens; ela não o vê:
296. E o homem de eternidade se vangloria.
297. E tu, complacente giesta,
298. Que de bosques perfumados
299. Estes campos desataviados enfeitas,
300. Também tu logo à cruel pujança
301. Sucumbirás do subterrâneo fogo,
302. Que, voltando ao lugar
303. Já conhecido, espalhará sua ávida orla
304. Sobre tuas suaves floradas. E baixará
305. Ante a força mortal não renitente
306. Tua cabeça inocente:
307. Não porém curvada até essa hora em vão
308. Covardemente suplicando perante
309. O futuro opressor; mas não erguida
310. Com insensato orgulho às estrelas,
311. Nem no deserto, onde
312. A sede e os natalícios
313. Não por querer mas por sorte tiveste;

- 314. Porém mais sábia, e tão
- 315. Menos imperfeita que o homem, quanto as frágeis
- 316. Gerações tuas não julgaste
- 317. Feitas pelo acaso ou por ti mesma imortais.

COMENTÁRIO

Em resultado da tradução a prosódia da poesia original não pode ser plenamente reproduzida, e a impressão que se tem que é foi diluída numa musicalidade inferior. Além disso, os campos de imagens da primeira não são passíveis de uma precisa transposição, e a impressão que fica é que o tradutor não fez jus ao criador. Finalmente, os conceitos que intermedeiam o fim poético divergem de uma língua para outra, e isso provoca algum tipo de discussão. Pobre tradutor! Que lhe resta senão pedir a misericórdia divina, já que a dos homens jamais lhe será concedida? Um texto artístico é obra antes de tudo da fantasia e só nela se resolve de maneira absoluta. Que arquitetura ou engenharia serão jamais desenvolvidas e ensinadas nos “centros politécnicos” da lingüística com aptidão para desenhar o projeto, baixar as normas técnicas, suprir os cálculos devidos e vistos a construção dessa obra armada no “ar”? E não se esqueça que o “edifício” deve ser “dinâmico”, no sentido de poder trasmudar-se circunstancialmente mediante a interpretação externa motivada por pensamentos pensados e sentimentos sentidos encapsulados numa forma que é ao mesmo tempo um estilo, uma personalidade quase viva. Se traduzir um texto artístico é “trasladá-lo” usando “material”, “técnica” e “organização” em tudo análogas às usadas na concepção e realização da obra original, não surpreende que o tradutor se sinta como alguém que participasse numa corrida em que a linha de chegada assinalasse invariavelmente a vitória de um suposto competidor “ideal” sobre o competidor “real”. Na prática, e eis a razão de se correr o risco, as coisas parecem menos embaraçantes, quando se pensa na transferência propriamente semântica, sobretudo no que se refere a termos menos ambíguos, por serem menos dependentes da variabilidade dos seus conteúdos. É a confiança despertada nesse nível que encoraja a enfrentar a questão da transferência estilística, quando o embaraço é bem maior e se tem a certeza de esbarrar na interpretação das múltiplas qualidades que a fantasia utiliza para chegar a uma forma, à qual estão vinculadas também as propriedades da matéria fônica, cuja adequação à prosódia musical pode contar como objeti-

vo da tradução (vêm à mente sobretudo os efeitos fonostilísticos e de ritmo e harmonia do verso; está claro que esta adequação não foi sequer perseguida aqui). Por sorte, o compartilhamento de amplas características etnográficas pelas comunidades linguísticas italiana e brasileira facilita o traslado dos significados menos ambíguos de um idioma para outro.

Uma visão tradicional da crítica leopardiana (por ex., G. Bertoni, *Língua e Pensieo – Studi e Saggi Linguistici*, p. 207 ss) atesta que o timbre suave e a expressão idílica são consideradas marcas distintivas do recanatenense. De fato, conquanto copiosos os motivos campestres e pastorais na sua poesia, serão estes suficientes para definir o nexu psíquico do seu estro poético? Pelo menos na *Giesta* que traduzimos para o português, a flor que lhe empresta o nome não é um conceito unívoco da gentileza, especialmente por estar erigida em pedra de toque do pessimismo do autor. Se a flor está vestida, que resta dela, além do seu perfume? Verdadeiro idílio, por mais que o termo tenha provocado confusão dentro da crítica de poesia, denota a existência tranqüila em harmonia com a natureza, logo sem os sobressaltos causados pelos desastres naturais, os quais suscitam ao contrário o temor e o arrepio. Como imaginar uma disposição de ânimo isenta de preocupações e desconforto em relação à natureza “madrasta” retratada na *Giesta*? Múltiplos exemplos tirados da poesia provençal bastariam para estabelecer um contraponto adequado: “Quando o regato que brota da fonte clareia, e parece a flor da roseira-brava, e quando o rouxinol na ramagem varia, modula e afina seu doce canto, é justo que eu também faça ouvir o meu.”³ (Jaufres Rudels)

Na *Giesta* a natureza é portadora de pesar e desolação, como se movesse uma guerra contra a humanidade. O ambiente físico em torno do Vesúvio fornece antes as imagens do que restou após uma batalha campal e serve para advertir o homem histórico sobre a sua odiosa fatalidade. Na realidade, Leopardi tem em vista por essa perspectiva participar do debate acerca da natureza do mal tal como foi levado a cabo durante todo o século XVIII. Basta substituir a erupção do Vesúvio pelo terremoto de Lisboa de 1755, em torno do qual

³ Quan lo rius de la fontana / s'esclarzis, si cum far sol, / e par la flors aigentina, / e -l rossinholetz el ram / volf e refranh et aplan / son doutz chantar et afina, / dreitz es qu'ieu lo mieu refranha.

as diferentes correntes de pensamento efetivamente se enfrentaram na altura, para se entender esse ponto com mais justeza.

A *Giesta* retoma as noções caras aos iluministas ateus e anti-confessionais e lhes associa as lições aprendidas com a antiga erupção catastrófica, *vis-à-vis* das suas conseqüências nefastas. Por isso, destacam-se as cenas de desolação e horror, pintadas com cores sinistras, como testemunho dos malefícios intrínsecos à ordem natural. Só a pequenina giesta, na sua inocência solitária, pode revelar o potencial inscrito nas criaturas, na medida em que pode ser comparada a uma “sociedade” sem manchas que povoa o “deserto” magmático e ainda o acaricia com o frêmito da sua presença delicada. Já o homem, diante desse cenário, a exemplo da flor, mas na sua própria escala, deve refletir sobre as conseqüências nefastas das doutrinas errôneas que o têm desnorreado por longos séculos, devendo contra elas e contra a natureza criar o seu próprio destino promissor⁴. O desfilar dos eventos cruentos na estrada percorrida pelo homem mal instruído não deixa nenhuma dúvida sobre o seu desvio fundamental. Contra isso dá testemunho o autor, que põe a sua lucidez inspirada para voar, embalado pela brisa poética, sobre os ermos escuros e ameaçadores da paisagem, a qual serve de espelho à própria alma humana.

Exemplos similares desta “revelação” dos males da espécie acham-se espalhados um pouco por toda parte nos *Canti*, nas *Operette Morali* e no *Zibaldone*. É difícil apontar em que ponto *A Giesta* se afasta da obra passada⁵ e contém uma intenção palinódica a ponto de ameaçar a uniformidade do pensar do poeta manifestada ao longo de sua trajetória de vida, resumida nesta passagem por F. Flora (“Poetica del Leopardi”, in *Saggi di Poetica Moderna – dal Tasso al Surrealismo*): “Os termos da concepção leopardiana do mundo, tal como foram sendo elaborados na experiência de vida e de pensamento e da poesia são demasiado claros para que seja necessária uma longa hesi-

⁴ Cremos que Condorcet fornece o elo para a compreensão do ideário positivo leopardiano, que sonha com a fraternidade universal, a supressão das guerras, a humanidade senhora do seu destino.

⁵ Publicada postumamente em 1845, esta poesia foi colocada em último lugar nesta edição, e representa uma espécie de juízo intelectual definitivo sobre a história e o homem. É talvez a que menos lírica se pretende na produção do poeta.

tação em evocá-los; e todos estão igualmente nos *Canti*, nas *Operette* e nas prosas preparatórias do *Zibaldone*. Tudo é mal; tudo é vão, certamente a dor; os bens dos homens são escassos, mas os males são infinitos; o prazer é alegria vã, filho do afã; a esperança no futuro é angústia maior do que o mal; o tédio, que é da natureza do ar, preenche os espaços deixados vazios pelo vão prazer e pela dor; também no sonho quem vive está em estado de penúria porque em estado de desejo. Os animais são afortunados porque inocentes e ignoram os seus males; mas é verdade que todas as coisas e todos os mundos permanecem no sofrimento.” De qualquer modo, há um ponto porém em que este poema destoa dos anteriores, qual seja na clara intenção de revestir de eloquência o raciocínio moral destinado a fundar a ação virtuosa e por conseguinte buscar a expressão apta a influenciar as decisões alheias e combater as opiniões contrárias, não por acaso sobretudo a católica da época.

As tendências intelectualistas do escritor Leopardi já foram apontadas por alguns como a marca do pensador, medido mesmo pelos padrões que avaliam os filósofos genuínos. Os que assim pensam se baseiam em sua obra em prosa, onde não faltam vestígios de exposições doutrinárias afinadas com o espírito da época. É inegável que o prosador manifestou dotes reflexivos abundantes nesse campo do seu trabalho, mas isto não significa que foi além do que prevê a literatura voltada para a discussão e solução dos problemas humanos, de tão grande voga em todos os tempos, a qual ele tratou de explorar adaptando-a aos propósitos particulares seus e do momento. O problema pois não é se ele pensa enquanto leva a cabo a sua atividade literária, fato que é óbvio desde sempre, na medida em que esta implica alguma forma de reflexão, mas se o modo como o fez permite considerá-lo um legítimo homem de idéias ou pensador filosofante. A esse título fica a impressão de que as suas idéias, quando se mostram, tratam de questões sublinhadas pela noção de moralidade. NA *Giesta*, por exemplo, e com muita frequência em outros lugares, os argumentos são extraídos das disquisições de filosofia moral e expressos de maneira alusiva. Trata-se de utilizar o modelo construído com método científico, no âmbito de uma ciência prática, a partir de objetos pertinentes, na esfera da literatura, o que implica restaurá-los mediante acréscimos e desbastamentos de feição estilística visando obter o resultado condizente com os propósitos perseguidos. Desse

modo, o substrato reflexivo transplantado para uma outra escala de valores, em que predomina a esteticidade, é como que resguardado para que não sofra nenhuma avaria no percurso, quando em condições naturais, ou seja, no texto demonstrativo, ele se apresenta como o elemento mais ostensivamente exposto, por ser este o fim visado pela demonstração, ao procurar trazê-lo o quanto mais possível à luz da consciência. É por isso que não deixam de comparecer nos discursos filosofantes leopardianos o sentimento virtuoso tanto quanto a virtude sentimental, incorporados ambas na crítica vivaz dos costumes, feita de asserções e réplicas vistas como essenciais para dar densidade e brilho aos áridos resultados da racionalidade. Pintar a virtude com “grave e taciturno” aspecto, chamar a natureza quase pelo nome, ou juntando-lhe um segundo apodo, como se hipostasiada perante o homem, também este convertido em metáfora, o fato de a virtude ser vista amiúde como o sinal do verdadeiro, tudo isto faz parte do expressionismo alusivo da *Giesta*, no seu constante aceno a uma forma robusta de defender uma ética que não é apenas deduzida, e por isso veraz, mas que para tanto deve ser também “severa”.

Outros pontos da *Giesta* que decidimos tratar com brevidade dizem respeito à peculiar conformação sintática do período leopardiano e o uso constante de vocábulos inusuais. Ambos os fenômenos têm o seu eixo nas disposições estilísticas adotadas: de um lado, a *compositio* leopardiana emprega amiúde períodos rítmicos de *cola* variáveis adaptados ao estilo da plenitude desbordante, amplificado ou transgredido por hipérbatos, anástrofes e sínquises, de que resulta o efeito de estranhamento e não raramente o de levar a atentar para os procedimentos internos de composição. Vejamos um exemplo disto neste trecho (em italiano):

E poi che gli occhi a quelle luci appunto, / Ch'a lor sembrano un punto, / E sono immense in guisa / Che un punto a petto a lor son terra e mare / Veracemente; a cui / L'uomo non pur, ma questo / Globo ove l'uomo è nulla, / Sconosciuto è del tutto; e quando miro / Quegli ancor piú senz'alcun fin remoti / Nodi quasi di stelle, / Ch'a noi paion qual nebbia, a cui non l'uomo / E non la terra sol, ma tutte in uno, / Del numero infinite e della mole, / Con l'aureo sole insiem, le nostre stelle / O sono ignote, o cosí paion come / Essi alla terra, un punto / Di luce nebulosa; al pensier mio.

A “transgressão” no nível sintático representa talvez, à parte o seu valor positivo deliberadamente estilístico, uma possível tentativa de aumentar a produtividade construtiva da língua, na direção dos seus limites, mediante o aproveitamento da maleabilidade sintática típica do italiano. O Leopardi filólogo tinha plena consciência de que umas línguas estão mais submetidas a “amarras” do que outras, como fez ver ao comparar a “rigidez” sintática do francês com a “flexibilidade” do italiano.

O efeito caótico na seqüência das palavras e a “distinção elegante” no plano da expressão lingüística, ao mesmo tempo que são meios empregados pelo poeta para produzir o estranhamento e expressar gentileza e elegância, denotam a preocupação em evitar os vulgarismos, indicadores de torpeza idiomática. Não deixa ele porém de incorrer freqüentemente no vício do preciosismo, que o obriga a buscar no repertório léxico o espécime fulgurante. F. Flora lembra o seu formalismo léxico (no ensaio “Il linguaggio poetico leopardiano”, in A. Marchese, *Le Strutture della Critica Letteraria*) com franca benevolência, já que, como afirma, “exatamente com essas palavras nos seus giros mais literariamente tradicionais, e que tomados em separado parecem gastos e até ridículos; justamente com esses vocábulos elevados numa música que os faz ressoar sob um novo arco, onde parece que foram proferidos pela primeira vez, Giacomo Leopardi criou os seus mais originais encantos”. A delicadeza e a graciosidade empregadas para evitar a vulgaridade recebem o nome de *nitor* ou distinção elegante, mas quando ele as força até aos limites da pedanteria ou *mala affectatio* arrisca incorrer na *vanitas*.

Vejamos alguns exemplos de ornamentos vocabulares notáveis, por nós recolhidos:

No verso 4 *da Giesta* (em italiano) destaca-se o vocábulo *arbor*, literário e submetido a abreviamento, no lugar do usual *albero*. *Arbor* (*e*) não esconde a origem latina e se mostra um momento antes da dissimilação do –r– e da metátese que deram origem a *albero*.

4: *allegra*, raro, de *allegrare* no sentido de crescer, prosperar, dito das plantas.

7: *anco* é uma forma antiga.

13: *faccian fede*. *Far fede* sugere o uso burocrático.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

15: *lochi* (sing. *loco*), do lat. *locus*, forma literária, encontra o seu lugar no léxico do século XIII em diante.

16: *ognor* (*a*), emprego literário do advérbio *ogniora*, derivado da expressão antiga *ogni ora*; raramente utilizado; a forma literária de preferência é *ognor*, encurtada.

17: *cosparsi*, adjetivo e particípio passado plural de *cospargere*, do lat. *conspargere*; forma erudita.

19: *impietrata*, forma incomum.

24: *fur* (*o*), variante antiga do perfeito (*passato remoto*) do verbo *essere*, no sentido especial de “existência passada”.

24: *liete*, no sentido literário de “fértil”, “exuberante”, próprio da tradição textual, enquanto retoma a acepção do lat. *laetus*, do qual deriva.

24: *colti*, plural, vocábulo antigo no sentido de “terreno cultivado”.

25: *spiche*, plural, forma antiga, no lugar da usual sonorizada *spiga*, setentrional.

26: *armenti*, plural, literário.

27: *palagi*, plural, literário, em vez de *palazzo*.

29: *ospizio*, no sentido antiquado, isto é, caído em desuso, de “casa”, “morada”, de valor semelhante a abrigo ou alojamento (*alloggio*) na acepção antiga.

30: *altero*, literário, no sentido de “majestoso”, “nobre”.

31: *igne*, vocábulo francamente literário.

33: *ruina*, literário, em vez do comum *rovina*, do lat. *ruinam*, com epêntese do -v-.

37: *piagge*, plural, de uso literário, do lat. medieval *plagiam*, “extensão de terreno em declive”.

39: *vegga*, forma literária no lugar da comum *veda*, do verbo *vedere*.

39: *ha in uso*, expressão literária.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

40: *cura*, literário no sentido de “cuidado”, “zelo”.

41: *possanza*, forma antiga de “força”, “potência”, do antigo francês *poissant*, derivato de *poissant*.

43: *estimar* (*e*), incomum, no lugar de *stimare*, do lat. *aes* “bronze”, “dinheiro”.

44: *ov’ei*, encontro de *ove*, literário, do lat. *ubi*, com *ei* (*egli*), igualmente literário.

47: *lievi*, plural, no sentido antigo de “fácil”, do lat. *levis*.

54: *calle*, literário para designar “via estreita”, “caminho”, do lat. *callem* (*callis*).

54: *insino*, literário, da locução *in sino*, do séc. XIV.

55: *innanti*, advérbio literário escrito também *innante*, *inante*, *inanti*.

58: *il*, forma átona de *egli*, *esso*, na função de objeto direto; substitui *lo*; de uso letterario, como o aferético *’l*.

59: *pargoleggiar* (*e*), literário.

60: *rea*, literário no sentido de “malvada”.

62: *ludibrio*, incomum no sentido de “coisa horrível”, “ignominiosa”.

65: *disprezzo*, literário no sentido de “escárnio”, “ultragem”.

68: *obblio*, (*oblio*), literário ou incomum, de verbal de *obliare*.

69: *increbbe*, perfeito (*passato remoto*) de *increscere*, literário.

70: *teco* = *con te*, pronome pessoal de uso literário, do lat. *tecum*.

71: *fia* = *sarà* (pt. “será”), antigo.

73: *novo*, literário, não popular.

77: *fato*, no sentido literário de “destino”, “sorte”, do lat. *fatum*, “decreto pronunciado pela divindade”, derivado de *fari* “falar de modo profético”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

80: *diè*, perfeito de *dare*; antigo.

80: *tergo*, literário no sentido de “dorso”, “a espinha de pessoas ou animais”.

82: *appelli*, de *appellare*, antigo no sentido de “chamar alguém pelo nome”, “invocar alguém ou algo”.

86: *estolle*, de *estollere* (“alçar”), literário.

87: *inferme*, fem. pl., literário.

88: *alma*, literário.

92: *infra* = *in fra*, preposição, vocábulo antigo.

94: *mendico*, literário, do lat. *mendicum*, derivato de *mendum*, “defeito”.

95: *noma*, do verbo *nomare*, literário.

108: *aura*, literário no sentido de “espírito” ou “vento leve”, “brisa”; de tradição erudita, diante de *ora*, e derivado do lat. *auram*, decalque do grego *aura*, “sopro”.

110: *rimembranza*, literário, do antigo francês *remembrance*, derivado de *remembrer*, em italiano *rimembrare*.

117: *frale*, literário.

128: *in pria*, advérbio, literário.

133: *aita*, literário, deverbais de *aitare* (*aiutare*).

134: *perigli*, plural, literário no sentido de “perigos”; do provençal *perilh*.

138: *fõra*, condicional antigo do verbo *essere*.

142: *imprender* (*e*), literário no sentido de “dar partida”, “começar”, “iniciar”, “empreender algo”.

143: *brando*, linguagem literária no sentido de “espada”.

146: *fien* (*o*), forma antiga do futuro de *essere*.

153: *pietade*, como o antigo *pieta*, atual *pietà*.

160: *flutto*, literário.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

161: *seggo*, forma antiga de *siedo*, di *sedere* (“sentar”), e no sentido literário de “estar situado num determinado lugar”, “estar”, “achar-se”.

163: *veggo*, forma literária de *vedo*, de *vedere*.

166: *voto*, forma antiquada de *vuoto*.

170: *a petto* = *appetto*, advérbio literário.

173: *ove*, no sentido de *dove* (onde), mas mais literário.

195: *rinnovellando*, literário.

202: *pomo*, literário.

207: *opre*, plural, antigo por *opere* (“obras”).

208: *a prova*, literário.

223: *cittadi*, plural, forma antiga.

235: *d'altronde*, literário no sentido de “de outro lugar”, do lat. *aliter unde*, “diferentemente de onde”; a locução *d'altronde* é de-calque da francesa *d'ailleurs*.

250: *ostel (lo)*, no sentido literário de “casa”, “morada”; do antigo francês *ostel*, donde o moderno *hôtel*.

250: *villereccio*, adjetivo, literário no sentido de “rural”, “campestre”.

254: *grembo*, literário.

258: *apprressar (e)*, literário.

266: *rovente*, antigo ou empregado hiperbolicamente.

269: *celeste raggio*, expressão literária no sentido de “luz”

270: *obblivion (e)*, literário, do lat. *oblivionem*.

277: *lunge*, antigo; o moderno é *lungi*; advérbio, literário, do lat. *longe*, derivado de *longus*.

283: *parti*, plural, literário no sentido de “filhos”.

289: *etadi*, plural, forma antiga diante da moderna *età*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

291: *nepoti*, forma antiga ante a moderna *nipote*.

295: *nol* = *non lo*.

299: *dispogliate*, do verbo *dispogliare*, incomum.

310: *inver* (*o*), conjunção literária.

315: *frali* = *fragili*, plural, literário.

Deve-se notar que algumas destas expressões são repetidas sem restrições.

Um último ponto que devemos tratar diz respeito ao “abreviamento” de palavras. Em italiano, ou melhor, no florentino que constitui a base da língua literária italiana, bem como do que hoje se conhece por italiano comum, a redução do corpo de palavra, do ponto de vista gramatical, na medida em que são respeitadas as regras usuais da língua, recebe o nome de *accorciamento*, *troncamento* e *elisione*, de acordo com a maneira como é feita essa redução. Os termos apócope, ou queda de uma sílaba ou de uma vogal final, síncope, ou queda no interior da palavra, e sinalefa, ou fusão numa única sílaba da vogal final e da vogal inicial de duas palavras contíguas, designam fenômenos similares observados de um ponto de vista evolutivo. Todos os três sempre foram determinantes no desenvolvimento das línguas indo-européias, incluindo o latim e todo o grupo românico. A síncope (conhecida também na música, onde permite mudar a acentuação normal) é provavelmente o evento mais relevante para caracterizar as mutações internas e por conseguinte a acentuação, quer no latim, quer nas línguas dele derivadas, em todas as épocas da sua história. Nas línguas românicas a tendência para a queda dos sons internos da palavra, em suma, a tendência para a “compactação” da cadeia silábica, explica em parte o seu respectivo aspecto, a ossatura silábica propriamente dita de cada uma. No francês, por exemplo, a característica compactação dos vocábulos acarretou um *rendement* fônico superior das vogais, no que diz respeito às suas possibilidades de uso, levando até a um incremento no número dessas vogais, quando comparado a outras línguas. É interessante que o desfrute destas possibilidades é muito inferior no italiano, e pelas razões contrárias, ou seja, porque esta língua preservou relativamente intacta a estrutura das palavras, aparentemente em obediência ao preceituado pelos autores e gramáticos do florentino literário. É preciso es-

tar atento ao fato de que literário neste caso implica a ingerência até certo ponto legítima mas de qualquer modo apoiada numa determinação que visa à normatização do idioma. Quer isto dizer que o italiano, ao mesmo tempo que pôde dar prosseguimento às suas tendências espontâneas de mudança, precisou atender às expectativas das normas criadas pelos sábios e artistas e portanto presumivelmente conter as transformações no interior das palavras que acabariam por aproximá-la de outras línguas neo-latinas (e não só destas, mas de tantas outras da família indo-européia), as quais se fazem notar por uma ossatura silábica mais “compacta”. A comprovação desse fato depende de um exame empírico da configuração interna da palavra italiana nos seus vários nichos de prática regionais, sabendo-se, no entanto, que até o momento prevalece a estabilidade nos moldes da língua idealizada, o que, entre outros motivos, tem permitido legitimar a noção de língua *standard*.

Com o fenômeno da apócope as coisas são um pouco diferentes. No italiano, é notório o quanto a apócope mostra-se funcional na poesia, desde os primeiros tempos, graças à sua capacidade de contribuir para os necessários ajustes métricos e rítmicos que o gênero requer, tal como se vê na *Giesta*, que disso constitui um exemplo notório. Mas enquanto representa um artifício estilístico bastante engenhoso e válido, cuja utilização percorre toda a história da poesia italiana, na prosa e no italiano comum, ao contrário, a apócope comparece com parcimônia na linguagem de escritores e bem-falantes que preferem seguir a ortoepia padrão. A este propósito, pode-se repetir o que foi dito acima acerca da síncope, no sentido da tradicional injunção exercida pela padronização teórica que terminou por frear o desenvolvimento das tendências naturais que aproximariam a língua italiana das outras línguas românicas e até dos dialetos peninsulares circunstantes.

Na *Giesta* a apócope entra fundamentalmente na construção do ritmo. Bastante freqüente, parece funcionar como procedimento harmonizador no afinamento da cadência musical. Não esqueçamos que se em matéria de língua Leopardi eventualmente pode ser considerado em falta pelo seu preciosismo e pela escolha de vocábulos insólitos, ainda que compensados pela justeza da expressão, ao mesmo tempo é de regra considerá-lo irrepreensível no que diz respeito à “intonação” (*vide* F. Flora, *op. cit.*). A possível explicação (incom-

pleta, certamente) é que ele sabia manejar com grande precisão o “instrumental” representado pelas cadeias fonéticas. É próprio do seu estilo que as restrições costumeiras feitas pela gramática sobre as terminações adequadas dos vocábulos sejam ignoradas, com a conseqüente investida contra a tipificação na formação das sílabas, mesmo levando em conta que este procedimento encontra respaldo como licença poética. Ocorre-lhe amiúde libertar-se dos hábitos que se formam em consideração ao grau de compressão respiratória e resultam na tipificação. Uma linguagem poética plena de tais experimentos comporta uma experiência de língua diferente, com uma liberdade legitimada por uma promessa de gozo maior. Assim, o “tom” leopardiano, enquanto um fato da sua linguagem, não é impedido de ocorrer por uma norma da língua, antes, ao contrário, torna-se ele próprio um fato de língua.

A propósito, dos 317 versos da *Giesta*, identificamos 131 com um ou mais vocábulos submetidos a abreviamento.

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
ACERCA DO TERMO ESSENCIAL DA ORAÇÃO SUJEITO
EM UM LIVRO DIDÁTICO DA 6ª SÉRIE***

Marcelo Amorim Sivaldo (UFAL)

RESUMO

O presente artigo tece algumas considerações acerca de como o termo dito “essencial da oração” sujeito é utilizado num livro didático da 6ª série do Ensino Fundamental. Para isso, discutimos as concepções de gramática que subjazem o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino; Sujeito; Concepções de gramática.

APRESENTAÇÃO

O ensino da língua portuguesa, nas escolas de ensino fundamental e médio, não vem atingindo seu maior objetivo: levar o aluno ao domínio da norma culta e dar-lhe condições de atender às exigências formais de um texto escrito, (AIRES, 2004: 01). Diante desta constatação nos indagamos: por que o aluno passa tantos anos em uma escola “aprendendo” a sua língua materna e sai sem ter um domínio básico da norma padrão, que é muito trabalhada nos compêndios gramaticais e livros didáticos a ele apresentados durante todo este tempo, tendo em vista a dificuldade deste em fazer um texto (oral ou escrito) na variante de prestígio?

Talvez, a resposta esteja nas falhas da gramática tradicional (doravante GT) que, segundo Perini (1991: 06), são, em geral, resumidas em três grandes pontos:

- (i) sua inconsistência teórica e falta de coerência interna;
- (ii) seu caráter predominantemente normativo; e
- (iii) o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes.

Além destas “falhas” da GT que contribuem para o não-domínio da norma culta pelo aluno de LP, outras possíveis respostas a nossa pergunta são apontadas por Cerqueira (2002: 74):

O excessivo apego à nomenclatura gramatical por parte do professor como ponto de partida e de chegada para o ensino da língua; as “famosas” aulas de redação em que se tem, muitas vezes, o reforço de uma técnica e não o investimento em uma produção de texto pelo aluno, em que esse seria também sujeito produtor e não simplesmente reproduzidor passivo de modelos de bem escrever; e a desconsideração, em muitos casos, de que a língua é variável, heterogênea e que, por conta de tal heterogeneidade, pode ser utilizada de diferentes maneiras, tendo em vista a diversidade de fatores que influenciam na produção linguística de seus usuários.

O MEC/INEP/DAEB, entendendo estas falhas no ensino de LP apontadas acima e a dificuldade dos alunos assimilarem os conteúdos gramaticais (lê-se definições descontextualizadas e incoerentes) e das dificuldades dos professores em passar estes conteúdos dos livros didáticos, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que vêm tentar dar subsídios aos professores de LP, propondo que a finalidade do ensino desta língua é

criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (Cf. MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA *apud* MOURA, 2000: 12).

Sendo assim, para mudar o quadro do ensino de LP visto no início deste texto, vários livros didáticos (para o 3º e 4º ciclos) são lançados tentando “aderir” às propostas dos PCN. Sendo o eixo norteador destas propostas para o ensino/aprendizagem de LP baseado em atividades de leitura e produção de textos (orais e escritos). (cf. FARIAS, 2002: 53).

Desse modo, propomos neste trabalho uma breve análise do livro da 6ª série do ensino fundamental *Português: linguagem e participação* de autoria de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos no que tange o “termo essencial” **sujeito**, contrapondo a metodologia deste livro com o que “aconselha” os PCN, tomando como embasamento teórico algumas propostas/estudos desenvolvidos nos últimos anos pela linguística para subsidiar os professores de LP. Com isso, objetivamos uma discussão acerca do ensino sistemático do termo **sujeito** nos livros didáticos do ensino fundamental e como este ensino contribui (ou não) para a assimilação deste termo para o aluno.

Para isso, faremos, inicialmente, um apanhado de como o *su-*

*jeito*⁶ é trabalhado em Mesquita & Martos (1999), mostrando a metodologia feita por esses autores, isto é, apontaremos o texto trabalhado para as denotações de *sujeito*, além das questões propostas acerca daquele para a assimilação deste.

No terceiro tópico tentaremos “fazer uma ponte” entre o que foi feito no livro didático e o que condiz com os PCN, tentando identificar o (s) critério (s) estabelecido (s) utilizado (s) pelos autores nestes acerca do que é gramática e a concepção de língua (gem) que subjaz a esta gramática. Além de lançar mão de propostas teóricas advindas da lingüística (textual e da sociolingüística variacionista) para subsidiar-nos na análise do livro didático.

No último tópico, encerraremos o nosso texto “amarrando” algumas considerações finais acerca da categoria sujeito debatidas no decorrer deste ensaio.

O TERMO ESSENCIAL DA ORAÇÃO SUJEITO EM MESQUITA & MARTOS (1999)

Para se entender a análise no livro didático mencionado acima, faz-se necessária uma descrição da metodologia de um capítulo deste livro. Cada capítulo está disposto, basicamente, da seguinte maneira:

- (a) Primeiramente, é dado um texto extraído de um livro (romance, ficção, teatro, etc.), seguido de um pequeno vocabulário com palavras do texto;
- (b) Exercícios denominados *Estudo das Palavras* nos quais são trabalhados basicamente os sinônimos e os antônimos de palavras, com frases retiradas do texto anteriormente apresentado;
- (c) *Estudo do Texto*, exercícios que trabalham questões de interpretação do texto dado;

⁶ O termo *sujeito* aqui empregado é pensado, essencialmente, como o que tradicionalmente a gramática normativa classifica como *termo essencial da oração*. Sendo assim, não discutiremos neste trabalho as concepções de sujeito trabalhadas numa determinada Teoria Lingüística.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- (d) *Expressão Oral*, a idéia aqui é a produção de textos orais dos alunos, exercitando, assim, a sua capacidade de argumentação, sempre recorrendo a fatos passados no texto lido;
- (e) Em *Textos Complementares*, é dado um texto que retoma o assunto dado anteriormente no texto primeiro, tendo como atividade, depois da leitura, algumas questões de interpretação;
- (f) *Redação*, neste tópico é mostrada a constituição de algum gênero textual (reportagem, carta, ficção científica, entrevista, etc.) e logo em seguida a proposta de uma produção de texto sempre retomando o tema dos textos lidos;
- (g) *Treinando a Linguagem*, exercícios nos quais os autores colocam “moldes” para o aluno repetir, os assuntos aqui abordados são variados (orações adjetivas, advérbios, etc.);
- (h) *Dúvidas do Dia-a-dia*, são colocadas algumas dúvidas consideradas frequentes pelos alunos (advérbios, homônimos *versus* parônimos, etc.), logo após é proposto um exercício acerca destas dúvidas;
- (i) Em *Conhecendo a Linguagem*, é dado o conteúdo gramatical (sujeito, predicado, frase, concordância nominal e verbal, etc.) usando frases do primeiro texto dado para “tentar” contextualizar o aluno, tendo, após as explicações, alguns exercícios;
- (j) Após essa infinidade de itens, o capítulo é encerrado com algumas explicações acerca de ortografia seguidas de exercícios.

Vemos, então, após o arrolamento dos tópicos compostos de um capítulo do livro estudado, que eles contemplam (teoricamente) todas as “exigências” feitas pelos PCN, ou seja, o referido livro didático trabalha (aparentemente) questões de leitura e produção de textos, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, questões estas que são, como vimos no tópico anterior, os “eixos norteadores” para o ensino de LP. Deixaremos um maior aprofundamento destas e outras questões presentes nos outros tópicos para um trabalho posterior, haja vista que a nossa análise se dará apenas acerca do tópico (i) da *unidade 3*, onde o aluno trabalha com a análise gramatical (lê-se metalinguagem) e, segundo os autores, “conhece a linguagem”, analisando o termo essencial da oração **sujeito**.

Sendo assim, Mesquita & Martos (1999: 28) começam a unidade 3 com o texto *A criação da humanidade* de Luís Donisete Grunpioni, e após trabalharem os tópicos de (b) a (h) com exemplos retirados deste texto, os autores partem para o tópico (i) com o título “conhecendo a linguagem”. Nesta parte do capítulo é trabalhada a noção de “oração” (sendo explorada neste ensaio apenas a idéia de **sujeito** como termo essencial desta “oração”). Os autores começam este tópico da seguinte maneira: “Na língua portuguesa, a oração, normalmente, apresenta dois termos essenciais: **sujeito** e **predicado**” (p. 35), e do lado desta afirmação vemos o seguinte quadro:

VOCÊ SE LEMBRA?

SUJEITO é o termo da oração sobre o qual se diz alguma coisa.

PREDICADO é o termo da oração que declara alguma coisa do sujeito.

Conferimos, então, no livro da 5ª série da mesma coleção e dos mesmos autores que o termo *sujeito* foi definido assim (o termo da oração sobre o qual se diz alguma coisa), ou seja, apenas contemplando os aspectos *semânticos* da categoria estudada. Inferimos, assim, que frases como em (1) não foram consideradas pelos autores para esta definição⁷:

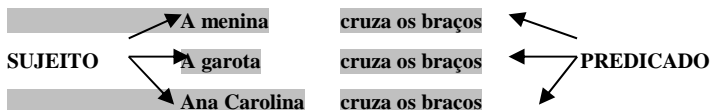
- (1) (a) José machucou Antônio
- (b) Em Maceió, chove muito
- (c) Água, só bebo gelada

Vemos em (1a) que não é apenas sobre o José que “se diz alguma coisa”, mas sobre o Antônio também; em (1b) o termo sobre o qual se diz alguma coisa é o (tradicional) adjunto adverbial; já em (1c) entendemos que os autores não consideraram o chamado *tópico*⁸, ou seja, o objeto direto que é movido para a posição inicial da frase para lhe dar ênfase, assim, para nós, o *tópico*, nesta frase, é o termo sobre o qual se diz alguma coisa.

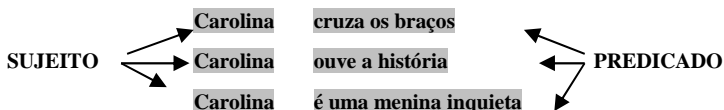
⁷ Exemplos adaptados de Perini (1991) e Ribeiro (2003).

⁸ O *tópico*, atualmente, está sendo muito estudado na literatura gerativista. Segundo Negrão (2001) e Torres Morais (2003) são elementos como estes que caracterizam o PB como uma língua orientada para o discurso (e não para a sintaxe). Para maiores esclarecimentos, remetemos o leitor para estes trabalhos.

Após o quadro, os autores colocam as seguintes frases da seguinte forma (p. 36):



“Como você observou, podemos ter vários sujeitos para um mesmo predicado. O inverso também é possível, isto é, um só sujeito e vários predicados diferentes”. Veja:



Com estas observações feitas pelos autores, vemos que estes fazem uma confusão: adotam *a priori* uma definição puramente semântica e, sem nenhuma outra explicação ou exemplo *semântico*, partem para os exemplos de cunho puramente sintático, além de adotarem, partindo destes exemplos, o que Geraldí (1991) chama de “ensino da metalinguagem”, ou seja, eles lançam mão de uma nomenclatura gramatical, tipicamente de bojo tradicionalista.

Dito isto, os autores (*idem: ibidem*) falam da “posição do sujeito e do predicado”, dando exemplos de frases (retiradas do texto de Grupioni) na “ordem direta” – (2a) e (2b) – e na “ordem inversa” – (3a) e (3b) –, esta “não tão comum em nossa língua”.

- (2) (a) Grande explosão ocorre no céu.
 (b) Muitos planetas, astros e estrelas surgem.
- (3) (a) Ocorre no céu grande explosão.
 (b) Surgem muitos planetas astros e estrelas.

Depois, os autores falam da “concordância entre sujeito e predicado”, usando o que para nós se trata de um infeliz exemplo (retirado do texto que precede as “análises”), vejamos:

- (4) (a) Seu pai não tem muita paciência.
 (b) Seus pais não têm muita paciência.

Justificamos: achamos que os autores foram infelizes na escolha deste exemplo pois o verbo escolhido (ter) não flexiona “oralmente”, ou seja, na modalidade oral a marca de plural não é ouvida pelo aluno (de 6ª série), que neste período escolar toma como referência a sua fala para transpor na escrita. Como pôde ser constatado no estudo de Farias; Barbosa; Cerqueira (2000, p. 50), no qual estes autores “diagnosticaram” vários fenômenos em produções de alunos neste período escolar – endossando-nos que estes fenômenos “são o reflexo da interferência da oralidade na escrita” – tais como: hiposegmentação (... (eles) estavam *emtrabalho*⁹...); ortografia (*serto* dia os *defemçores*...); **concordância verbal** e nominal (...claro que *algunhas pessoa comhece*).

Além deste argumento contra os exemplos (4a) e (4b), achamos, também, que, como o aluno traz na sua gramática internalizada¹⁰ exemplos como *Os meninos ganhou o jogo*, ficará difícil para este assimilar que o sujeito desta frase é *os meninos* já que este não é o termo “que concorda com o verbo”. E se o professor, estiver “despreparado”, e não reconhecer que a variação é inerente ao sistema lingüístico, ele provavelmente vetará a frase acima dizendo que é “errada”, desmotivando, assim, o aluno a continuar em sala de aula. Para além disso, achamos que o aluno não vai, sequer, assimilar o que é concordância, haja vista que este termo aparece *pela primeira vez* no capítulo 3, ou seja, o aluno não vai saber o que é “concordar”, já que o termo é “jogado” de forma aleatória, incoerente e descontextualizado.

Após o exemplo de “concordância” supracitado, Mesquita & Martos (1999: 37) advertem os seus leitores: “é necessário estar atento à concordância porque o sujeito pode aparecer no final da oração”. Logo após exemplificam apenas com a frase *Surgiram os primeiros macacos*, sendo esta frase a ÚNICA de inversão de sujeito para exemplificar a “concordância” entre o sujeito e o verbo. Ora, o aluno terá dificuldade quando se deparar com exemplos de frases com dois (ou mais) sintagmas nominais, haja vista que no exemplo dado pelos autores do livro didático há apenas um sintagma nominal (os primei-

⁹ Exemplos retirados de Farias; Barbosa; Cerqueira (2000).

¹⁰ Falaremos um pouco mais sobre a gramática internalizada no próximo tópico.

ros macacos). Exemplo desta dificuldade é colocada nas atividades propostas (p. 38) após os conceitos gramaticais (o tópico chamado, pelos autores, *conhecendo a linguagem*), nas quais, na questão 5, eles colocam para o aluno frases do hino nacional, ou seja, exercícios totalmente descontextualizados e incoerentes, instruindo-os a localizar “corretamente” os sujeitos (tendo antes que *reescrevê-las* na ordem direta). Destacamos as seguintes frases do referido exercício:

(5) (a) Em teu seio, ó liberdade / Desafia o nosso peito a própria morte.

(b) Ouviram do Ipiranga as margens plácidas / De um povo heróico o brado retumbante.

Em (5a), vemos o exemplo de dois sintagmas nominais (*o nosso peito* e *a própria morte*) concordando com o verbo (desafiar). O material do livro não faz nenhuma menção sobre estes casos. Já em (5b), ainda que o aluno (de 6ª série, diga-se de passagem) possa identificar o sujeito pela concordância, achamos difícil ele colocar na “ordem direta”, já que esta frase contém adjuntos e o livro didático não menciona, até então, NADA sobre adjuntos (o que é, como são formados, etc.), nem onde eles são colocados na “ordem direta”.

Os autores fazem, ainda, uma observação acerca das “classes básicas do sujeito e do predicado”, dizendo que para o sujeito as classes básicas são os *substantivos* e os *pronomes*; e para o predicado os *verbos*. Eles não fazem nenhuma menção às classes substantivadas (como o adjetivo, as preposições, o próprio verbo, etc.). Como exemplo das classes substantivadas podemos ter:

(6) (a) O ser é melhor que o ter.

(b) O para é uma preposição.

(c) O bonito é fazer bem-feito.

Após estas últimas observações, os autores propõem a seguinte atividade:

(i) Indique os sujeitos das orações abaixo e a que classe de palavras pertencem:

a) Nós fomos ao teatro ontem.

- b) Ao amanhecer, o sol surgiu radiante.
- c) Durante duas horas, o carro ficou parado no trânsito.
- d) Aquilo foi um desaforo!

Vemos nos exemplos (b) e (c) as frases sendo iniciadas por um adjunto adverbial, sendo que os autores não haviam feito nenhuma menção acerca dos adjuntos adverbiais até então, o que poderia confundir o aluno e facilmente levá-lo a “errar” a questão, fazendo com que este se desinteressasse pela LP e endossasse aqueles que dizem que esta é “a língua mais difícil do mundo”, “nunca vai aprendê-la”, etc, gerando, assim, mais preconceitos lingüísticos e idéias errôneas arraigadas acerca do que é falar bem uma língua.

É interessante observar que os autores apresentaram apenas exemplos que “encaixam” com o que eles disseram: o núcleo dos sujeitos em (i) são, todos, ou substantivo ou pronomes. Assim, os autores não colocaram nenhuma frase do tipo (6).

Para finalizar a nossa análise acerca das questões propostas para o termo essencial “sujeito”, examinemos a última questão proposta pelos autores acerca deste termo:

- (ii) Reescreva as frases, completando-as com um sujeito:
 - a) precisam de ajuda.
 - b) já trabalharam demais.
 - c) são carinhosas e gentis.
 - d) é machista.

Definitivamente, não achamos que o aluno de 6ª série irá “aprender” o que é um sujeito de uma oração “completando” uma frase de forma totalmente descontextualizada. Na nossa concepção, o aluno deve reconhecer um sujeito quer partindo de microestruturas (simples orações), quer em macroestruturas (o texto), mas isso deve acontecer de forma coerente e contextualizada. O aluno partindo de um texto produzido pelo próprio aluno para identificar tais elementos, talvez seja a melhor solução, já que os exercícios que privilegiavam a estrutura da norma padrão, como vimos, “não levam os alunos a apropriar-se de sua língua e a usá-la de acordo com as suas neces-

sidades, principalmente para atender às exigências do texto escrito”, cf. Aires (2004: 02).

É pertinente salientar que, no decorrer do livro estudado (nos capítulos 4, 5 e 6 para sermos mais exatos), os autores fazem menção novamente ao termo essencial da oração estudado, mas os problemas apresentados acima permanecem, não sendo resolvidos, fazendo apenas que o ensino da categoria **sujeito** fique fragmentado. Retornaremos a esse ponto no próximo tópico.

UMA ANÁLISE DA GRAMÁTICA UTILIZADA POR MARTOS & SILVA (1999)

Para uma análise mais detalhada com base no que foi visto até aqui, lançaremos mão, agora, dos conceitos de gramática e a noção de língua (gem) que subjaz a estes conceitos. Para isto, adotaremos apenas três conceitos de gramática¹¹, seguindo as pegadas de Farias; Barbosa; Cerqueira (2000):

- (i) **Gramática Clássica ou tradicional** – é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância a variedade oral da norma culta. Ela apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma (prescritiva). (Cf. TRAVAGLIA, 1995: 30);
- (ii) **Gramática Descritiva** – descreve os fatos de uma língua tais como eles ocorrem, dentro de um determinado espaço de tempo. Descrever uma língua seria fazer um panorama ou um quadro sistemático de como uma língua é usada em uma determinada comunidade linguística registrando todas as suas variações. (Cf. FARIAS; BARBOSA; CERQUEIRA 2000: 48);
- (iii) **Gramática Internalizada** – é o próprio “mecanismo”, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o

¹¹ Travaglia (1995) dá 11 (onze) conceitos de gramáticas!

uso normal da língua. (Cf. PERINI *apud* TRAVAGLIA, 1995: 32).

De acordo com o quadro supracitado, vemos, então, que a visão de língua (gem) subjacente em Mesquita & Martos (1999) é a da *gramática tradicional*, já que nessa perspectiva “a língua tem como modelo os escritores mais significativos da literatura luso-brasileira, os chamados ‘clássicos’, o que significa que a fala nunca é colocada como objeto de estudo, e muito menos a variação lingüística”, cf. Lopes; Mercado; Cavalcante (2004: 02), que podemos comprovar a partir dos dados analisados neste livro didático. Sendo assim, concordamos com Geraldi (1991: 46), quando este lingüista percebe que o

mais caótico da atual situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que se quer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

E como podemos comprovar na análise do capítulo 3 deste livro didático, apenas exercícios “obrigando” o aluno a usar a variedade padrão são empregadas, sem que o aluno reflita sobre a categoria estudada, não contemplando os PCN, que sugerem a importância em

romper com a prática pedagógica voltada para o ensino de um saber lingüístico que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito. O conhecimento lingüístico necessário para ler e produzir textos só ocorrerá de forma eficiente se for levado em conta o processo pelo qual ele pode se dar, partindo do texto e chegando ao texto, nunca de forma fragmentada e automatizada. (*apud* MOURA (2000: 13).

Com isso, não queremos aqui abolir a GT das escolas, queremos, sim, que a gramática¹² das variedades não padrão seja aceita, partindo do que o aluno já traz consigo de sua gramática internalizada para que o preconceito lingüístico seja “expulso” do ambiente escolar, e que o aluno aprenda a fazer uso da sua competência comunicativa. Sendo assim, para que o ensino de gramática deixe de ser “traumático”, o aluno deve ter, como Perini (2003, p. 28) insiste, primeiro “habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoá-

¹² Haja vista que os usos também têm a sua gramática.

vel da língua padrão”. Dessa maneira, o ensino de LP, terá um maior proveito tanto para o professor, que aprenderá a lidar com as variedades não padrão em sala de aula, quanto para o aluno, que aproveitará os conhecimentos de sua gramática internalizada para dominar a variação padrão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, tentamos fazer uma pequena análise do que a GT chama de termo essencial da oração **sujeito** no livro didático de Martos & Silva (1999) da 6ª série do ensino fundamental. Sendo assim, começamos o texto tecendo alguns comentários que os lingüistas e os PCN fazem acerca das “falhas” no ensino de LP.

Logo após fizemos uma análise do capítulo 3 do referido livro, já que o termo **sujeito**, no livro citado, começou a ser trabalhado neste capítulo. Na análise constatamos que a preocupação dos autores é ensinar a GT de um modo essencialmente prescritivo, como também foi observado por Aires (2004: 04) em sua análise nos livros didáticos do ensino fundamental, em que, assim como a nossa análise: os autores enfatizam os procedimentos de identificação e reprodução de conceitos e regras gramaticais; o livro apresentou um texto como fonte de exemplos para introduzirem um conceito gramatical, num estudo classificatório e assistemático desvinculado, principalmente, da produção de textos. Vimos também, que os exercícios trabalhados neste capítulo são “artificiais, fragmentados e descontextualizados”, tornando as orações dos exercícios propostos “artificiais e insignificantes”.

Dessa forma, entendemos que as frases descontextualizadas, como apareceram no livro analisado não possibilitam ao aluno perceber que os elementos que compõem uma oração fazem parte de uma hierarquia, o que só confirmou que o uso da língua (gem) por parte dos autores deste livro didático, como abordamos no capítulo anterior, é tradicional, ou seja, preocupa-se apenas com a norma culta, desprezando as variantes não padrão.

Sendo assim, percebemos que frases “soltas”, como as colocadas nos exercícios propostos no livro, não permitem ao aluno entender que todos os elementos em um texto estão em relação uns

com os outros, o que dificulta o desenvolvimento do aluno como sendo um produtor de textos que domine a variedade padrão.

É claro, que não somos ingênuos a ponto de querer resolver o problema da educação com este ensaio, tampouco pensamos que exaurimos todos os problemas contidos no livro didático estudado. Mas se, a partir deste simples ensaio, a reflexão e a discussão acerca dos problemas que envolvem o ensino de LP forem incitadas, o propósito deste foi alcançado.

REFERÊNCIAS

AIRES, M. de J. F. *O estudo da gramática: do livro didático ao texto do aluno*. Disponível em: <<http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/oestudogramatica-N1-2003.pdf>>. Acesso em: 01 de jul de 2004.

CERQUEIRA, M. S de. Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa: pontos e contrapontos na prática escolar. **In:** MOURA, M. D.; MORAIS, G. *Ler e escrever: rumo à compreensão e a interação com o mundo*. Maceió: Edufal/ Fapeal, 2002, p. 71-81.

FARIAS, J. G. de. Questões de texto, coesão e coerência textuais e ensino de língua portuguesa. **In:** MOURA, M. D.; MORAIS, G. *Ler e escrever: rumo à compreensão e a interação com o mundo*. Maceió: Edufal/ Fapeal, 2002. p. 53-69.

FARIAS, J. G. de; BARBOSA, K. M. da S. M.; CERQUEIRA, M. S de. Concepções de gramática e ensino de língua portuguesa. **In:** MOURA, M. D.; MORAIS, G. *Ler e escrever: para quê?* Maceió: Edufal/ Fapeal, 2000. p. 41-55.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LOPES, A. de A.; MERCADO, E. L. de O.; CAVALCANTE, M. A. da S. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. Mimeo.

MESQUITA, R. M.; MARTOS, C. R.. *Português: linguagem & participação*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 6ª série.

MOURA, M. D. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de português. **In:** MOURA, M. D.; MORAIS, G. *Ler e escrever: para*

quê? Maceió: Edufal/ Fapeal, 2000. p. 11-18.

NEGRÃO, E. V. O princípio de projeção estendida no português brasileiro. *Revista Letras*, Curitiba, n. 56, Editora da UFPR. jul/dez. 2001. p. 141-155.

PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

———. *Gramática descritiva do português*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

RIBEIRO, I. Ensino reflexivo de conceitos gramaticais: partindo da gramática normativa para a análise de dados do vernáculo. In: Moura, D. *Oralidade e escrita: estudos sobre os usos da língua*. Maceió: Edufal, 2003. p. 43-49.

TORRES MORAIS, M. A. C. R. EPP generalizado, sujeito nulo e línguas de configuração discursiva. *Letras de hoje*. Porto Alegre, V. 38, nº 1, março, 2003. p. 71-98.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

**DO CRIME À GUERRA
UMA ANÁLISE CRÍTICA
DO DISCURSO POLÍTICO-METAFÓRICO
DOS ACONTECIMENTOS DURANTE E APÓS
O 11 DE SETEMBRO DE 2001**

Sérgio N. de Carvalho (UERJ/EN/UNESA)

RESUMO

Este artigo apresenta alguns resultados preliminares de uma pesquisa, em andamento, com o objetivo de analisar criticamente os efeitos de metáforas conceituais na ideologia política do governo do presidente norte-americano G.W. Bush e seus principais aliados por ocasião dos eventos de 11 de setembro de 2001, passando pela preguera do Afeganistão e o prelúdio da guerra do Iraque.

Utilizamos como *corpus* citações, desses experientes políticos, publicadas em artigos do jornal *The New York Times* durante o referido período histórico e, portanto, atribuindo a imprensa escrita o fator de relevância que tem na formação de cultura e vice-versa.

Tendo como fundo os interesses da política internacional, o uso de metáforas foi interpretado em relação à necessidade de enfatizar e reforçar algumas imagens que pudessem descrever a posição dos Estados Unidos e seus aliados no período acima mencionado.

PALAVRAS-CHAVE:

discurso crítico; metáfora conceitual; política internacional

INTRODUÇÃO

Este artigo é sobre linguagem e, especificamente, a forma de como o discurso é usado em tempo de crise política nacional ou internacional. Nos eventos que aconteceram em 11 de Setembro de 2001 e aqueles que os sucederam, através da retórica pública, tornaram-se em guerras. O governo do Presidente G.W. Bush ratificou muito bem isso. A cidade de Nova York passa ser a capital da América e todo o mundo volta os seus olhos para essa gigantesca metrópole, o centro nervoso das finanças, a Meca cultural da América. E por que não dizer que as torres gêmeas, metaforicamente falando, são o coração do Estado americano?

Este pequeno estudo, parte de uma pesquisa, em andamento, de um *corpus* maior, que se refere ao uso de expressões linguísticas

metafóricas usadas por pessoas, cidadãos que (presumivelmente) são peritos no uso da retórica política. Portanto, supostamente, conhecedores da capacidade de persuasão que este tropo tem na modalidade do discurso aqui citado. O conteúdo entre esse período histórico foi examinado através do jornal diário americano *The New York Times* (NYT), com o intuito de descobrir como a metáfora foi usada em relação aos objetivos e decisões políticas. A escolha desse jornal dá-se pela sua enorme circulação na sociedade daquele país como veículo de informação, credibilidade e um número recorde de prêmios Pulitzer ganho em 2002 pela ampla cobertura daqueles acontecimentos. Neste conteúdo, através de citações do referido jornal, veremos o presidente norte-americano G. W. Bush e seus principais colaboradores de governo como experientes articuladores políticos e exímios palestrantes, no que diz respeito ao discurso político.

Algumas vezes, oferecemos um exemplo representativo de uma determinada expressão metafórica no domínio do *crime* e da *guerra* que possa ter ocorrido várias vezes na referida mídia (NYT). Depois de analisar as expressões linguísticas metafóricas, elas são agrupadas em categorias, cada categoria sob o título de uma determinada *metáfora conceitual*. Conceito esse a ser explicado mais adiante no artigo.

Compartilhamos com Schon (1979) que as dificuldades mais prementes na política social e acrescentamos na política também, tem mais a ver com a colocação dos problemas do que praticamente com a solução dos mesmos. Ou seja, a forma, a maneira de como um problema é conceitualizado ou verbalizado é frequentemente metafórico e por aí já se tem o desencadeamento das possíveis soluções desse problema. No caso da política, nacional ou internacional, muito da agenda dos dirigentes de um país é estruturada com base em discursos repletos de metáforas. Lakoff e Johnson (1980/2002) denominam tais metáforas estruturais de metáforas gerais (ou conceituais) que nos permitem mais do que simplesmente orientar conceitos, nos referir a eles, quantificá-los, etc. Como fazemos com as metáforas simples; elas nos permitem, além disso, usar um conceito bem estruturado e delineado para estruturar um outro” (p. 61). Os autores nos exemplificam com a metáfora “TEMPO É UM BEM MATERIAIS” (TIME IS A RESOURCE), que estrutura a forma como vemos *tempo* como um recurso contável e de valor que pode ser gasto,

guardado e desperdiçado (p. 65).

A trajetória lingüística do World Trade Center e do Pentágono começou em silêncio. Nenhum país se responsabilizou pelos acontecimentos de 11 de setembro. Mas, os Estados Unidos asseguraram que eles tinham um “inimigo” – um “inimigo sem cara” que personificava o “mal”. E contra esse mal, os Estados Unidos se lançaram em uma guerra. O primeiro passo para essa guerra, o primeiro alvo foi o empobrecido Afeganistão. Tudo isso porque aquele país “escondia” o “inimigo sem cara” e tendo o ataque lá começado em 07 de outubro de 2001. A pergunta que se faz é: Por que de uma resposta ao terror se torna uma Guerra ao Terrorismo? Finalizando, o objetivo desse artigo é de mostrar, ainda que resumidamente, tendo em vista a natureza desse texto, o caminho percorrido de um país na construção de uma guerra com o auxílio de uma poderosa arma – o discurso metafórico.

A METÁFORA E O DISCURSO POLÍTICO

Existe um grande número de literatura sobre o estudo da metáfora. Sontag e outros começam por Aristóteles, cujo o livro *Poética* define de uma forma simples, mas clara, a definição de metáfora: “Metáfora consiste em nominar uma coisa em nome de outra”. A partir dessa definição, estudos em diversos campos sobre a metáfora se amplia: retórica, discurso, literatura, lingüística, pragmática, psicologia, ciência cognitiva e outros (BOYS-STONES, 2003; EUBANKS, 2000; ORTONY, 1993; SEARLE, 1993; WHITE, 1978). Mas aqui consideraremos a metáfora do ponto de vista da lingüística cognitiva (BLACK, 1962; LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002; ORTONY, 1993; GIBBS, 1994; LAKOFF e TURNER, 1989; LAKOFF, 1991; EUBANKS, 2000; CAMERON e LOW, 1999; CAMERON, 1999, 2003; DEIGNAN, 1995, 1999; JOHNSON, 1987; KOVECSES, 2002, 2004)) apenas para citar alguns e sua implicação no discurso político. Certamente, a área da política é, em particular, um campo fértil para pesquisa dessa figura de linguagem. Alguns estudos de interesse já se apresentam na literatura como Bostdorff (1994), Chilton (2004), Green (1992), e Swanson e Nimmo (1990).

Mas, sem dúvida alguma, que o grande divisor de águas do estudo da metáfora é *Metáforas da vida cotidiana* (tradução do GEIM/PUC/SP) escrito pelo lingüística cognitivo George Lakoff e o filósofo Mark Johnson, em 1980. Essa obra tornou-se de grande relevância para a discussão social e política da metáfora. Os autores argumentam que o sistema conceitual humano é fundamentalmente metafórico e que a metáfora estrutura a nossa maneira de pensar. A argumentação deles de que a metáfora “não é um recurso somente da linguagem, mas também do pensamento e da ação” apoia o estudo do discurso social e político (LAKOFF e JOHNSON, 1980: 208; BLACK, 1962; JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1986; LAKOFF e TURNER, 1989 e SWEETSER, 1991). Assim sendo, do ponto de vista cognitivo da metáfora, ela é usada na comunicação para que possamos compreender situações problemáticas a partir de situações que já nos são conhecidas. As metáforas “antigas” ou “mortas” e “novas” ou “vivas” são normalmente construídas a partir de conceitos humanos provenientes da interação do corpo humano com o meio – ambiente em que vivemos: ficar de pé, estar num espaço delimitado, mover-se de um ponto para o outro.

Além das características acima da metáfora, como um processo cognitivo universal, esse tropo tem a função no discurso nesse caso do ponto de vista interacional, na relação face a face, de atenuar o mal estar que possa haver no contato entre indivíduos. No modelo de Brown-Levinson (1987), a metáfora é considerada uma “estratégia fora de registro”; isto é, o seu objetivo é controlar os mais ameaçadores atos de fala e, ao mesmo tempo, minimizar o envolvimento de seu escritor/falante. A responsabilidade é do ouvinte de entender as implicações metafóricas e a sua importância naquele momento da comunicação. Ao mesmo tempo, a metáfora propicia um terreno comum no que diz respeito ao aspecto cultural (Deignan, 2003; Gibbs, 1999; Kovecses, 2002, 2004; Lakoff e Johnson, 1980/2002) e, também, ao mesmo tempo, do ponto de vista cognitivo, ela age como um grande recurso para que novos conceitos e políticas possam ser explorados. Mas fica o alerta para que tenhamos cuidado com a possibilidade desse terreno comum, quando uma determinada comunicação surge entre culturas. Podendo-se incidir em uma má compreensão da metáfora por conta das diferenças culturais entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte (DDEIGNAN, 2003; ROHRER, 2004).

Não poderíamos esquecer de mencionar dentro desse tópico da metáfora e política e, mais diretamente, a política internacional, a capacidade de persuasão daquela figura de linguagem.

Apesar do crescente interesse no estudo da metáfora, ainda não se tem um número muito expressivo de pesquisas sobre sua função de mudança de atitude ou efeitos de persuasão (expressando e manipulando crenças). A maioria do interesse nessa área centraliza-se nos efeitos persuasivos da linguagem (Ver BOWERS, 1963, 1964).

A função persuasiva da metáfora se faz entender a partir da teoria contemporânea da metáfora, como Lakoff se refere (1993). O autor e seus seguidores postulam a existência de relações mentais chamadas de “metáforas conceituais” como vimos acima. As metáforas conceituais funcionam no nível do pensamento ao invés do da linguagem. Elas são passíveis de serem concretizadas através de expressões denominadas “metáforas”. Os escritores da escola contemporânea se referem a essas expressões linguísticas como “metáforas linguísticas” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, 1999; CAMERON, 1999, 2003; DEIGNAN, 1995, 1999). Muito embora as relações conceituais, segundo a teoria contemporânea, são mais significativas do que as relações linguísticas individuais, as metáforas linguísticas são a única prova disponível para que se possa provar a existência das metáforas conceituais. Isto quer dizer que quase toda discussão sobre metáfora conceitual recai fortemente nos exemplos de metáforas linguísticas, freqüentemente concebidos intuitivamente.

Concluindo, as metáforas podem ser usadas com o intuito de persuadir ao sugerir uma interpretação de situações ou acontecimentos tendenciosamente. Isso acontece porque elas constroem um equilíbrio entre os elementos do domínio – fonte (o campo semântico do qual o significado literal é originado) e domínio – alvo (o domínio semântico dentro do qual o significado metafórico está localizado). Entretanto, temos que estar atento porque a metáfora não proporciona uma visão completa do seu tópico mas, com certeza, ela destacará alguns aspectos e esconderá outros. E é por causa dessa característica que o discurso político, metafórico quase por natureza, merece atenção no campo da análise crítica de texto escrito e/ou falado desse campo da ciência.

UMA BREVE ANÁLISE CRÍTICA DO CORPUS

Com a intenção de apenas situar o leitor no fato histórico, naquela manhã de 11 de setembro de 2001, aviões de linha comercial chocaram-se contra as torres gêmeas, na cidade de Nova York e o prédio do Pentágono, na cidade de Washington, D.C., a capital dos Estados Unidos. Aquele evento foi primeiramente descrito com o termo um ato de “terror” e/ou “crime” e depois tornou-se um ato de “guerra”. Ato de guerra” normalmente são recíprocos com outros “atos de guerra” – mas, guerra contra quem? Ao fazer tal pergunta é como se pegássemos uma lente de alto grau de aumento para perguntar como a linguagem foi usada para trazer a público o senso comum na política nacional da América.

Abaixo, mostraremos de uma forma resumida, uma análise crítica de falas do presidente Bush e seus assessores, através de citações de artigos do jornal NYT, focalizando as metáforas linguísticas usadas para exemplificar a trajetória de uma conceituação de crime a ato de guerra que, conseqüentemente, nos leva a metáfora conceitual dominante EVENTO “X” É UM ATO DE GUERRA. Destacaremos, também, outras metáforas do domínio da política internacional que possam interagir com a metáfora dominante, acompanhadas de um breve comentário sobre a ideologia que permeia, possivelmente, a cada metáfora. Isso ocorre porque não podemos falar sobre guerra, sem falarmos em política internacional.

Apresentaremos, assim, a metáfora conceitual (sempre em letras maiúsculas, em português e inglês), seguida de considerações ideológicas quando se fizer necessário e os exemplos, respectivamente, com a fonte e data.

TERRORISMO É UM CRIME (TERRORISM IS A CRIME)

Esta metáfora teve um tempo de vida curto no cenário da política americana por ocasião do ataque as torres gemelas e a sede do Pentágono. Segundo o Presidente Bush, esse evento em questões de horas se torna um “ato de guerra”, como veremos mais adiante. Onde um ataque terrorista, passa a ter um mérito de uma completa resposta

militar por parte dos Estados Unidos e a criação de um grupo de aliados. Esse “sistema” de crime envolve: *vitimas, lei, punição, juiz, corte* e esses elementos foram abandonados rapidamente.

- 1-“These *acts of mass murder* were intended to frighten our nation...” (“Esses atos de assassinatos tiveram a intenção de assustar a nossa nação” (NYT, 11/09/01)
- 2-“I have directed...to *bring them to justice*.” (“Eu os pedi que *Os julgassem*”) NYT, 11/09/01)
- 3-“This is the day...our resolve for justice and peace.” (“Este é o dia ...) (NYT, 11/09/01)
- 4-“*Crime scenes* have been established by the federal authorities.” (“*Cenas de crime* foi como as autoridades federais viram o atentado .” (NYT, 11/09/01)
- 5-“The full resources of the Department of Justice...are being deployed to investigate these *crimes* and to assist survivors and *victim* families.” (“Todos os recursos do Ministério da Justiça Estão sendo empregados com intuito de investigar e dar assistência aos sobreviventes e familiares das vítimas.”) (NYT, 11/09/01)
- 6-“May God bless the *victims*, ...” (“Que Deus abençoe as *vitimas*,...”) (NYT, 121/09/01)

O ACONTECIMENTO/EVENTO “X”É UM ATO DE GUERRA (EVENT “X” IS AN ACT OF WAR”)

Em questão de horas, no seu primeiro discurso a nação americana, o presidente, sua equipe e seus países aliados transformam o cenário de um *ato de crime* em um *ato de guerra*.

- 1-“... we stand together to win the *war against terrorism*.” (“...ficaremos apostos, juntos para vencer essa *guerra contra o terrorismo*.” (NYT, 11/09/01)
- 2-“This is not a *battle* between the United States of America and terrorism, but...” (“Essa não é uma *batalha* entre os Es-

- tados Unidos da América e o terrorismo, mas ...” (NYT, 12/09/01)
- 3-“This *war* will not be like the war against Iraq a decade ago, ...” (“Essa *guerra* não será como a guerra contra o Iraque ha uma década atrás,...”) (NYT, 12/09/01)
- 4-“Americans should not expect one *battle*, but...” (“Os americanos não devem esperar uma *batalha*, mas ...”) (NYT, 20/09/01)
- 5-“...that an *act of war* was declared on us.” (“...que um *ato de guerra* foi declare a gente) (NYT, 14/09/01)
- 6-“...*war* on home territory.” (“...*guerra* na nossa casa.”) (NYT, 12/09/01)
- 7-“Let’s *make glass out of* Afghanistan.” (“Vamos *fazer do Afeganistão cacos de vidro*”) (NYT, 14/09/01)
- 8-Gerhard Schroeder called the attacks a *declaration of war* against ...” (“Gerhard Schroeder chamou os ataques de uma *declaração de guerra*...”) (NYT, 12/09/01)
- 9-...but now that *war has been declared* on us, ...”) (“Mas agora que a nos foi *declarado guerra*,...”) (NYT, 14/09/01)
- 10- “How to *fight this foe*.” (“Como lutar *contra esse inimigo*.”) (NYT, 24/09/01)

NAÇÃO É UMA PESSOA (NATIONS IS A PERSON)

Essa metáfora é um recurso lingüístico de extrema relevância em conflitos internacionais onde a guerra se faz presente. O país é visto como uma *pessoa* e, conseqüentemente, ele/ela se engaja em relações sociais ou não em casa, ou dentro de uma comunidade mundial. O seu território passa ser *lar*, *Ele* (o país) vive em uma *vizinhança* com seus (*vizinhos, amigos, inimigos*). Esse tropo da ao povo americano o sentimento de que é justo, moral lutar contra o inimigo que invade a sua casa e lhe tira o direito de ter seus valores (aqui a liberdade, tanto proclamada pelo governo Bush e aliados). O mal que se faz, não é a um país, mas sim, a uma pessoa, a um ser humano.

Dessa maneira, para a sociedade americana todo o conflito esta bem próximo, mas de uma forma bem diferente dos fatos reais.

Essa mesma metáfora, pode ser analisada como uma metonímia. Considerando que no discurso da política internacional é comum que ela seja vista assim. Podemos arriscar dizendo que se trata de uma possível metaforização da metonímia.

“...to *frighten* our nation into chaos and retreat.” (“...*assustar* nossa nação criando-se um caos e nos afastando covardemente.” (NYT, 12/09/01)

“Our nation *saw evil*...” (“Nossa nação viu o mal...”) (NYT, 12/09/01)

“America has *stood down enemies* before...” (A América já enfrentou muito bem inimigos antes...) (NYT, 12/09/01)

“Today America has *experienced* one of the greatest...” (“Hoje a América *experienciou* a maior...”) (NYT, 11/09/01)

“...when America *suffers*,...” (“...quando a América *sofre*, ...) (NYT, 12/09/01)

“The president repeatedly states that Iraq *had failed to disarm*.” (O presidente várias vezes repetiu que o Iraque *não atendeu ao pedido de desarmamento*.) (NYT, 07/03/02)

“...the Unites States might *suffer*.” (Os Estados Unidos podem *sofrer*.) (NYT, 07/03/02)

“... the United States *decides* to take military action.” (“...os Estados Unidos *decide* investir militarmente.” (NYT, 07.03/02)

“The United States is not as *isolated* as it might seem.” (“Os Estados Unidos não está tão *isolado* quanto parece.” (NYT, 07/03/02)

FICAR DE PÉ É AGIR MORALMENTE
(TO STAND IS TO ACT MORALLY)

Uma vez que a “nação – pessoa” se “levanta” contra o “inimigo”, ela esta agindo moralmente. O *mal*, o *inimigo* deve ser vencido

pelo o *bem*. Portanto, ao eliminarmos o inimigo, estamos colaborando para que ele não ameace aqueles mais fracos. E contra o *inimigo*, não se questiona o seu extermínio. O *bem* tem que vencer o *mal*.

1-“And we stand together to win the war against terrorism.” (“E levantamos juntos contra o inimigo para vencer a guerra contra o terrorismo.”) (NYT, 12/09/01)

2-“America has stood down enemies before, ...”. (“A América já se levantou contra inimigos antes,...”) (NYT, 12/09/01)

SUDDAN HUSSEIN É O MAL/IRAQUE É O MAL (SUDDAM HUSSEIN IS EVIL /IRAQ IS EVIL)

Esta metáfora na verdade é um desencadeamento da metáfora conceitual dominante no discurso político internacional de conflitos de guerra o CONTO DE FADAS. Na literatura temos os personagens : o herói (aqui representado pelos Estados Unidos), a vítima (também os Estados Unido e/ou a comunidade mundial, segundo o governo Bush e aliados) e o vilão (não se sabe bem quem, mas o governo Bush e aliados, denominam de bin Laden (Guerra do Afeganistão) e depois armas de destruição em massa (nunca encontrada) ou Suddam Hussein) (Guerra do Iraque). A escolha do vilão é importante para poder arrumar a historia completa com todo os seus personagens. Dessa forma, o governo Bush e aliados justificam uma guerra moralmente, onde Suddam Hussein é o mal, inimigo e, portanto, deve ser eliminado vivo ou morto como o próprio Bush afirmou na mídia.

1-“President Bush prepared the country tonight for possibly imminent *military action* against Iraq,... declaring that Saddam Hussein posed a *direct threat to the security* of the Unites States ...” (“ O presidente Bush preparou o povo hoje a noite para uma possível *investida militar* contra o Iraque,... declarando que Saddam Hissein eh uma *ameaça a segurança* dos Estados Unidos...”) (NYT, 07/03/03)

- 2-“...saying Mr. Hussein posed a comparable *danger*.” (“...afirmando que o Sr. Hussein apresenta-se como um *perigo*.”) (NYT, 07/03/03)
- 3-“...while portraying Iraq as the most urgent *threat*, Mr. Bush referred to ...”.) (“...enquanto mostrava o Iraque como a *ameaça* mais iminente, O Sr. Bush se referiu a ...”) (NYT, 20/03/03)
- 4-But Mr. Bush said...on confronting Iraq and the *dangers* it poses.” (“Mas o Sr. Bush afirmou ...ao confrontar o Iraque e o *perigo* que ele representa.”) (NYT, 07/03/03)
- 5-“He’s a *muderer*”, he said...” (“Ele é um *assassino*”, ele disse ...”) (NYT, 07/03/03)

CONCLUSÃO

Este artigo tentou mostrar o papel da metáfora conceitual no discurso político em situações de conflitos de guerra. Devido a natureza do gênero presente (artigo jornalístico) e, conseqüentemente, a limitação do seu tamanho, não houve a intenção de explorar o assunto de forma mais aprofundada como esta sendo feito na pesquisa em andamento.

Podemos observar a partir desse estudo, que a metáfora tem uma influência cultural a ser considerada e devemos entender que o seu processo esta de acordo com os interesses políticos do local.

Ressaltamos também a metáfora desempenha uma função relevante ao criar significados que possam ser compartilhados por muitos, percepções e um certo grau de afirmação entre o publico. Muito embora diferentes metáforas possam competir na guerra da aceitação por parte do público, a visão metafórica que é disseminada freqüentemente desfruta de uma grande vantagem porque, em tempo de conflitos, o líder de uma nação é geralmente visto como um protetor contra os inimigos. Assim se apresentou o Pres. Bush e seus grandes aliados que também exercem posição de destaque em seus governos.

Falamos ainda da função persuasiva da metáfora no sentido de que ela pode ser manipulada para criar efeitos persuasivos em situa-

ções de grande interesse do público. Entretanto, por experiência na análise textos dessa natureza e como leitores competentes que somos, argumentamos que a maioria dos escritores/falantes não se permitem que sejam eles mesmos julgados por essas metáforas. As metáforas, sem dúvida, são usadas com significados avaliativos por aqueles que tentam ser persuasivos, mas nos podemos, com certeza, exercer o nosso papel de questionadores e explorar esses usos para criticar os valores, julgamentos, atitudes enfim ideologias que estão por trás delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLACK, M. *Models and Metaphors*. Ithaca, NY: Cornell U. Press. 1962.
- BOERS, J. W. Language intensity, social introversion and attitude change. *Speech Monographs*, 30, p. 345-352, 1963.
- . Some correlates of language intensity. *Quarterly Journal of Speech*, 50, p. 415-420, 1964.
- BOSTDORFF, D. M. *The presidency and the rhetoric of foreign crisis*. Columbia: University of South Carolina Press, 1994.
- BOYES-STONES, G. R. *Metaphor, Allegory, and the classical tradition: ancient thought and modern revisions*. Oxford: OUP, 2003.
- CAMERON, L. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum, 2003
- CAMERON, L. & LOW, G. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CHILTON, P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London, Routledge, 2004.
- DEIGNAN, A. (Ed.) *Collins cobuild English guides (Vol.7). Metaphor*. London: Harper-Collins., 1995.
- . Corpus –based approach research into metaphor. In L. Cameron e G. Low (Eds.). *Researching and applying metaphor*, p. 177-199. Cambridge: CUP, 1999.

———. Metaphorical Expressions and Culture: An Indirect Link. In *Metaphor and Symbol* 18(4) p. 255-271, 2003.

EUBANKS, P. *A war of words in the discourse of trade: the rhetorical constitution of metaphor*. Carbondale: Southern Illinois U. Press, 2000.

GIBBS, R. W. Figurative thought and figurative language. In M. A. Gersnbacher (Ed.) *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, p. 411-445, 1994.

———. *Insertions in the experience of meaning*. Cambridge: CUP, 1999.

GREEN, D. *Shaping political consciousness: the language of politics in America*. Ithaca, NY: Cornell U. P. , 1992.

JOHNSON, M. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KOVECSES, Z.. *Metaphor in Culture: Universality and variation*. Cambridge: CUP, 2004.

LAKOFF G. & JOHNSON.M. *Metaphors we live by*. Chicago: Harvard University Press, 1980.

LAKOFF, G. The meaning of literal. In *The Metaphor and Symbols* 1 (4), p. 291-296, 1986.

———. *Metaphor and War: the metaphor system used to justify war in the Gulf*, <http://philosophy.uregon.edu/metaphor/lakoff-lhtm>.

———. The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: CUP, p. 202-252, 1993

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York.: Basic Books, 1999.

———. *Metaforas da vida cotidiana*. Tradução do Grupo GEIM. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, G. & TURNER, M. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989

ROHER, T. Race-baiting, Cartooning and Ideology: A conceptual blending analysis of contemporary and WWII war cartoons. In: Greschoning, Steffen and Sing, Christine S. *Ideologien zwischen Lüge and Wahrheitsanspruch*, Wiesbaden, Germany: Deutscher Universitäts-Verlag, 2004.

SCHON, D.A. Generative metaphor: A perspective on problem setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (p. 254-283) Cambridge, England: CUP, 1979.

SEARLE, J. Metaphor. In A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. New York: C.U.P. , p. 83-111, 1993.

SONTAG, S.. *Illness as Metaphor*. New York: Farrar, Straus and Giroux. 1978.

SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: CUP. , 1991

WHITE, H. *Tropics of Discourse: essays in cultural criticism*. Baltimore, Md: John Hopkins U. P. , 1978.

**E A LÍNGUA PORTUGUESA
TORNOU-SE DISCIPLINA CURRICULAR¹³**

Márcia de Souza Luz-Freitas
(PUC-SP e FEPI-MG)

RESUMO

É pretensão, neste trabalho, apresentar considerações acerca da trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Às escolas de primeiras letras coube o papel de difundir a Língua Portuguesa, por meio de manuais produzidos por autoridades governamentais portuguesas, que mesclavam ao ensino da língua princípios religiosos e uma formação política calcada na obediência cívica e nos valores morais vigentes. Percebe-se que a metodologia do ensino da língua portuguesa seguiu uma tipologia fragmentada, em decorrência da transposição da forma de ensino do Latim, adequando-a ao ensino da Língua Portuguesa. Desse modo, instauraram-se as divisões Gramática Nacional, Retórica e Poética. Já no século XIX, as Humanidades já não eram mais consideradas prioritárias. A valorização do progresso técnico-científico interferia na constituição das disciplinas e do conteúdo curricular. Como consequência, aulas de Retórica e Poética já não faziam mais sentido. Foi necessário uni-las à Gramática, surgindo a disciplina intitulada Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE

Política linguística, Ensino português, Disciplina curricular

As idéias aqui expostas inserem-se no tema “Política Linguística e Ensino de Línguas”. Ao se discutir a constituição da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar, é possível sustentar a hipótese de que o ensino de Língua Portuguesa é construído/influenciado muito mais pelos propósitos políticos, sociais e econômicos que pela concepção de linguagem.

A concepção de linguagem, ao longo da história, mostra variações bem definidas (SOARES,1998), delimitando-se três períodos específicos no ensino da língua materna, no Brasil:

¹³ Trabalho apresentado inicialmente como pôster no VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia (2004).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- a) Até pelos anos 60 do século XX, predominou a concepção de linguagem como sistema.
- b) Dos anos 60 a 80, a concepção predominante é a de língua como instrumento de comunicação.
- c) Atualmente, a nova concepção vê a linguagem como enunciação, discurso, interação.

Salienta-se que a concepção de linguagem tem ação sobre a concepção de ensino de língua materna, mas esse constrói-se, principalmente, por meio da legislação vigente – interferência imposta – e da prática pedagógica – interferência que envolve a formação de professores e a práxis cotidiana.

Assim, são objetivos deste estudo:

- a) Identificar fatores que contribuíram para a caracterização da disciplina Língua Portuguesa, considerando os aspectos históricos ao longo de sua constituição e evolução.
- b) Delinear um panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa, relacionando-o ao discurso oficial.

Dessa forma, o presente artigo detém-se no primeiro direcionamento dado ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como forma de aquisição das normas que regem a língua, destacando-se que a ideologia que permeia a política legislativa influi veementemente no processo de constituição da disciplina Língua Portuguesa. As transformações pedagógicas assumem posição secundária.

Ainda no Brasil-colônia, o sistema jesuítico de ensino privilegiava a Gramática Latina, objeto de estudo daqueles que desejavam prosseguir sua vida acadêmica na Europa. Xavier et al. (1994: 47) assim comenta:

Os jesuítas montaram na Colônia, nos moldes europeus, um sistema de ensino que pouco ficava a dever ao seu modelo inspirador. Foram feitas algumas concessões, como a utilização da língua portuguesa e das próprias línguas nativas em ocasiões de descontração.

O sistema jesuítico de ensino, implantado no Brasil-colônia, constituía-se de uma estrutura bifacetada: de um lado, o desenvolvimento de uma pedagogia utilitarista, por meio da catequese indígena, visando à expansão católica e à instituição de um modelo econômico

de subsistência da comunidade; de outro, a instalação de um sistema de ensino com o propósito de formação de elites subordinadas à Metrópole, favorecendo o modelo de sociedade escravocrata e de produção colonial destinada aos interesses do país colonizador.

Nessa primeira forma educacional, mais visível nas comunidades interioranas, estabeleceu-se como objetivo o ensino da língua portuguesa, havendo, entretanto, paralelamente, a aceitação do uso dos idiomas nativos.

Não somente nos colégios, como também nas aldeias, organizaram escolas em que à catequese religiosa se associava a transmissão do idioma e dos costumes de Portugal. Para tanto, não hesitaram em abdicar temporariamente o grego, que formava com o latim a base de seu plano pedagógico, e atribuir maior importância ao português. Como veículo mais eficaz de comunicação com os nativos, adotaram a própria língua tupi (CHAGAS, 1980: 2-3).

Observa-se, diante de tal situação, uma distinção entre o uso da língua como meio de comunicação e como meio de aquisição de conhecimento e obtenção de prestígio junto à metrópole. A língua da comunicação era a denominada língua geral, “cuja base eram as línguas do grupo tupi” (CUNHA, 2002), definida por Mattoso Câmara (1967) como tupi-jesuítico. Já a língua de promoção e *status* era a língua portuguesa (SILVA NETO, 1976: 61).

Todavia, a vitória do português não se deveu à imposição violenta da classe dominante. Ela explica-se pelo seu prestígio superior, que forçava os indivíduos ao uso da língua que exprimia a melhor forma da civilização. O português era a língua da escola, o falar polido e disciplinado das gramáticas, enquanto a língua geral carecia deste prestígio, pois era um linguajar aprendido de outiva. Era em português que o Brasil se comunicava com o resto do mundo.

Essa distinção é significativa, pois estabelece o objetivo do ensino de português na escola da época. Paralelamente, demarca a formação social e as articulações entre as diferentes classes sociais que se estabeleciam no Brasil. A língua geral era usada nas relações de produção; as línguas indígenas, consideradas marginais, eram utilizadas apenas para contatos iniciais entre colonizadores e colonizados. O domínio da língua portuguesa era o passaporte para a cultura européia. O bilingüismo que existiu no primeiro século de Brasil-colônia, por tal motivo, desapareceu e a influência das línguas indígenas restringiu-se praticamente ao campo lexical.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A segunda forma educacional deu-se nos mesmos moldes do ensino jesuítico europeu, com a prática curricular de uma formação inicial unitária, generalista, que trabalhava um conceito de educação por meio da intelectualização, para garantir homogeneidade educacional e política. Nesse currículo, valorizava-se a língua da cultura clássica, ou seja, o Latim.

O ensino elementar, ainda sem existência legal, processava-se paralelamente à instrução secundária. Nesse modelo, não havia preocupação em combater o analfabetismo, mas em proporcionar o mínimo necessário de conhecimentos, de forma a garantir o ingresso às aulas de Latinidade. Assim, o ensino era dado a quem o buscase (ANDRADE, 1978).

Nos vários colégios jesuítas funcionavam geralmente dois cursos: o de Latim – ensino secundário – e o de Ler e Escrever – o ensino elementar (*Magister Scholae Elementariae Puerorum*) (ANDRADE, 1978; LEITE, 1938).

O vernáculo limitava-se às escolas de ler e escrever, mantidas pelos jesuítas, às portas da universidade, ou era ensinado nas casas das famílias abastadas por mestres particulares (FÁVERO, 1996: 63).

O ensino elementar era realizado nas escolas, seguindo-se o mesmo padrão dos demais níveis, por meio das chamadas aulas de ler, escrever e contar, uma vez que estas três atividades eram exigências para matricular-se em classes de Gramática Latina. Na realidade, o objetivo de se ensinar a língua portuguesa era muito mais para facilitar o ensino de Latim. Além das aulas de Gramática Latina, propriamente ditas, havia aulas de Retórica e os grandes autores clássicos eram estudados em profundidade. O aspirante a um curso superior encontrava-se dessa forma preparado para continuar sua vida acadêmica na Europa.

A Reforma Pombalina, em 1759, impôs a Língua Portuguesa como idioma-base do ensino, entre outras medidas que visavam à modernização do sistema educacional, a cargo dos jesuítas por mais de dois séculos. Tal reforma era reflexo do Iluminismo, que trazia em seu bojo idéias de reorganização da sociedade por meio de princípios racionais decorrentes do cartesianismo e do empirismo do século XVII. A Língua Portuguesa passa, então, com a Reforma Pom-

balina, a fazer parte dos conteúdos curriculares, mesmo assim seguindo os moldes do ensino de Latim.

No tocante ao ensino elementar no Brasil, às escolas de primeiras letras coube o papel de difundir a Língua Portuguesa, por meio de manuais específicos produzidos por autoridades governamentais portuguesas. Esses manuais mesclavam ao ensino da língua princípios religiosos e uma formação política calcada na obediência cívica e nos valores morais vigentes. É o caso da “*Breve instrução para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua portuguesa e sua orthografia*”, publicada em 1759, sobre a qual diz Andrade (1978: 13):

Trata-se de normas metodológicas para os Professores, que sublinhavam com bastante realce a missão de Mestre, ponderavam certos traços da psicologia infantil para aconselhar aquele, a respeito do melhor modo de colher ótimos resultados, à luz da idéia básica da Revelação Cristã, tanto para o ensino como para a sociedade civil. (...) Os Mestres destas Escolas eram considerados detentores da “ocupação mais nobre e mais útil ao Estado e à Igreja”, por infundirem “no espírito, as primeyras imagens e os primeyros pensamentos que devemos ter do sancto temor de Deos, da obediência ao Rey e aos seus Ministros respectivos, do amor e respeyto aos nossos mayores, do affeto necessário à Pátria e aos interesses da Monarchia.

É interessante observar como determinados fragmentos desse manual aparentemente ingênuos deixam claras as intenções a que se prestava:

Todos os infinitos dos verbos da nossa Lingoa Portugueza acabão em ar ou em er. Para conhecer o infinito dos verbos, basta este exemplo: v.g. Eu devo. a vos que se chegue há de ser infinito do verbo, v.g. devo advertir, devo imaginar, devo conhecer, devo amar, devo ler, devo estudar, etc. Este advertir, este conhecer, este imaginar, este ler, este estudar e este amar sam infinitos, que a vos devo e assim se deve entender nas mais vozes ou verbos (*Apud* ANDRADE, 1978: 141¹⁴).

Não é nada desproposital a construção do exemplo com o verbo *dever*. Este verbo, acompanhado de outro no infinitivo, modaliza a ação expressa pelo segundo verbo, dando-lhe um caráter eminentemente deontico. A construção resultante é uma perífrase muito comum na língua portuguesa.

¹⁴ O documento encontra-se reproduzido na íntegra no apêndice da referida obra.

A partir da comparação entre as várias acepções, pode-se concluir que o exemplo usado no documento demonstra implicitamente a postura de obediência e de passividade ante o poder português esperada do aprendiz, o que é reforçado no respectivo texto pela frase antecedente: “Para conhecer o infinito dos verbos, basta (grifo nosso) este exemplo”. Por que não se explica o infinitivo já pela presença do morfema flexional *-r*, uma vez que, em continuidade ao fragmento exposto, apresentam-se exemplos de conjugação de verbos “em ar”, “em er” e “em ir” (Cf. ANDRADE, 1978: 141-144)?

O exemplo é bastante para definir o exercício do poder. Não há uma ordem, um comando imperativo, como mensagem, mas uma sutil referência aos deveres do indivíduo: em vez de *você deve, eu devo*. Em termos de funções da linguagem, a intenção é apelativa, contudo o texto é metalingüístico e o exemplo emotivo. O *eu* não se refere ao locutor, nem é meramente trabalhado como pessoa do discurso, mas incita o interlocutor, no caso mestres e alunos, sendo estes, em última instância, os verdadeiros destinatários do conteúdo.

Um outro exemplo extremamente significativo é o que se encontra no tópico que explica o uso das letras maiúsculas.

Deve-se escrever com letra capital Deos, Jesus, Christo. Todos os nomes próprios principião por letra capital, v.g. Pedro, João, Manoel etc., Maria, Antonia, Thereza, Raymundo. Principião por letras capitae os nomes de dignidades, como v.g. Bispo, Governador, Coronel, Brigadyro, Sargento Mor, Capitão, etc. (*apud* ANDRADE, 1978: 153).

É claro que há muito mais subentendido nesses exemplos que simplesmente apontar o uso de letras maiúsculas, confirmando a dominação portuguesa da época. A escolha dos substantivos revela signos da cultura portuguesa.

Contrariamente ao que prediziam as iniciativas do Marquês de Pombal, o ensino brasileiro dirigido às elites praticamente continuou nas mãos da Igreja, com o predomínio de uma “formação clássica, ornamental e europeizante”. Na verdade, o objetivo de “destruir os privilégios do clero (...) centrou-se numa luta contra o atraso identificado com os jesuítas e não com a Igreja em geral” (CHAGAS, 1980: 7-9).

Ainda que pouco da Reforma Pombalina tenha realmente sido colocado em prática quanto à criação de estabelecimentos oficiais de

ensino (XAVIER et al., 1994), percebe-se que a metodologia do ensino da língua seguiu uma tipologia fragmentada, em decorrência da transposição da forma de ensino do Latim, adequando-a ao ensino da Língua Portuguesa. Desse modo, instauraram-se as divisões Gramática, Retórica e Poética.

A ascensão da burguesia, decorrente do declínio do absolutismo, em pouco alterou a estrutura do ensino da língua, no sentido de que a ela era conveniente manter a ideologia do naturalismo, estabelecendo uma relação natural entre linguagem e realidade. A estrutura do ensino quase não muda; o que muda é a valorização atribuída à língua usada.

O Latim começa, de forma bem lenta, a perder o prestígio. A língua do povo (entenda-se aqui a elite burguesa) é valorizada. “Valoriza o domínio da norma culta como fator de prestígio, pela imitação e assimilação de usos e costumes da corte” (FÁVERO, 1996: 204).

A linguagem estabelecida pela burguesia é a linguagem normal. Mas (...) o normal é o normativo. (...) Falar numa linguagem normal e numa clareza definitiva é o grande objectivo da mitologia burguesa (Coelho, 1967: XII e XIII).

Ainda, mostrando essa pretensa naturalidade, diz Kristeva (1974: 265):

A burguesia tinha conseguido elaborar uma arma ideológica segura: encerrar a linguagem num quadro lógico que lhe tinha sido legado pelo classicismo, concedendo-lhe uma maleabilidade e uma relativa autonomia quando desvia ligeiramente a análise para os ‘factos’ lingüísticos.

As Gramáticas ditas normativas incorporaram essa visão de língua. A concepção de linguagem como um sistema de signos e um conjunto de regras a serem seguidas pela comunidade lingüística tornou-se ainda mais forte, com ênfase no ensino gramatical. A forma de expressão considerada correta passou a ser vista como natural. Ao se considerar, no entanto, como legítima a língua da elite burguesa é de se notar que essa variante lingüística passa a ser considerada a norma culta, que, como já de domínio dessa parcela da população, não se fazia tão necessária no conteúdo escolar. Assim, os programas escolares constituem-se com um mínimo de carga horária de Língua Portuguesa (uma a duas séries das oito que compõem o currículo).

Em contrapartida, muito mais tempo para Latim e Grego, no início, e, posteriormente, para o Francês.

No que concerne ao momento histórico do Brasil, o ensino bacharelesco, oriundo do modelo jesuítico, vive uma situação antagônica: no que concerne aos aspectos econômicos, ligados principalmente ao comércio e à indústria, a colônia, via Portugal, está vinculada à Inglaterra; com relação aos aspectos culturais, em que pese o repúdio a Napoleão, são as idéias enciclopedistas da França o referencial teórico. Resulta disso uma imbricação entre o moderno e o utilitário, o que, no que diz respeito às línguas, traduz-se em uma valorização ainda maior dos idiomas nacionais, crescendo no currículo da escola brasileira a importância da língua francesa.

Ainda inicialmente, havia as disciplinas Retórica e Poética e o idioma nacional era objeto de estudo da disciplina Gramática Nacional. É somente em meados do século XIX que surge a disciplina Português. Conforme Fávero (2002), mais precisamente em 1857, na estrutura curricular do Colégio de Pedro II.

Soares (1998: 2) diz que:

Embora esteja ainda por fazer-se uma história da disciplina escolar 'Português' ou 'Língua Portuguesa', sabe-se que, com tal denominação, essa disciplina só passou a existir nas últimas décadas do século XIX; até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética.

Chagas (1980: 20), ao comentar a carga horária destinada a cada área do conhecimento nos planos curriculares do Colégio de Pedro II, diz:

Nas Humanidades, por exemplo, já não nos surpreende que se ensinassem sete línguas, além de Retórica e Literatura, e sim que entre essas línguas o Português nem sequer aparecesse no plano de 1876; ou aparecesse com menos de 1% nos de 1841 e 1878; com menos de 10% nos de 1853 e 1857; e com menos de 15% nos de 1862 e 1879; para surgir com 27,7% no de 1881 (...). Esta aparente reação (...) não retratava maior apreço ao idioma nacional e apenas significava, com atraso de alguns anos, que ele passara a ser exigido como preparatório.

Considerando que o maior peso do currículo era dado à área de Humanidades, aparentemente tal situação, em um país que vive um momento nacionalista, causa estranheza. Razzini (2000: 10), em seu estudo sobre o uso da seleta escolar *Antologia Nacional*, relata:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Até 1869 o ensino de Português era insignificante no currículo da escola secundária, onde predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o Latim. Depois de 1869, quando o exame de Português foi incluído entre os (Exames) Preparatórios, houve a ascensão desta disciplina no Colégio Pedro II, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente. A literatura nacional era ensinada no currículo de Retórica e Poética, disciplina exigida nos Preparatórios das faculdades de direito até 1890, quando foi excluída dos exames e do curso secundário.

Entretanto, é preciso reconhecer o momento contraditório pós-independência, em que “ao lado da necessidade de se firmar o Brasil enquanto nação, permaneciam os laços de dependência em relação à Europa” (CUNHA, 2002). Ao se estabelecer a disciplina Português e, a seguir, introduzirem-se no currículo conteúdos de literatura nacional, já existe uma produção artístico-literária brasileira considerada volumosa, porém ainda fortemente vinculada à Europa, uma vez que esta era o berço da formação intelectual para as famílias mais abastadas (GALLO, 1996). Entre a repetição do modelo europeu e sua ruptura, os traços de semelhança vencem os traços de distinção.

O individualismo, como valor básico da sociedade da época, conduz ao fortalecimento das nações, mas, na mesma proporção, reforça a expansão dos meios de produção e a instabilidade política e social. O sentimento nacionalista, vivido igualmente em países europeus e americanos num momento de instauração de uma nova ordem mundial, camuflava profundas crises geradas por uma estrutura social bifacetada: na Europa, a dicotomia burguesia/ proletariado; nas Américas, a dicotomia aristocracia/escravidão.

A crescente preocupação com o desenvolvimento industrial deu origem a uma estrutura curricular que concentrava nas séries iniciais uma maior carga horária de Matemática e Ciências. Quanto à Arte Poética, se esta já vinha sendo, há algum tempo, vista como algo aparentemente inútil, já em oposição ao caráter utilitarista das artes mecânicas, causando uma distorção da realidade que se pretendia natureza, para que enfocá-la como essencial ao conhecimento humano?

Já em fins do século XIX, o caráter utilitário da educação, com vistas à formação profissional, contribuiu para a perda de uma formação acadêmica mais abrangente. As Humanidades já não eram mais consideradas tão prioritárias.

A valorização do progresso técnico-científico interferia na constituição do currículo. Assim, o ensino secundário foi se remodelando. Mas essas alterações fizeram-se de forma muito imprecisa, resultando em enorme oscilação entre os planos curriculares implantados. Para os utilitaristas, no entanto, a penetração das ciências no currículo ainda era mínima e este era visto “sem endereço para a vida” (CHAGAS, 1980: 21).

Como a sociedade exigisse, não só devido aos ideais de igualdade, mas também devido ao processo de industrialização que ora se iniciava, a ampliação das condições de acesso ao ensino, era necessário rever a escolarização a ser ofertada. Se a Arte Retórica era a arte da manutenção do poder pelo uso da palavra, não convinha estender esse poder a todos aqueles que conseguiam ingressar no sistema educacional. Como consequência, não fazia mais sentido.

Trata-se, no momento em que a escola se abre a camadas cada vez maiores da população, de prover uma determinada classe de uma língua que seja a ‘boa língua’ – uma aprendizagem hierarquizada e seletiva concederá a cada classe o nível lingüístico que lhe é necessário. E é sintomático que a multiplicação das escolas públicas tenha expulsado dos currículos o curso de Retórica, isto é, a disciplina que, segundo Barthes (1970), fornecia às classes dirigentes uma técnica privilegiada que lhe permitia ‘assegurar-se da propriedade da linguagem’ (FONTES, 1999: 47).

Retórica e Poética deram lugar à disciplina História da Literatura Nacional, que também acabou sendo eliminada do currículo do curso secundário em 1911 (RAZZINI, 2000). O conteúdo literário passou a ser parte do programa de Português.

Nessas circunstâncias, no programa da disciplina Português, é evidente que era destinado à Gramática o maior percentual da carga horária, cabendo às horas restantes o desenvolvimento de leitura e interpretação de textos e a (re)produção textual – chamada à época de composição. A reprodução, esvaziada de sentido, era perfeita para a classe dominante, num momento de democratização do ensino, pois garantia a manutenção da ordem estabelecida (GALLO, 1996).

Pode-se, a partir daí perceber os problemas que se instauraram no ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis:

- a) o grau de domínio gramatical e redacional passou a funcionar como elemento discriminatório, num momento de grande ex-

pansão do ensino público – já não se podiam rotular as camadas sociais apenas através da dicotomia analfabeto/ alfabetizado;

- b) era necessário criar um aparato que desse credibilidade e qualidade ao ensino público, mas, simultaneamente, era necessário manter, de forma camuflada, essa discriminação social causada pelo uso da língua.

Obviamente, as mudanças continuariam. O início do século XX é marcado por um aumento considerável na oficialização e legalização de normas e reformas, entre elas a reforma ortográfica, na qual se observa uma dimensão político-jurídica em lugar da normalização de regras linguísticas (SOUZA; MARIANI, 1996).

A concepção de língua unicamente como sistema de regras predomina no Brasil, até pelos anos 60, quando a Teoria da Comunicação conseguiu mostrar-se suficientemente forte nos currículos escolares brasileiros, considerando-se a prática linguística como instrumento de comunicação. A língua é vista como código: ela não é só um sistema de regras a serem adquiridas, mas, um sistema que os falantes precisam dominar para transmitir mensagens com eficácia.

Ao o ensino de Português vai se atribuindo o papel principal de representar a pátria, refletindo o momento nacionalista da consolidação do Estado. Os objetivos desse ensino revelam como intenção a necessidade de garantir a defesa do idioma bem como sua expansão e seu prestígio. A unificação ortográfica tenta calar o conflito *língua portuguesa versus língua brasileira*. Desloca-se a questão para o campo político – acordo entre Portugal e Brasil, soberania da nação, patriotismo exagerado – e ignora-se a discussão linguística.

É possível concluir que o deslocamento de uma posição puramente normativa para uma aceção mais dinâmica da linguagem não se fez simplesmente por causa do desenvolvimento das ciências. As relações econômicas é que, na verdade, mais fizeram com que esse processo avançasse. As intenções político-econômicas estão sempre presentes nos documentos oficiais e as inovações científicas são utilizadas à medida que interessam ao Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ANDRADE, A. A. B. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, EDUSP, 1978.

BARTHES, Roland. *La Rhétorique Ancienne*. *Communications*, 16. Paris: Seuil, 1970.

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

COELHO, E. P. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidade e estruturalismos. In: COELHO, E. P. (org.). *Estruturalismo: antologia de textos teóricos*. Lisboa: Portugália; São Paulo: Martins Fontes, 1967. p. I-LXXV.

CUNHA, P. F. A. O português falado no Brasil; uma conservação do português lusitano ou uma nova língua? Disponível em: http://cultvox.locaweb.com.br/ler_artigos.asp. Acessado em: 15/11/2002.

FÁVERO, L. L. *As concepções lingüísticas no século XVIII: a gramática portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

FÁVERO, L. L. O ensino de língua portuguesa. *Anais do II Simpósio Internacional de Análise de Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

FONTES, J. B. *As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

GALLO, S. O ensino da língua “materna” no Brasil do século XX: a mãe outra. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (orgs.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Ed.70, 1974.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro: Civilização Brasileira, 1938.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Princípios de lingüística geral*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Campinas: Unicamp, 2000. Tese de Doutorado.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença/MEC, 1976.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: **In:** BASTOS, N. B. (org.) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOUZA, T. C. C.; MARIANI, B. S. C. Reformas ortográficas ou acordos políticos. **In:** GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E.P. (orgs.) *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

XAVIER, M. E. S. P. ; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

**FLUTUAÇÃO DE SENTIDO
UM ESTUDO NA ILHA DE SANTA CATARINA¹⁵**

Ronaldo Lima (UFSC)

Ana Cláudia de Souza (UNESC)

RESUMO

O objetivo deste artigo é trazer à tona alguns aspectos referentes ao processo de variação de sentido do termo *Manezinho*, outrora criado e empregado para fazer referência aos colonos da Ilha de Santa Catarina. Como veremos, os utilizadores da língua se submeteram a dispositivos históricos que os levaram a administrar modificações de sentido. O interesse principal é evocar e discutir alguns dos fatores implicados neste processo que, nos últimos anos, adquiriu grande importância local, tendo em vista os movimentos de populações que vêm ocorrendo no Sul do Brasil. Naturalmente, serão discutidas algumas questões teóricas, com a finalidade de pôr em evidência que os sentidos são administrados e atualizados constantemente e em relação direta com as configurações estabelecidas em função das alterações sociais.

Palavras-chave: Semântica, Variação, Diacronia, Sociolinguística

INTRODUÇÃO

Como observa Orlandi (1996), os sentidos não estão soltos, eles são administrados e postos em movimento pelos utilizadores da língua. Há naturalmente uma ordem histórica que determina a significação e suas flutuações. Os utilizadores da língua são afetados por cores ideológicas e por dispositivos históricos que os levam à determinação do sentido. Enquanto participantes deste processo, para significar, estamos, de certo modo, subordinados ao sítio de significação no qual estamos inseridos.

Nosso objetivo, neste artigo, é mostrar a administração do sentido da palavra *Manezinho*, normalmente empregada coloquialmente na Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), ora com uma carga semântica altamente pejorativa, ora adquirindo uma conotação bastante oposta, isto é, passando a ser utilizada como forma elogiosa de tratamento. O fato curioso nesta questão é que o referente (na concepção de Frege, 1978) continuaria sendo, em grandes linhas, o

¹⁵ Artigo resultante de trabalho apresentado no VIII CNLF, em 2004.

mesmo, conduzindo, assim, à seguinte indagação: O que mudou?

Tendo permanecido geograficamente isolada durante um certo período de tempo, e em função do seu processo de colonização, a Ilha de Santa Catarina se tornou um sítio rico em elementos passíveis de serem submetidos a análises sociolingüísticas. Inclusive, colocaremos em evidência algumas semelhanças entre esta pesquisa e o estudo realizado por Labov (1963) na Ilha de Martha's Vineyard. Para situar o problema, evocaremos alguns aspectos histórico-sociais e geográficos implicados no processo de significação da palavra em questão. Tentaremos mostrar que, atualmente, dois sentidos coexistem e evoluem das mais variadas formas, trazendo uma série de implicações às relações entre os membros das comunidades envolvidas. Trata-se, na verdade, de uma verificação, acompanhada de argumentos, que leva em conta fatos do passado e do presente.

BREVE HISTÓRICO

A partir de 1749, o Brasil recebeu fluxos de imigrantes portugueses — açorianos e madeirenses — que se instalaram principalmente na faixa litorânea do Estado de Santa Catarina. Como se tratava de populações de origem insular, foi provavelmente com a intenção de facilitar o processo de adaptação desses portugueses às novas terras que eles foram alocados junto à faixa litorânea. A Ilha de Santa Catarina abrigou, por suas características naturais, boa parte desses imigrantes. Essas populações se organizaram, na sua grande maioria, em comunidades bastante isoladas da área que progressivamente se tornaria urbana, em suas “Colônias de Pescadores” onde se dedicaram, principalmente, até os anos 60 à atividade pesqueira.

Permanecendo relativamente isolados, conservaram muitos hábitos trazidos da terra de origem e desenvolvidos ao longo dos anos, que os diferenciaram dos habitantes da cidade. O contato com os indivíduos das áreas portuárias, e por extensão urbana, era motivado, sobretudo, pelo comércio de produtos artesanais produzidos nessas comunidades: rendas de bilro, tarrafas, gaiolas, balaios, além de alguns produtos alimentícios: farinha de mandioca, entre outros.

Como se pode observar ainda hoje, a parte central da cidade se localiza em uma estreita área relativamente plana no centro da

Ilha, uma espécie de istmo, no ponto mais próximo ao continente. A área urbana fica, assim, geograficamente separada do resto da Ilha por elevações.

Na época da vinda desses imigrantes portugueses, a cidade estava em processo de formação e, através de seu porto, mantinha contatos permanentes com as novidades trazidas do Rio de Janeiro e até da Europa, pelos viajantes e comerciantes. A população do interior da Ilha, de modo geral, esteve consideravelmente, até os anos 60, à margem desse desenvolvimento.

FLUTUAÇÃO DE SENTIDO

Como sabemos, em alguns países da Europa, ainda hoje, a adoção de prenomes obedece a práticas diferentes daquelas que conhecemos no Brasil. No continente europeu, de modo geral, os prenomes variam muito menos, prevalecendo o nome da família. Entre os portugueses, o prenome *Manuel* era, e ainda parece ser, muito comum.

Em português, este prenome é muitas vezes abreviado ou transformado pelo uso do registro familiar, dando origem a *Mané*. A língua portuguesa oferece ainda a possibilidade de utilização do diminutivo *Manezinho*¹⁶, com uma alta carga de traços pejorativos, do mesmo gênero do —*ette* francês (*Lorette, Grisette, Janette*). A forma *Manezinho* começou a ser usada, em algum momento não localizado da história da Ilha de Santa Catarina, para fazer referência àqueles indivíduos que chegavam à cidade em seus carros de boi, usando calças de pescador (ou calças na altura das canelas), muitas vezes descalços, falando uma variedade do português diferente do português de Portugal e muito diferente das outras variedades do português do Brasil, mas sobretudo diferente daquela praticada pela população urbana.

O termo se generalizou e passou a ser utilizado para menos-

¹⁶ Com relação à origem da palavra *Manezinho*, seria necessária a realização de um estudo mais aprofundado. Poderíamos levantar uma hipótese: esta palavra poderia ter-se originado a partir de evoluções fonéticas realizadas diretamente sobre o diminutivo de *Manuel*, ou seja, *Manoelzinho*.

prezar, ridicularizar e diminuir qualquer comportamento ou hábito considerado fora dos padrões ditados pela classe dominante. Nas escolas, até a metade dos anos 70, as crianças ainda usavam o termo *Manezinho* para tratar os colegas que vinham à escola, por exemplo, vestindo sandálias de dedos ou manifestando certos hábitos linguísticos que os caracterizavam, como o próprio sotaque. Criaram-se também possibilidades de uso deste termo como adjetivo, permitindo qualificar objetos e comportamentos diversos, ou ainda como advérbio: *João fala manezinho; Essa cor é manezinha; Que carro manezinho!*

A partir dos anos 70, a cidade começou a receber novos fluxos de imigrantes. Desta vez, não eram mais europeus, tratava-se de migração interna. Não era o resultado direto do êxodo rural que já se havia iniciado, há alguns anos, nas grandes cidades brasileiras. A imigração em Florianópolis estava apenas indiretamente ligada a este processo.

Com o crescimento desordenado de cidades como Porto Alegre e São Paulo, gerado pelo êxodo rural e pela conseqüente queda da qualidade de vida de seus habitantes, grandes parcelas da população destas cidades foram rapidamente atraídas pela tranqüilidade e belezas naturais de uma pequena cidade de aproximadamente 70 mil habitantes, capital de um Estado brasileiro, mas também pela possibilidade de instalar aqui seus negócios, visto que a cidade era muito carente em serviços de diversas ordens exigidos pelas populações que chegavam. Como possuíam uma visão mais ampla, fruto da experiência de um processo de urbanização anterior, os novos habitantes da Ilha de Santa Catarina viram que o potencial comercial e turístico do local era promissor.

Fazendo um breve retorno ao passado, é interessante observar que quando as levas de imigrantes portugueses chegaram ao Brasil, encontraram a Ilha e seus arredores em estado quase que totalmente selvagem; ou seja, a ocupação humana anterior, apanágio dos tupis-guaranis e dos tapuias, seguidos de algumas fazendas no modelo senhores e escravos, não havia sido ostensiva.

Os melhores e mais bonitos locais da Ilha foram por eles eleitos para abrigar suas comunidades, onde permaneceram, em sua grande maioria, por mais de dois séculos numa espécie de estado latente, de letargia, que os manteve à margem do desenvolvimento do centro urbano.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Com a chegada dos novos moradores e das práticas veranistas, a partir dos anos 70, iniciou-se um processo de especulação imobiliária, seguido de uma ocupação intensiva e desordenada da faixa litorânea da Ilha e de seus arredores. As populações costeiras, “*manezinhas*” em sua maior parte, não possuíam qualificação suficiente para defender seus interesses e, rapidamente, foram cedendo seus espaços vitais para as atividades que os imigrantes desenvolviam.

Por falta de formação específica, não tiveram condições de participar em igualdade das novas ordens economico-sociais e, por extensão, da cultura, que se desenvolvia de modo muito rápido no ambiente urbano.

Na grande parte dos casos, estas comunidades perderam, por excesso de ocupação imobiliária, até mesmo o acesso aos seus antigos locais de pesca, onde ficavam os abrigos para suas embarcações, chamadas baleeiras. De qualquer forma, com o processo de industrialização da pesca, a partir dos anos 70, esta atividade já não seria mais economicamente viável. A concorrência com as companhias pesqueiras se tonou impossível e a competição, desleal. Estas comunidades estavam desintegrando-se rapidamente, cedendo lugar aos novos moradores e aos turistas cada vez mais numerosos. O trabalho artesanal, paralelo às atividades pesqueiras, também foi praticamente suprimido da economia ilhoa.

Enquanto isso, no centro-oeste da Ilha, ou seja, na área urbana, o espaço sócio-econômico e cultural também vinha sendo administrado pelos novos habitantes. Como resultado, uma grande parcela da população urbana local começou a apresentar sinais de identificação com a cultura do interior da Ilha. Primeiramente, introduziu-se um certo orgulho em ser ilhéu ou como se convencionou também chamar: *nativo*, para marcar e garantir um espaço virtual que já não mais existia. O título de *ilhéu* foi também reivindicado por muitos indivíduos que, tendo chegado no início da ocupação desordenada, julgavam possuir mais direitos que aqueles que chegaram depois, numa espécie de competição por um lugar ao sol.

Assim, o contingente dos ditos *nativos* cresceu em proporções geométricas. Algumas personalidades do meio cultural da cidade começaram a valorizar a figura do habitante local e, em consequência, os hábitos do dito *Manezinho* começaram a ser exaltados, pois representavam o perfil daquele indivíduo supostamente em harmonia com o mar, herdeiro dos comportamentos locais, com mais direitos a parcelas do sonhado paraíso.

A partir desse movimento, muitos indivíduos passaram a se auto-denominar *Manezinhos* e a incorporar características que outrora eram repudiadas e/ou menosprezadas. Criou-se até mesmo o **Troféu Manezinho da Ilha**, concedido anualmente a personalidades que se destacam no cenário sócio-político-cultural da cidade.

Do ponto de vista lingüístico, o sentido atribuído à palavra *Manezinho* havia entrado em processo de flutuação. Como resultado, passou a ser possível ler nas colunas sociais frases que há alguns anos jamais seriam aceitas pela classe dominante ou urbana:

O Manezinho, Dr. Fulano de tal, viaja amanhã para a Europa com a família.

As diferenças fonéticas, lexicais, gramaticais, que marcam o *sotaque manezinho* e que caracterizam os nativos da Ilha, passaram, de certo modo, a ser valorizadas.

É interessante observar as similitudes entre este fato e o estudo realizado por Labov (1963) na Ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (EUA). Como sabemos, Labov verificou que uma parcela dos moradores desta Ilha reagiu ao fluxo de veranistas e que esta reação era linguisticamente observável.

Atualmente, na região florianopolitana, a palavra *manezinho* veicula mais de um sentido. Estes sentidos variam, naturalmente, de acordo com a relação do indivíduo com a sociedade e com a história. Nos meios em que circulam indivíduos nascidos e criados na Ilha, o uso da palavra ainda se reveste de uma forte carga pejorativa. Porém, o mesmo indivíduo, em contato com pessoas julgadas estrangeiras ao local, pode eventualmente dizer: *Sou Manezinho*, para explicitar suas origens e sua ligação com o meio.

Os sítios de significação no qual o indivíduo se insere vêm

determinar o sentido que ele atribui à palavra em questão.

Flutuação de sentido e referência

MANEZINHO

Sentido 1: <i>Pejorativo</i>	Referência:	<i>Habitante nascido na Ilha ou radicado na Ilha ou ainda indivíduo que se julga ilhéu.</i>
Flutuação		
Sentido 2: <i>Exaltativo</i>		

Adotando o ponto de vista de Frege (1978), apesar da flutuação de sentido, a referência continua sendo a mesma, ou seja, o habitante nascido ou radicado na Ilha, ou ainda o indivíduo que se julga ilhéu.

Como observa Orlandi (1996), os indivíduos são afetados por cores tanto ideológicas como históricas que os levam a determinação do sentido. Eles estariam filiados a este processo e, para significar, seriam afetados tanto pela história quanto por um dispositivo ideológico próprio ao sítio de significação ao qual estão subordinados. A opção por um dos sentidos em uso, revela certamente uma tomada de posição. Em muitos casos, porém, a escolha por este ou aquele sentido não é consciente, mas certamente permite situar o indivíduo dentro da estrutura social da comunidade na qual está inserido.

CONCLUSÃO

Não podemos determinar quais são os rumos que tomarão ou em que direção evoluirão os dois sentidos atribuídos à palavra *Manezinho*. Entretanto, estamos certos de que por trás desta questão há muitas outras a serem estudadas do ponto de vista lingüístico-cultural, que poderiam enriquecer o tema abordado. Na verdade, como deixamos transparecer, o sentido inicial do termo (S1) não deixou de ser empregado. No interior da Ilha, o termo ainda pode ser tomado como ofensivo, quando empregado no seio destas comunidades.

Seria produtivo aprofundar a questão da ideologia, amplamente implicada no problema abordado. Tendo como base os estudos feitos por Labov (1963) na Ilha de Martha's Vineyard, poderíamos formular duas hipóteses:

a) Não estariam os moradores nativos, ou uma parcela deles, tentando incorporar comportamentos lingüísticos novos, considerados padrões ou de prestígio, com o intuito de abandonar características estigmatizadas?

b) Do mesmo modo, não estaria uma parcela dos novos habitantes adotando comportamentos lingüísticos do local, como um instrumento para uma melhor integração junto à comunidade onde estão inseridos?

Praticamente, nenhum estudo aprofundado, visando pôr em evidência a flutuação de sentido da palavra *Manezinho*, foi realizado. Esperamos, com este artigo, ter acendido uma chama que incitará novas discussões sobre a questão.

REFERÊNCIAS

CABRAL, O. R. *Nossa Senhora do Desterro: memória*. Florianópolis: Lunardelli, 1979.

CASCAES, F. *Vida e arte e a colonização açoriana*. Florianópolis: Raimundo Caruso Editora Insular, 1981.

ELIAS, S. *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Padrão, 1987.

FREGÉ, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.

FERREIRA COSTA, C. *Filosofia analítica*. Coleção Diagrama 21. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1992.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, 1984.

ORLANDI, E.P. “Análise do Discurso como dispositivo teórico de leitura”. *Conferência*, Universidade Federal de Santa Catarina, abril, 1996.

PÊCHEUX, M. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Trad. Orlandi, E.P. Campinas, 1990.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985.

**INTERFERENCIAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS
Y FACTORES SOCIALES
UN ESTUDIO CON ALUMNOS BRASILEÑOS
QUE APRENDEN ESPAÑOL**

Maria Josefina Israel Semino
(FURG – dlamji@hotmail.com)

RESUMO

Neste trabalho abordamos o estudo dos fatores sociais que podem pesar nas interferências fonético-fonológicas que ocorrem em alunos brasileiros que aprendem o espanhol numa Universidade. Embora a variável “classe” não evidencie os resultados que dela se poderiam esperar, outras variáveis permitem constatar fenômenos interessantes.

PALAVRAS-CHAVE

Contato lingüístico, Interferências fonético-fonológicas, ensino do espanhol

INTRODUCCIÓN: LOS INFORMANTES Y EL CORPUS

Recogimos testimonios de producción oral que nos permitiera, por lo menos, enfocar fenómenos fonético-fonológicos.

Los informantes son alumnos brasileños que cursan la Licenciatura en Español en la Universidade Federal do Rio Grande (FURG) en el extremo sur del Brasil, respectivamente en el primer y último (cuarto) año de la misma, y un Grupo de Control (GC) formado por alumnos hispanohablantes monolingües uruguayos que cursan el primer año universitario de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de la República, en Montevideo, Uruguay. Los informantes brasileños son 30 de primer año (grupo G1) y 30 de cuarto (grupo G4); el número del primer grupo se delimitó teniendo en cuenta que el total de los de cuarto era de 30 y nos pareció conveniente tener una muestra de igual número para primer año, como forma de facilitar comparaciones estadísticas relevantes. Además, en primer año se eligieron los alumnos al azar pero luego se retuvieron los 30 definitivos eliminando aquellos que hubieran tenido un contacto anterior significativo con el español (por haber nacido y / o estudiado en algún país hispanohablante o aun por tener alguno de sus

progenitores en esa situación; notemos que, para nuestra suerte, de los 30 alumnos de cuarto año ninguno se encajaba en ese caso).

En total el Cuestionario escrito comprende dos partes: una primera de identificación socio-lingüística del informante, y una segunda de preguntas cerradas donde se pide al informante que elija (o rellene) la respuesta que considere más apropiada a cada caso (una y no más que una para cada pregunta).

La parte de identificación en el Cuestionario, además de las preguntas que nos permitieron hacer el descarte antes explicado, incluye los ítems básicos que supusimos que nos permitirían realizar ulteriormente comparaciones estadísticas relevantes (sexo, edad, profesión, origen y nivel de instrucción de los padres, conocimiento previo de otras lenguas, parientes de habla hispana y causas del por qué de la elección de la Licenciatura de Español); vale la pena aclarar que no creímos conveniente basar nuestra diferenciación socio-lingüística en el criterio de la renta familiar porque la literatura y la experiencia muestran que no es fácil obtener respuestas fidedignas sobre ese punto, además del hecho de que para nuestro tema juzgamos por hipótesis más relevantes los indicadores socio-educativos (como ser el conocimiento de otras lenguas y el grado de instrucción).

Al proponer el Cuestionario aclaramos a los tres grupos (G1, G4 y GC) de que no se trataba de ningún ejercicio de evaluación para calificarlos, sino de una investigación dedicada a detectar y analizar dificultades en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Los tres grupos (G1, G4 y GC) fueron entrevistados durante el mismo mes y respondieron al Cuestionario en el mismo período lectivo, a saber al principio del primer semestre de clases (que para GC ya estaba un poco más avanzado). Como se puede imaginar los alumnos de G1 recién han inaugurado su contacto sistemático con el español, por lo que es grande su dificultad (pero tal situación se adecua perfectamente al objetivo principal de nuestro estudio).

La imperiosidad de recoger producción oral se nos impuso a causa de la necesidad de tener, aunque más no fuera, una base de datos mínima pero confiable para enfocar fenómenos del orden fonético-fonológico. Así, optamos por lo que se podría llamar el “mínimo oral indispensable” para poder recoger datos de la producción oral, mediante la lectura en voz alta de una lista de palabras donde aparece

un sonido concreto en sus contextos más representativos – procedimiento éste que ha sido empleado en estudios que investigan la pronunciación de una segunda lengua– (Beebe y Flege, 1980, citados por Larsen-Freeman y Long, 1994:36), para detectar fenómenos de interferencia a nivel fonético-fonológico, y nos decidimos finalmente por elaborar una pequeña lista lexical (40 vocablos) que pedimos a cada alumno que leyera en entrevista personal grabada que mantuvimos con cada uno; los vocablos fueron elegidos en base a la probabilidad de que en su pronunciación afloraran, en diferentes contextos, interferencias portuguesas; el ritmo-tiempo de lectura de las palabras y frases propuestas fue dejado a criterio de cada informante, según el ritmo que éste resolviera adoptar, pero la media no superó los tres minutos por informante.

Pasamos a detallar y justificar dicha lista (que está íntegramente transcrita en el tercer anexo). Nuestra intención fue la de captar interferencias como las siguientes:

- a) nasalización (siguiendo la norma brasileña) de vocales seguidas o precedidas de consonantes nasales,
- b) apertura en grado de distinción fonológica, siguiendo el patrón brasileño, de las vocales medias /e/ y /o/,
- c) velarización (según variante popular brasileña) de la /l/ en final de palabra y / o en los grupos consonánticos /l+t/ y /l+s/,
- d) cierre de la /e/ en /i/, siguiendo la pronunciación brasileña,
- e) sonorización de la /s/ intervocálica (según la distinción fonológica portuguesa) y / o de la /θ/ (según la norma portuguesa),
- f) “rebajamiento” de vocales (en especial de la /a/),
- g) palatalización de las terminaciones o inicios de palabra con /de/, /te/, /di/ y /ti/, y / o de las /s/ finales o en situación posvocálica en grupo /s+t/ y /s+m/ (según la variante brasileña más difundida hoy por la *media*),
- h) pronunciación labiodental (según la norma brasileña) de la /v/,
- i) ensordecimiento de la /λ/ y / o de la /ç/, con pronunciación fricativo-palato-alveolar, y / o reducción de la /λ/ a /l/,

- j) producción sonora y / o iísmo de la /y/,
- k) pronunciación de la /g/ fricativa sorda española como la letra “j” portuguesa pronunciada como la (/dz/ fricativa sonora),
- l) pronunciación “carioca” (como la /R/ uvular francesa) de la /r/ vibrante múltiple intervocálica y / o inicial, m) reducción del grupo /k+s/ a /s/ (según pronunciación brasileña de las palabras similares).

A continuación presentamos los resultados.

Los informantes

Los informantes de G1 muestran un perfil que resumo de la siguiente manera:

- a) Su media de edad es de 22,3 años y la mediana de 22 años;
- b) 27 son mujeres (90%) y solamente 3 son hombres (10%);
- c) para simplificar he considerado como siendo de clase baja a los informantes cuyos padres no tienen, ninguno de los dos, estudios superiores concluidos, lo que es el caso para 26 (86%), siendo respectivamente de clase media (por lo menos uno de los padres concluyó la Universidad) y de clase alta (ambos progenitores concluyeron la Universidad), 2 y 2 (el 6,6% en cada caso);
- d) 21 no trabajan (70%) y 9 lo hacen (30% habiendo dos maestras, dos empleadas, un secretario, un operador de sistema, dos funcionarios y una comerciante;
- e) la totalidad de las madres de los informantes menos una, son nacidas en la ciudad de Rio Grande o en localidades de Rio Grande do Sul que no son fronterizas con Uruguay o Argentina, y la restante es originaria de Rio de Janeiro (que como se sabe dista mucho de los países de habla hispana); la totalidad de los padres de los informantes menos 2, son nacidos en la ciudad de Rio Grande o en localidades de Rio Grande do Sul que no son fronterizas con Uruguay y Argentina y, los 2 restantes, son originarios del Estado de Santa Catarina y el otro del Estado nortehño de Pará (ambos distantes de los países de habla hispana);

f) 25 de los informantes (83%) han vivido siempre en la ciudad de Rio Grande, mientras que otros 3 que han vivido en otras localidades de Rio Grande do Sul, residen en la ciudad de Rio Grande hace respectivamente 5, 10 y 18 años, y finalmente los otros 2 que residen en Rio Grande desde hace respectivamente 4 y 18 años, lo hicieron antes en Estados distantes de los países hispanohablantes (Rio de Janeiro y Goiás);

g) 22 de los informantes (73%) dicen que no conocen ninguna otra lengua, mientras que 7 (23%) dicen que conocen el inglés y uno el italiano; (nos permitimos manifestar que esta información debe ser tomada con precaución pues en otros casos hemos podido constatar que algunos alumnos que decían que conocían el español de hecho no lo manejaban);

h) 23 de los informantes (77%) dicen que no tienen ningún pariente de habla hispana, mientras que 7 (23%) responden positivamente a esa pregunta (siendo mencionados 3 abuelos, 2 tíos, un primo y una madrina);

i) finalmente, 25 de los informantes (83%) dicen que estudian el español para ejercer la docencia de esta lengua, mientras que 6 (17%) dicen hacerlo con otras finalidades (de tipo cultural).

En el G4 el perfil de los informantes es el siguiente:

- a) la media de edad es de 27,8 años y la mediana es de 24,5 años;
- b) 93% de los informantes (28) son mujeres y sólo 2 son hombres (7%);
- c) hay 25 informantes de clase baja (83%) y 5 de clase media (17%);
- d) 17 de los informantes (57%) trabajan (habiendo 11 secretarios, 11 funcionarios, 2 empleados y 2 docentes, y 18 (43%) no trabajan;
- e) todas las madres de los informantes, menos una, que es nacida en el Estado de Santa Catarina (alejado de las fronteras con los países hispanohablantes), son originarias de la ciudad de Rio Grande o de localidades del Estado de Rio Grande do Sul no fronterizas con el Uruguay o la Argentina; 27 de los padres de los informantes (90%) son originarios de la ciudad de Rio Grande o de localidades del Estado de Rio Grande do Sul no fronterizas con Uruguay o Argentina y de los 3 restantes, 2 son nacidos en el Estado de Santa Catarina y 1

en Rio de Janeiro (alejados, como ya se dijo, de las fronteras de los países hispanohablantes);

f) 22 (73%) de los informantes vivieron siempre en la ciudad de Rio Grande y de los otros 8,5 (17%) que hace entre 4 y 10 años que viven en Rio Grande, vivieron antes en otras localidades de Rio Grande do Sul no fronterizas con Uruguay ni Argentina, y finalmente los otros 3 (10%), que residen en Rio Grande, los últimos 10 a 14 años vivieron antes en Estados brasileños distantes de los países hispanohablantes, 2 en Rio de Janeiro y uno en Brasilia;

g) 21 informantes (70%) dicen que no conocen ninguna otra lengua, mientras que otros 9 responden afirmativamente a esta pregunta (4 indican el inglés, 3 el español, uno el francés y uno el italiano; recuérdese nuestra observación anterior sobre este asunto, que para este grupo se ve confirmada porque nuestra experiencia indica que los alumnos que dicen que conocen el español lo practican no obstante con muchísimas interferencias;

h) 24 de los informantes (80%) dicen que no tienen parientes de habla hispana, mientras que 6 afirman tenerlos (siendo 2 primos, un abuelo, un tío, un bisabuelo y un primo segundo);

i) 24 de los informantes (80%) dicen que estudian el español para ejercer la docencia de esta lengua, mientras que el 20% o sea 6 dicen hacerlo por otros motivos (de índole cultural o el intercambio e incluso con vistas a residir en un país de habla hispana).

Partimos de la hipótesis que los informantes comienzan el curso en “igualdad de condiciones con relación al español” y todas las diferencias que se constatan en cuarto año se deben al contacto que con esa segunda lengua han mantenido durante el curso.

Por otro lado, la edad promedio y los extremos etarios nos indican que tratamos con sujetos que hablan un portugués consolidado (que ya no presenta los rasgos titubeantes de la infancia y aun no incluye los rasgos arcaizantes de la tercera edad). Por último, el hecho de que la aplastante mayoría de los informantes y sus progenitores sean originarios del Estado de Rio Grande do Sul, nos permite imaginar que el portugués aprendido en sus casas por los alumnos, pertenece a una única variación (que es la que tomaremos por paráme-

tro, por conocerla en nuestra convivencia diaria en la ciudad de Rio Grande, para apreciar muchas de las interferencias).

Los resultados del cuestionario oral

Abordaremos en lo que sigue el análisis de los resultados obtenidos a la luz de las variables sociales que mencionamos precedentemente. Debemos aclarar, no obstante, que la propia estructura del conjunto de informantes y la distribución de las interferencias y sus respectivos gradientes nos llevaron a profundizar en la reflexión de lo que sería más significativo de someter a este análisis. Es así que, constatando que en G1 hay solamente 2 hombres y en G4, 3, consideramos que sería no relevante del punto de vista estadístico someter a análisis la distribución de las interferencias constatadas en función de la variable sexo. Por otro lado, como ya se dijo, la búsqueda de un conjunto de informantes lo más homogéneo posible en su desconocimiento del español antes de frecuentar la licenciatura de la FURG, nos hizo descartar la variable “parientes que hablan español” inicialmente cogitada, haciéndolo propio, y antes de definir el conjunto definitivo de informantes, a aquellos sujetos que tuvieran progenitores cuya lengua materna fuera el español, o que hubieran vivido en algún país de habla hispana. Finalmente, incorporamos la variable profesional “trabajador-no trabajador”, interesante para la preocupación pedagógica relacionada con eventuales diferencias de ritmo de aprendizaje y también para el análisis estrictamente socio-lingüístico. Así consideramos relevante desde el punto de vista sociolingüístico y estadístico, a la luz de los datos concretos de nuestro estudio, proceder al análisis de la distribución de los resultados en función de las siguientes variables: clase socio-educativa, edad, intención o no intención declarada de ejercer la docencia del español en el futuro, y trabajador / no trabajador. Ahora bien, el perfil de las interferencias constatadas y la diversidad de las mismas hace imposible abarcarlo todo en el contexto del presente trabajo. Por eso, juzgamos interesante realizar el mencionado análisis, para el gradiente de las interferencias fonológicas detectadas en la grabación. Justificamos la atención que presentaremos al gradiente de las interferencias fonológicas por dos motivos:

a) parece punto pacífico que el dominio de los fonemas de una lengua es rasgo esencial del dominio de la misma, y que, una interferencia que opere a ese nivel tiene un peso fuerte en el conjunto de las interferencias, y

b) los mencionados gradientes siendo casi idénticos para G1 y para G4 (solamente invierten su posición los dos primeros elementos que sufren más interferencias, la apertura de vocales y la sonorización de ‘s’) parece interesante investigar si las variables sociales introducen alguna diferencia en esa semejanza.

Distribución de los resultados del gradiente fonológico según la variable “clase socio-educativa”

Recordemos que definimos esta variable (inspirándonos en atlas lingüísticos recientes, como el atlas diatópico y diastrático del Uruguay coordinado por Harald Thun y Adolfo Elizaincín) a partir del nivel de instrucción familiar, y en nuestro caso específicamente de ambos progenitores; así, un informante será considerado de clase alta cuando sus dos padres tengan estudios universitarios, de clase media, cuando por lo menos uno de ellos los tenga, y de clase baja, cuando ninguno de ambos haya concluido la Universidad. Como lo esperábamos, al seguir este criterio, la gran mayoría de nuestros informantes se encaja en la clase baja. En G1 hay dos informantes de clase alta, dos de clase media y 26 de clase baja; en G4 no hay ningún informante de clase alta, hay 5 de clase media y 25 de clase baja.

Veamos como se distribuyen por clase para el gradiente considerado las interferencias.

Sonorización de ‘s’

Para la **clase alta en G1**, el porcentaje total de interferencias es de 88% (7 casos en 8).

Vale notar que mientras la sonorización de la ‘s’ no intervocálica es del 100% (palabras “más” y “mismo”), en la ‘s’ intervocálica en las palabras “casa” y “blusa”, el porcentaje de interferencia, disminuye hasta el 75%.

Como ya se dijo no hay posibilidad de comparar este aspecto con **G4**, porque allí **no hay informantes** de clase alta.

Para la **clase media en G1**, el porcentaje de interferencia total es del 50%, pero se observa que para la 's' no intervocálica el porcentaje asciende al 100%, mientras que es de cero para la 's' intervocálica.

Para la **clase media en G4** el porcentaje total es del 45% (9 casos en 20). No obstante para la 's' intervocálica ese porcentaje desciende hasta el 20%, mientras que para la no intervocálica asciende al 70% (7 casos en 10).

Para la **clase baja en G1** el porcentaje total de interferencia es del 75%, pero en la 's' intervocálica baja al 67%, mientras que en la no intervocálica asciende al 83%.

Para la **clase baja en G4** el porcentaje total de interferencia asciende al 22% (22 casos en 100), pero en la 's' intervocálica baja al 8%, mientras que sube hasta el 36% en la 's' no intervocálica.

Si nos atenemos a lo que ocurre en G1, podemos inferir que se ve contrariada la hipótesis que estipula que la clase más alta, por poseer un bagaje familiar-cultural más elevado sería menos víctima de las interferencias (pues aquí mientras presenta un porcentaje del 88%, las clases media y baja acusan respectivamente un 50 y un 75%).

En G4, que repitémoslo, no tiene informantes de clase alta, la misma hipótesis se ve contrariada para los resultados de la clase media y baja (respectivamente 45% y 22%).

Si comparamos los resultados de G1 y de G4 constatamos: a) que el porcentaje de interferencias en la clase media es bastante similar (respectivamente 50% y 45%), b) que en la clase baja mientras G1 acusa un porcentaje del 75%, G4 tan sólo acusa un 22%.

Por último, constatamos en todas las clases, tanto para G1 como para G4 un manifiesto predominio de las interferencias en la 's' en posición no intervocálica con relación a la 's' intervocálica. Tal hecho puede asociarse según nuestra experiencia a la particular insistencia con que desde el primer día de licenciatura de la FURG se hace hincapié ante los alumnos (usando en especial ejemplos de 's' in-

tervocálica y también de ‘z’, en su pronunciación seseante) en que a diferencia del portugués, el castellano no posee la ‘s’ sonora.

Apertura de las vocales ‘e’ y ‘o’

Para la **clase alta de G1** el porcentaje total de interferencia en este ítem es del 70%, siendo del 83% para ‘e’ y 50% para ‘o’.

En la **clase media de G1** el porcentaje total es del 80%, siendo del 63% para ‘e’ y 50% para ‘o’.

En la **clase media de G4** el porcentaje total es del 48% (12 en 25 casos), siendo para ‘e’ del 47% (7 en 15 casos) y para ‘o’ del 50% (5 en 10 casos).

En G1 para la **clase baja** el porcentaje total es del 86%, siendo casi el mismo de ‘e’ y ‘o’ respectivamente (87% y 85%).

En G4 para la **clase baja** el porcentaje total es del 29%, siendo de 39% para la ‘e’ y 14% para la ‘o’.

Se observa que dentro de G1 el porcentaje total asciende en las tres clases a algo de alrededor del 80%, sin gran variación. En G4 el porcentaje total es significativamente más bajo en la clase baja que en la clase media. Ambos hechos parecen nuevamente contrariar la hipótesis clasista arriba señalada.

Por último se observa que en casi todas las clases con una sola excepción, tanto de G1 como de G4 la interferencia es mucho mayor en ‘e’ que en ‘o’; este fenómeno no deja de ser curioso porque desde el punto de vista de la distribución fonológica entre las ‘e’ y ‘o’ abiertas o cerradas del portugués y de su diferencia con el alomorfo respectivo del español, no se ve ninguna causa que pueda explicar a esta altura de nuestros conocimientos la desigualdad verificada.

Nasalización de vocales

Como ya se dijo el portugués tiene para cada una de las cinco vocales (las mismas del español) sus correspondientes nasales (a diferencia del español).

Para la **clase alta de G1** el porcentaje global de nasalización de las vocales es del 50%.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para la **clase media de G1** ese porcentaje es del 71 % .

Para la **clase media de G4** se eleva al 29% (10 casos en 35).

Para la **clase baja de G1** el porcentaje es del 72% (131 en 182 casos).

Para la **clase baja de G4** ese porcentaje alcanza el 9% (16 casos en 175).

Aquí observamos que para G1 se confirma la expectativa de que la clase alta tenga un porcentaje de interferencias sensiblemente menor al de las otras dos (que muestran un guarismo casi igual entre sí). No obstante, para G4 el porcentaje de interferencia es menor en la clase baja que en la media.

‘v’ labiodental

Como ya se dijo el portugués conserva la oposición fonológica ‘v’/ ‘b’ que se perdió en el español del siglo XVI.

En la **clase alta de G1** la pronunciación labiodental de ‘v’ alcanza el 50%.

En la **clase media de G1** ese porcentaje se eleva al 25%.

En la **clase media de G4** alcanza el 40%.

En la **clase baja de G1** ese porcentaje es del 71%, mientras que en la **clase baja de G4** alcanza el 6% (3 casos en 50).

En G1 se constata aquí que la clase media presenta un porcentaje sensiblemente menor que la alta y la baja (que tienen guarismos parecidos). En G4 la clase baja tiene un porcentaje de interferencias sorprendentemente inferior al de la clase media. Ambos hechos parecen indicar que la variable clasista no juega un papel importante en la distribución de los resultados para el rasgo que ahora consideramos.

Aportuguesamiento de 'j'

Como ya se dijo en portugués el fonema /x/ no existe y las grafías 'j' y 'g' se leen con la pronunciación francesa de jota; esa es la interferencia que tratamos de sorprender aquí.

En la **clase alta de G1** el porcentaje total de interferencia es del 67%.

En la **clase media de G1** asciende al 50%.

En la **clase media de G4** no hay ningún caso de interferencia.

En la **clase baja de G1** ese porcentaje es del 46% (36 casos en 78), mientras que en la de G4 es del 11%.

La hipótesis clasista arriba mencionada se ve contrariada en G1 por cuanto el porcentaje de interferencia aumenta correlativamente a la elevación de la clase considerada. Sin embargo, la avala el resultado de G4 pues mientras que su clase baja presenta un total de interferencias del 11%, no hay en la clase media ningún caso de interferencia.

Reducción de 'll' a 'l'

El fonema que en español recibe la grafía 'll' es representado en portugués por la grafía "lh". En este caso, a diferencia de los anteriores, no estamos ante una distancia fonológica entre el portugués y el español, sino ante una disparidad de grafía para el mismo fonema; pero precisamente por ello lo incluimos para medir la reacción de los informantes ante ese nuevo hecho, donde se podría esperar una reducción de 'll' a 'l' (en especial, en nuestro caso, partir de la interferencia de la 'l' en las voces portuguesas 'cabelo y ali', sinónimas de las españolas "cabello" y "allí").

En las **clases alta y media de G1** no hay ningún caso de interferencia.

En la **clase media de G4** el porcentaje de interferencia se eleva al 10%.

En la **clase baja de G1** ese porcentaje es del 12% (6 casos en 52).

En la **clase baja de G4** el porcentaje es también del 12% (3 casos en 25).

La hipótesis clasista se ve avalada por los resultados de G1, pero no por los de G4, donde los guarismos de la clase media y baja son casi idénticos.

Breve consideración global sobre la distribución de los resultados del gradiente fonológico en función de la variable clase

Los resultados obtenidos, salvo pocas excepciones son contrarios a la hipótesis que esperaba un crecimiento progresivo de las interferencias a medida que se desciende de la clase alta para la baja pasando por la media. Esto no quiere decir que otros puedan ser los resultados si en futuros estudios se altera el criterio de la distinción de las clases y/o el universo de los informantes.

Distribución de los resultados del gradiente fonológico según la variable “edad”

Decidimos dividir nuestros informantes entre dos grupos, a saber, el de los que tienen hasta 23 años (incluidos) y el de los que tienen más de 23 años por dos motivos:

- a) desde el punto de vista estadístico porque la media de edad de G1 es de 22 años, y la mediana de G4 es de 24,5 años (para G4 la media no refleja fielmente la distribución etaria porque está corrida hacia arriba a causa de la edad de componentes del grupo que tienen más de 40 años; así optamos por una línea divisoria que se sitúa entre la media y la mediana anteriormente citada;
- b) desde el punto de vista lingüístico porque podemos imaginar que alrededor de los veinticinco años el lenguaje alcanza una relativa consolidación, no siendo tan sensible a los cambios constantes de modismos de la adolescencia, y por otra parte todavía no muestra rasgos acusados de fosilización.

En G1 son 23 los informantes que tienen hasta 23 años y 7 los que superan esa edad.

En G4 hay 8 informantes que tienen hasta 23 años y 22 que superan esa edad (esta distribución simétricamente opuesta es normal ya que los de G1 frecuentan el primer año de la Universidad, mientras que los de G4 son alumnos de cuarto año).

Como lo hicimos para la variable “clase” pasamos al análisis de cada uno de los rasgos considerados. Para simplificar llamaremos grupo etario “A” al que tiene hasta 23 años incluidos, y “B” al de los que superan esa edad.

Sonorización de ‘s’

En G1 los informantes del grupo A presentan un porcentaje global de sonorización de ‘s’ del 70% (64 casos en 92), siendo de 83% en la ‘s’ no intervocálica (38 en 46) y de 57% para la ‘s’ intervocálica (26 en 46).

En el grupo B de G1 el porcentaje global es del 96% (27 casos en 28), siendo de 100% para la ‘s’ intervocálica (14 en 14) y del 93% para la ‘s’ no intervocálica (13 en 14).

En G4 el porcentaje global para el grupo A es del 22%, siendo del 38% para la ‘s’ no intervocálica y del 6% para la ‘s’ intervocálica.

En el grupo B de G4 el porcentaje global de interferencia asciende al 28% (25 casos en 88) siendo de 44% para la ‘s’ no intervocálica (18 en 44) y del 16% para la ‘s’ intervocálica (7 en 44).

Se observa que tanto en G1 como en G4 el porcentaje de interferencia global y el relativo a las dos posiciones distintas de ese, es significativamente inferior para los informantes del grupo A con relación a los del B. Por otro lado se constata que la significativa disminución de las interferencias de los tres porcentajes en G4 con relación a G1, avala la hipótesis y la previsión crucial que propusimos en este trabajo.

De la primera observación se infiere que la variable “edad” parece ser relevante para el nivel de interferencia cambiante constatado en este rasgo; ello porque los más jóvenes presentan niveles de interferencia sensiblemente menores que los más viejos. Este hecho podría ser vinculado a una idea que la lingüística ha defendido desde

larga data, a saber, que la plasticidad para adquirir una segunda lengua con dominio similar al de los hablantes nativos de la misma, se va perdiendo con el transcurso de la edad. Como veremos la misma idea se verá avalada por los resultados que arroja el análisis de los otros rasgos del gradiente fonológico.

Por último, vale la pena llamar la atención sobre el hecho de que en ambos grupos y en ambas edades, con excepción del grupo B de G1, el porcentaje de interferencias en la realización de la ‘s’ no intervocálica supera claramente a aquel que se verifica en la de la ‘s’ intervocálica. Este hecho puede explicarse por la mayor insistencia con que, usando sobre todo ejemplos en que la ‘s’ aparece en posición intervocálica, se le explica a los brasileños que aprenden español en su país, que a diferencia de su lengua materna, el castellano actual no posee el fonema de la ‘s’ sonora /z/.

Apertura de vocales

El grupo A de G1 presenta un porcentaje global de interferencia en la apertura de las vocales ‘e’ y ‘o’ según la fonología portuguesa del 80% (92 casos en 115), siendo de 83% para la ‘e’ (57 en 69) y del 76% para la ‘o’ (35 en 46).

En el grupo B de G1 esos porcentajes son respectivamente del 89% (31 casos en 35), 86% (18 en 21) y 93% (13 en 14).

En G4 para el grupo A el porcentaje global es del 38% (15 casos en 40) siendo del 46% para la ‘e’ (11 en 24) y del 25% para la ‘o’ (4 en 16).

Para el grupo B de G4 el porcentaje global es del 30% (33 en 110), siendo del 38% para la ‘e’ (25 en 66) y del 18% para la ‘o’ (8 en 44).

Como se nota otra vez se verifican los dos hechos destacados en el rasgo anterior; por un lado los datos avalan nuestra hipótesis y previsión crucial; y por el otro avalan la hipótesis de la plasticidad fonológica mayor de los más jóvenes a la hora de aprender una segunda lengua, con menos interferencias de su lengua materna en comparación con los más adultos. Así otra vez la variable “edad” se muestra como siendo pertinente en este caso.

Nasalización de vocales

En el grupo A de G1 el porcentaje total de interferencias (realización nasal de las cinco vocales según el patrón portugués) se eleva al 70% (113 casos en 161).

En el grupo B de G1 ese porcentaje asciende al 78% (38 en 49).

En el grupo A de G4 el porcentaje global es del 13% (7 en 56), mientras que en el grupo B de G4 alcanza el 39% (21 en 154).

Nuevamente se ven confirmadas por estos datos tanto nuestra hipótesis como la de la mayor plasticidad de los jóvenes en la adquisición de una segunda lengua, y atestada la pertinencia de la variable etaria para este rasgo.

‘v’ labiodental

En el grupo A de G1 la pronunciación labiodental de ‘v’ según el patrón portugués alcanza un porcentaje global del 61% (28 casos en 46), mientras que en el grupo B de G1 ese porcentaje se eleva al 93% (13 en 14).

Para el grupo A de G4 el porcentaje de interferencia es del 6% (1 en 16), mientras que para el grupo B de G4 asciende al 18% (8 en 44).

Esos datos avalan una vez más nuestra hipótesis, la hipótesis de la mayor plasticidad juvenil y la pertinencia de la variable etaria para este rasgo.

Aportuguesamiento de ‘j’

En el grupo A de G1 el porcentaje de interferencia asciende en este rasgo al 41% (28 casos en 69), mientras que en el grupo B es del 67% (14 en 21).

En el grupo A de G4 no se constata ningún caso de interferencia (en 24 realizaciones), mientras que en el grupo B de G4 el porcentaje de interferencia es del 18% (12 casos en 66).

Aquí encontramos una confirmación espectacular de nuestra hipótesis y de la de la plasticidad juvenil, por cuanto el grupo A de G4 no presenta ninguna interferencia. Por otro lado, los datos avalan una vez más la pertinencia de la variable etaria para la *performance* fonológica.

Reducción de 'll' a 'l'

En el grupo A de G1 el porcentaje de interferencias es de tan sólo el 4% (2 casos en 46), mientras que en el grupo B no se documenta ningún caso de interferencia.

En el grupo A de G4 la interferencia asciende a un porcentaje del 6% (1 caso en 16), mientras que en el grupo B disminuye hasta el 2% (1 en 44).

Estos datos contrariarían en principio nuestra hipótesis, la de la plasticidad juvenil y la de la relevancia de la variable etaria para este caso. No obstante, como ya lo habíamos advertido este no es un rasgo propio de una diferencia fonológica entre el portugués y el español (porque aquí lo que ocurre es que al mismo fonema existente en ambas lenguas "ll", se asocian distintas grafías); y así por una especie de demostración por el absurdo se vería avalada una vez más la hipótesis de la pertinencia de la variable etaria cuando de interferencias estrictamente fonológicas se trata.

Breves consideraciones generales sobre la pertinencia de la variable etaria en la distribución de los resultados en el gradiente fonológico

A modo de resumen y reiterando lo que se ha documentado en cada uno de los rasgos (con excepción del último, a causa de la particularidad ya anotada para éste), podemos concluir que la variable etaria tiene relevancia significativa en la diferencia de niveles de interferencia en el sistema fonológico de la segunda lengua. Los datos muestran que los informantes más jóvenes (dotados aún hasta los 23 años de cierto grado de plasticidad fonológica considerable) tienen menos interferencias en el manejo del sistema fonológico castellano que los menos jóvenes, tanto para las vocales como para las conso-

nantes. Ahora bien, esa relevancia opera en nuestro caso dentro de un mismo nivel y experiencia de aprendizaje formal del español; o sea que dentro de G1 y G4 considerados por separado, los más jóvenes padecen menos interferencias que los menos jóvenes. Sin embargo y por otro lado, confirmando la hipótesis y la previsión crucial que defendemos en este trabajo, se hace evidente que aquellos que han tenido mayor contacto lingüístico con el castellano en situación de aprendizaje formal, aun cuando pertenecen al grupo de los menos jóvenes, sufren menos interferencias que los más jóvenes del grupo que recién está en su primer año de estudios. Veamos los datos. Para la sonorización de ‘s’ mientras que los jóvenes de G1 (grupo A) evidencian un porcentaje de interferencias del 70%, los menos jóvenes de G4 (grupo B) presentan solamente un porcentaje del 28%. En la apertura de vocales el porcentaje de interferencia del grupo A de G1 es del 80%, mientras que el del grupo B de G4 es del 30%. Para la nasalización de vocales el porcentaje del grupo A de G1 es del 70%, mientras que el del grupo B de G4 es del 39%. Para la pronunciación labiodental de ‘v’ el porcentaje de interferencias en el grupo A de G1 es del 61%, y baja al 18% en el grupo B de G4. Finalmente, en lo que respecta al aportuguesamiento de ‘j’ mientras que el porcentaje de interferencia se eleva en el grupo A de G1 al 41%, el mismo se reduce en el grupo B de G4 al 18%. Estos resultados no dejan de ser un alivio para los esforzados docentes de español como lengua extranjera que reciben a veces en calidad de alumnos a personas que han dejado atrás su primera juventud.

Distribución de los resultados del gradiente fonológico según la variable pienso-no pienso ser profesor de español

En lo que sigue asignaremos la letra “P” al grupo de los informantes que dijeron en el cuestionario que pensaban ejercer futuramente la docencia del español, y asignaremos la sigla “NP” a los que manifestaron que no lo cogitaban. En G1 el grupo “P” está constituido por 25 informantes y el “NP” por 5; en G4 el grupo “P” tiene 22 miembros y el “NP”, 8.

Sonorización de ‘s’

En G1 el grupo P tiene un porcentaje total de realización sonora de 's' del 75% (75 casos en 100), siendo del 66% para 's' intervocálica (33 casos en 50) y de 84% para 's' no intervocálica (42 en 50). En el grupo NP de G1 el porcentaje global es del 80% (16 casos en 20), siendo del 70% para 's' intervocálica y del 90% para 's' no intervocálica.

En el grupo P de G4 el porcentaje total de interferencias es del 28% (25 casos en 88), siendo de 11% para 's' intervocálica (5 en 44) y 45% para 's' no intervocálica (20 en 44). Y en el grupo NP de G4 el porcentaje global es del 19% (6 casos en 32), siendo del 6% para 's' intervocálica y del 31% para 's' no intervocálica.

Estos datos muestran que en G1 el porcentaje global de interferencia del grupo P es inferior al del grupo NP, pero la situación se invierte para G4. Por otro lado, se confirma una vez más, para ambos grupos y ambas categorías que el porcentaje de interferencias es siempre menor para 's' intervocálica en comparación con 's' no intervocálica.

Apertura de vocales

En el grupo P de G1 el porcentaje global de interferencias (realización según el patrón de apertura portugués) es del 83% (104 casos en 125), siendo de 84% para la 'e' (63 casos en 75), y de 82% para la 'o' (41 en 50). En el grupo NP de G1 el porcentaje global es del 76% (19 en 25), siendo del 80% para la 'e' y del 70% para la 'o'.

En el grupo P de G4 el porcentaje global de interferencia es del 35% (39 casos en 110), siendo 42% para la 'e' (28 en 66) y 25% para la 'o' (11 en 44). En el grupo NP de G4 el porcentaje global de interferencia es del 28% (11 casos en 40), siendo del 42% para la 'e' (10 en 24) y del 6% para la 'o' (1 en 16).

Estos datos revelan que tanto en G1 como en G4 el porcentaje global de interferencia es algo mayor en el grupo P que en el grupo NP. Por otro lado, se constata nuevamente que las interferencias en 'e' son mayores que las interferencias en 'o'. Como ya se dijo anteriormente este es un hecho para el que no vemos por el momento ninguna explicación teórica plausible y que merece ulterior atención.

Nasalización de vocales

En el grupo P de G1 el porcentaje global de interferencia (realización nasal de las vocales según el patrón brasileño) es del 74% (130 casos en 175). En el grupo NP de G1 el porcentaje global es del 66% (23 casos en 35).

En el grupo P de G4 el porcentaje global de interferencia es del 14% (21 casos en 154), y en el grupo NP de G4 es también del 14% (8 en 56).

Estos resultados muestran que si en G1 el grupo NP tiene un porcentaje de interferencia algo inferior al grupo P, en G4 no obstante, tal porcentaje es rigurosamente igual en ambos grupos.

‘v’ labiodental

En el grupo P de G1 la realización labiodental de ‘v’ alcanza un porcentaje del 72% (36 casos en 50), mientras que en el grupo NP de G1 el mismo se sitúa en 50% (5 en 10).

En el grupo P de G4 el porcentaje global de interferencia es del 16% (7 en 44), mientras que en el grupo de NP disminuye hasta el 6% (1 en 16).

Los datos muestran que en ambos grupos el conjunto NP tiene menos interferencias que el conjunto P, siendo mayor la distancia en G1.

#. Aportuguesamiento de ‘j’

En el grupo P de G1 la realización aportuguesada de ‘j’ alcanza un porcentaje global del 53% (40 en 75) y el mismo se reduce al 27% en el grupo NP (4 en 15).

En el grupo P de G4 el porcentaje es del 9% (6 en 66) y del 8% en NP (2 en 24).

Los resultados indican que el nivel de interferencias para este rasgo es mayor dentro de G1 para el conjunto P que para el conjunto NP, pero que en G4 los guarismos casi se igualan.

Reducción de ‘ll’ a ‘l’

En el grupo P de G1 la reducción de ‘ll’ a ‘l’ alcanza un porcentaje del 4% (2 casos en 50) y no se verifica en absoluto en el grupo NP de G1.

En el grupo P de G4 el porcentaje se limita al 2% (1 en 44), y se eleva al 6% en el grupo NP (1 en 16).

Los resultados muestran que si en G1 el grupo NP sufre menos interferencias que el grupo P, ocurre lo contrario en G4.

Breves consideraciones globales sobre la pertinencia de la variable “pienso-no pienso ser profesor de español” en la distribución de los resultados en el gradiente fonológico

Teniendo en cuenta el factor motivacional incorporado desde larga data a la teoría socio-lingüística, se podría esperar que la mencionada variable tuviera un papel destacado en la diferencia en los niveles de interferencia para el caso que estudiamos. No obstante, los resultados obtenidos no colman esa expectativa, porque como se ha visto, si bien para algunos rasgos y grupos hay casos en los que el conjunto de los que dicen que piensan ejercer la docencia de español en el futuro presenta menos interferencias que los que no lo hacen, también los hay en los que la *performance* es igual o casi igual en ambos grupos, y aun aquellos en los que los sujetos que no se identifican con aquella motivación tienen menos interferencia que los que

la admiten. Tales hechos nos llevan a pensar que por lo menos para el caso que estudiamos la variable motivacional citada no desempeña un papel distintivo relevante en lo que respecta a la apropiación y uso de la fonología del castellano como lengua segunda, representada por el gradiente fonológico que hemos detectado. Sin embargo, habría que advertir que para nuestro caso se puede dudar por lo menos para los integrantes de G1 de que la motivación declarada corresponda en los hechos a una efectiva motivación positiva; ello porque se trata de alumnos que responden a un cuestionario ante un docente del que pueden suponer alguna reacción negativa en caso de que no se declaren inclinados a ejercer su profesión en el futuro.

Distribución de las interferencias del gradiente fonológico según la variable trabajador / no trabajador

Como ya dijimos es sólito esperar que exista una diferencia de ritmos de aprendizaje y por tanto de niveles de interferencia entre los alumnos que desempeñan alguna actividad laboral y aquellos que no lo hacen, si se considera que los primeros tienen menos tiempo para dedicarse a las tareas que supone el aprendizaje formal de una segunda lengua. En nuestro universo de informantes en G1 hay 10 trabajadores (T) y 20 que no lo son (NT); en G4 los trabajadores (T) son 17 y los no trabajadores (NT) son 13.

Sonorización de ‘s’

En G1 para el grupo T el porcentaje global de realizaciones sonoras de ‘s’ (interferencias) es del 88% (35 casos en 40), siendo de 85% para la ‘s’ no intervocálica (17 casos en 20) y del 90% para la ‘s’ intervocálica (18 en 20).

Para el grupo NT de G1 el porcentaje global de interferencia es del 69% (55 casos en 80), siendo del 85% para la ‘s’ no intervocálica (34 casos en 40) y de 53% para la ‘s’ intervocálica (21 casos en 40).

Para el grupo T de G4 el porcentaje global es de tan solo 22% (15 casos en 68), siendo de 35% para la ‘s’ no intervocálica (12 en 34) y de sólo 9% para la ‘s’ intervocálica (3 en 34).

Para el grupo NT de G4 el porcentaje global de interferencia es del 35% (18 casos en 52), siendo del 54% para la 's' no intervocálica (14 en 26), y del 15% para la 's' intervocálica (4 en 26).

En estos resultados se observa que, atendiendo a lo esperado en G4 el porcentaje global de interferencia es menor en el grupo NT que en el grupo T, pero ello no ocurre en G1. Por otro lado se reafirma, excepto para el grupo T de G1, la constatación de que para ambos grupos y ambas categorías la interferencia en la 's' no intervocálica supera ampliamente a la que afecta a la 's' intervocálica.

Apertura de vocales

En el grupo T de G1 el porcentaje total de realizaciones adecuadas al patrón de apertura portugués de las vocales consideradas es del 76% (38 casos en 50), siendo casi idéntico para 'e' y para 'o' (con 77% y 75% respectivamente).

En el grupo NT de G1 el porcentaje global de interferencia alcanza el 85% (85 casos en 100), siendo similar para la 'e', con 87% (52 casos en 60) y para la 'o', con 83% (33 en 40).

Para el grupo T de G4 el porcentaje global de interferencia desciende al 27% (23 casos en 85), siendo del 37% para la 'e' (19 en 51) y de 12% para la 'o' (4 en 34).

Para el grupo NT de G4 el porcentaje global de interferencia es del 40% (26 casos en 65), siendo del 44% para la 'e' (17 en 39) y del 35% para la 'o' (9 en 36).

Estos datos muestran que ni en G1 ni en G4 se cumple lo esperado, por cuanto en ambos los trabajadores tienen menos interferencias que los no trabajadores. Por otra parte, como ya lo habíamos notado, es mayor en ambos grupos y para ambas categorías el porcentaje de interferencia para la 'e' en relación al que afecta a la 'o'.

Nasalización de vocales

En el grupo T de G1 la realización nasal de vocales según el patrón brasileño, alcanza un porcentaje total del 69% (48 casos en 70), mientras que en el grupo NT de G1 ese porcentaje disminuye al 54% (76 casos en 140).

En el grupo T de G1 el porcentaje global de interferencia es del 16% (19 casos en 119), mientras que en el grupo NT de G4 desciende hasta el 12% (11 casos en 91).

Estos resultados confirman plenamente lo esperado porque tanto en G1 como en G4, el grupo de los no trabajadores sufre menos interferencias que el grupo de los trabajadores.

‘v’ labiodental

En el grupo T de G1 la realización labiodental de ‘v’, según el patrón portugués, alcanza el porcentaje del 85% (17 casos en 20), mientras que en el grupo NT de G1 ese porcentaje se reduce al 60% (24 casos en 40).

En el grupo T de G4 el porcentaje de interferencia es de sólo el 3% (1 caso en 34), mientras que en el grupo NT de G4 se eleva al 27% (7 casos en 26).

Los resultados verificados confirman lo esperado en G1, donde los no trabajadores sufren menor interferencia que los trabajadores, pero no lo confirma el panorama ofrecido por G4. Sin embargo, no está de más notar que otra vez se ve avalada nuestra hipótesis y previsión crucial con la disminución muy significativa del porcentaje de interferencia en este rasgo en G4 en comparación con G1 (donde pasa para los trabajadores del 85% a tan sólo el 3%, y para los no trabajadores del 60% a menos de la mitad, el 27%).

Aportuguesamiento de ‘j’

En el grupo T de G1 la realización portuguesa de ‘j’ alcanza un porcentaje del 67% (20 casos en 30) y se reduce en el grupo NT de G1 al 43% (26 casos en 60).

Tanto en el grupo T de G4 como en el grupo NT de G4 el porcentaje de interferencia en este rasgo es del 10% (respectivamente, 5 casos en 51, y 4 casos en 39).

Como se ve el resultado de G1 se adecua a lo esperado, que por otra parte no es desmentido por el resultado de G4 en la medida en que allí los guarismos son iguales para trabajadores y no trabajadores.

Reducción de 'll' a 'l'

En el grupo T de G1 el porcentaje de la reducción es del 10% (2 casos en 20), y sube al 15% (6 casos en 40) en el grupo NT de G1.

En G4 no se observa ni en el grupo T ni en el grupo NT ningún caso de interferencia.

Como ya hemos dicho los números singulares obtenidos en este rasgo deben vincularse al hecho de que no se trata aquí de un fenómeno estrictamente fonológico; así vemos que en G4 no hay ningún caso de interferencia ni en T ni en NT (mientras que contraría a lo esperado, pero con números absolutos que dan poca representatividad a los porcentajes correspondientes, el panorama ofrecido por G1).

Breves consideraciones generales sobre las interferencias del gradiente fonológico según la variable trabajador / no trabajador

Los resultados documentados muestran en la mayor parte de los rasgos estrictamente fonológicos aquí considerados que resulta avalada la expectativa de que los no trabajadores sufran menos influencia que los trabajadores, a causa de la razón invocada al inicio de esta sección. Sin embargo hay que notar, que los guarismos son similares para algún rasgo, y aun que para algún otro lo verificado es lo contrario de lo esperado. Así en general, y con las debidas salvedades consideramos que nuestros resultados avalan la hipótesis de que la variable trabajador / no trabajador es relevante en el terreno de las interferencias ocurrentes en una segunda lengua que se aprende de manera formal.

MANUSCRITO 2437
**O BATISMO E A TENTACÃO DE CRISTO
NO EVANGELHO SEGUNDO MARCOS
(CAPÍTULO 1, VERSÍCULOS DE 9 A 13)**

Paulo José Benício (UPM)

9. E aconteceu naqueles dias que Jesus, tendo ido de Nazaré da Galiléia, foi batizado por João no Jordão. 10. E, logo que saiu da água, viu os céus abrindo-se, e o Espírito, como pomba, descendo sobre ele. 11. E se ouviu uma voz dos céus, que dizia: Tu és o meu Filho amado em quem me comprazo. 12. E logo o Espírito o impeliu para o deserto. 13. E ali esteve no deserto quarenta dias, tentado por Satanás. E vivia entre as feras, e os anjos o serviam. (Marcos 1.9-13)

RESUMO

O mais antigo manuscrito pertencente à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro é um códice em pergaminho, escrito com caracteres minúsculos, contendo os quatro Evangelhos e datado do século XII. Foi doado àquela instituição em 1912, por João Pandiá Calógeras, conhecido intelectual e político brasileiro, de ascendência grega. Em 1953, Kurt Aland repertoriou-o, atribuindo-lhe o número 2437. Aqui será analisada a perícopes sobre o batismo e a tentação de Cristo conforme o Evangelho de Marcos nesse documento.

Palavras-chave: manuscrito, batismo, tentação, Cristo, Evangelho

TIPOS DE TEXTO DO NOVO TESTAMENTO GREGO

Os historiadores, arqueólogos e teólogos dispõem, em língua grega, de cerca de 5.700 manuscritos do Novo Testamento¹⁷, os quais podem ser classificados em quatro modalidades de texto: o *cesaren-*

¹⁷ Os principais manuscritos do Novo Testamento grego são: (1) unciais letrados: a – Sinaítico (séc. IV); A – Alexandrino (séc. V); B – Vaticano (séc. IV); C – Ephraemi Syri Rescriptus (séc. V); D – Bezae Cantabrigiensis (sécs. V e VI); (2) papiros: p⁴⁵ – Chester Beatty (séc. III); p⁴⁶ – Chester Beatty (c. 200 d.C.); p⁴⁷ – Chester Beatty (séc. III); p⁶⁶ – Bodmer II (c. 200 d.C.); p⁷⁵ – Bodmer XIV-XV (séc. III).

se, o *ocidental*, o *alexandrino* e o *bizantino*. Os estudiosos, no afã de resgatar os *autógrafos* (*documentos originais*) do Novo Testamento grego, têm lançado mão, principalmente, dos textos alexandrino e bizantino.

No século XIX, a maior parte dos exegetas deu continuidade às pesquisas de Brooke Foss Westcott e Fenton John Anthony Hort sobre o texto alexandrino; isso não obstante a ferrenha oposição de John William Burgon, defensor infatigável da forma textual bizantina.

Antes de mais nada, é necessário entender que *bizantino*¹⁸ diz respeito à forma de texto mais recente, caracterizado em sua grande maioria pelos manuscritos *unciais* (*maiúsculos*), *semi-unciais* e *minúsculos*. Ele é também o tipo de texto encontrado na Peshitta Siríaca, nas versões góticas e nas extensas citações dos padres¹⁹ da igreja, a partir de Crisóstomo.

Seu nome provém de onde se origina a maioria dos seus documentos – o Império Bizantino. É nele que se alicerça, entre outras, a versão da Bíblia para a língua portuguesa feita por João Ferreira de Almeida e publicada pela Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil.

Recorde-se também que o texto bizantino nem sempre foi bem acolhido pelos exegetas e teólogos, em especial devido às críticas lançadas contra o seu principal representante: o *textus receptus* (*a segunda edição impressa do Novo Testamento grego preparada por Boaventura e Abraão Elzevir, na Holanda, em 1633*). Os estudiosos em geral entendem que o *textus receptus* se originou de manuscritos gregos medievais e, em sua maioria, bizantinos. Rejeitam-no, contudo, por entenderem que se encontra demasiadamente distante dos mais respeitados *apógrafos* (*cópias dos autógrafos*).

A quebra da hegemonia desse texto se deu, no século XIX, através dos trabalhos de *colação* (*confrontação ou comparação de determinado tipo de texto com outro*) e edição efetuados por L.

¹⁸ O texto bizantino recebe diferentes denominações. Entre elas, citam-se: siríaco (Westcott e Hort), oriental (Semler), asiático (Bengel) e tradicional (Burgon).

¹⁹ Enquanto a tradição católica usa o termo Padres da Igreja, o cristianismo protestante chama de Pais os antigos escritores cristãos, especialmente aqueles situados até o séc. V d.C.

Konstantin von Tischendorf. As pesquisas de Westcott e Hort²⁰ constituíram o clímax dessa ruptura, assumindo, desde então, o texto por eles defendido o lugar do *textus receptus*²¹.

Tal rejeição, porém, não foi unânime: algumas vozes, como a de John William Burgon²², levantaram-se e criticaram veementemente as teorias de Westcott e Hort. A partir de então, têm-se destacado duas correntes diametralmente opostas ao texto bizantino: aquela partidária de Westcott e Hort e a que acata os posicionamentos de Burgon.

Uma terceira atitude envolve o que se poderia chamar de *abordagem eclética* – a não preferência por qualquer tipo particular seja de texto, seja de manuscrito. Aqueles que fazem uso desse método tendem a avaliar as diversas variantes existentes, independentemente de sua origem – o julgamento é levado adiante tão-somente no nível das leituras e com base em critérios internos.

Essa abordagem, ainda que tente incluir as diversas variantes existentes, é bastante subjetiva: de certa forma, fica a critério do teólogo a escolha das variantes. Além disso, mesmo nos círculos acadêmicos onde se emprega o *eclétismo*, o texto bizantino tem sido raramente levado em consideração. Veja-se, a título de exemplo, a posição de J. Harold Greenlee, o qual, mesmo admitindo a possibilidade de, em alguns casos, as leituras bizantinas não deverem ser automaticamente (sem um exame acurado) descartadas, escreve: “a impressão geral dada por variantes fundamentalmente bizantinas é de caráter inferior e, provavelmente, não original” (Cf. GREENLEE, 1964: 91).

As dificuldades com o eclétismo fizeram com que surgisse

²⁰ F. J. A. Hort e B. F. Westcott foram líderes anglicanos de grande influência nas últimas décadas do século XIX. Westcott foi bispo em Durham e Hort lecionou em Cambridge. Os comentários, na área do Novo Testamento, escritos por Westcott, são considerados, até hoje, clássicos da literatura cristã. Cf. PICKERING, 1980, p. 212.

²¹ Um resumo desse período de transição e de suplantação do *Textus Receptus* pode ser examinado em COLWELL, 1969, p. 16-39.

²² Decano de Chichester, foi um dos grandes defensores do texto bizantino, dedicando-se ao seu estudo, especialmente nas últimas décadas do século XIX. Cf. METZGER, 1992, p. 135.

uma dose forte de desencanto com os principais elementos das teorias de WH, não obstante o texto bizantino ainda continuar sendo normalmente relegado a segundo plano. Isso, sem sombra de dúvida, alicerçado na consagrada teoria que afirma ser o texto bizantino oriundo de manuscritos mais recentes.

Westcott e Hort (os principais mentores dessa postura) defendiam a idéia da restauração do melhor texto do Novo Testamento grego, utilizando-se, em particular, dois manuscritos maiúsculos do séc. IV d.C. – o Sinaítico (α) e o Vaticano (B) (Cf. WESTCOTT & HORT, 1882: 150-151). Eles o denominaram de texto *neutro* e defenderam sua antigüidade e pureza. A seguir, partindo do pressuposto de que esse texto passara por uma revisão realizada de acordo com a tradicional erudição de Alexandria (Egito), chamaram-no de *alexandrino* (Cf. WESTCOTT & HORT, 1882: 210-212).

Hoje em dia, os estudiosos da área não sustentam a diferença entre texto neutro e alexandrino, procurando reunir os manuscritos de ambos em um só grupo. Afirmam que a coleção completa de *testemunhos* (*manuscritos, versões ou citações patrísticas que confirmam ou contrariam determinada variante*) representa uma modalidade do texto alexandrino. O seu valor é auferido por citações de Orígenes, pelas versões egípcias e, mais particularmente, pelo papiro de número 75.

Uma outra forma textual também considerada antiga por Westcott e Hort, dentre outros, é a denominada *ocidental*. Muito embora esse texto seja menos homogêneo do que o alexandrino, a sua idade não é questionada, pelo fato de haver uma ampla atestação proveniente da Patrística, que evidencia um número ainda maior e mais antigo de testemunhos do que aqueles pertencentes ao alexandrino. Westcott e Hort valorizaram muito pouco o texto ocidental afirmando ser ele corrupto e muito pouco confiável, salvo em alguns casos de omissão²³.

Atualmente, a opinião dos eruditos varia de modo considerável. Muitos se dispõem a conceder um espaço mais amplo às varian-

²³ Westcott e Hort cognominaram estas omissões de interpolações não-ocidentais. Para um aprofundamento no assunto, cf. WESTCOTT & HORT, 1882, p. 234-237.

tes do texto ocidental, contrapondo-se a Westcott e Hort; outros estão convictos de que esse tipo de texto preserva o Novo Testamento mais fielmente do que o egípcio. De uma ou outra maneira, grande parte dos teólogos afirma que as variantes de ambos os textos são mais antigas do que as do bizantino²⁴.

CONFRONTAÇÃO DAS LEITURAS E COLAÇÃO DOS MANUSCRITOS

Na história da crítica textual do Novo Testamento grego, excluindo-se as pesquisas de Kirsopp Lake, com respeito à família 1, e as de W. Hugh Ferrar, referentes à família 13, ainda existem pouquíssimos trabalhos sobre cada um dos manuscritos disponíveis. Mesmo Kurt Aland e Bruce Metzger, as duas mais destacadas autoridades do século passado no campo da baixa crítica neotestamentária e também defensores ferrenhos do texto alexandrino admitem a generalidade das classificações atualmente empregadas para as diferentes lições cujos critérios, todavia, somente poderão ser, precisamente, avaliados através do estudo individual dos diversos documentos²⁵.

Em primeiro lugar, pelo valor material e histórico desses documentos; em segundo, pela importância filológica que venham a possuir, confirmando leituras presentes em outros exemplares ou confrontando variantes. E, por fim, da perspectiva do que hoje se conhece como *crítica genética*: *o texto que cada códice traz não deixa de constituir uma lição única – e foi nessa condição que ele esteve nas mãos de sucessivas comunidades como uma leitura autorizada dos evangelhos.*

²⁴ Um outro grupo de eruditos ainda fala de um quarto tipo de texto, o chamado cesareense. Descoberto mais tarde do que os anteriores a partir do estudo do grupo de manuscritos de Lake ou família 1, essa forma textual possui um número reduzido de variantes próprias e apresenta afinidades com os textos alexandrino e ocidental. Cf. METZGER, 1992, p. 214-215.

²⁵ Para uma avaliação dos principais métodos, ainda hoje, utilizados por editores do Novo Testamento grego, cf. ALAND & ALAND, 1989, p. 3-47, METZGER, 1992, p. 156-185.

Para uma avaliação dos principais métodos, ainda hoje, utilizados por editores do Novo Testamento grego, cf. ALAND & ALAND, 1989, p. 3-47, METZGER, 1992, p. 156-185.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ignorando-se a maior ou menor autenticidade das diferentes variantes, pretende-se, com este trabalho, analisar, nos níveis lingüístico e manuscritológico, a perícopes do Evangelho segundo Marcos que diz respeito ao batismo e à tentação de Cristo (1.9-13) da forma como foi transmitida pelo códice da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (manuscrito 2437).

QUADRO

Texto do manuscrito 2437	Variantes
1. kai. <u>vege, neto</u> ven evkei, nais tai/s h`merais h=lqen ivhsou/s	1.1. egeneto 1.2. kai 1.3. egeneto de
2. avpo. <u>Nazareq</u> th/s galilai, as)	2.1. nazaret 2.2. nazarat
3. kai. evbaptisqh <u>u`po. iwwa. nnou eivs to.n ivorda, nhn)</u>	3.1. eis ton iordanhn upo iwannou
4. kai. <u>euvgews avnabai, nwn</u>	4.1. euqus
5. <u>evpi. tou/ u`</u> , datos(ei=de scizome, nous tou.s ouvranou.s)	5.1. apo 5.2. ek
6. <u>kai. to. pneu/ma w`s peristera, nkatabai/non evpi auvto. n)</u>	6.1. kai to pneuma ws peristeran katabainon kai menon epi auton 6.2. kai to pneuma katabainon apo tou ouranou wsei peristeran kai menon ep auton
7. kai. fwnh. <u>evgeneto evk tw/n ouvranw/n)</u>	7.1. egeneto ek tou ouranou 7.2. ek tw n ouranwn 7.3. ek tw n ouranwn=\\ hkousqh
8. su ei= o` ui`o, s mou o` agaphto, s) evn <u>soi euvdokh, sa) kai. euvgu.s to. pneu/ma auvto.n evkba, llei eivs th.n e;rhmon)</u>	8.1. w
9. kai. h=n <u>evkei/ evn th/ evrh. mw</u>	9.1. en th erhmw 9.2. ekei
10. <u>h`me, ras tessarakonta</u> peirazo, menos u`po tou/ satana/) kai. h=n meta. tw/n) qhri, wn	10.1. tessarakonta hmeras 10.2. hmeras tessarakonta 10.3. m hmeras
11. kai. oi- a, ggeloi dihkonoun autw/)	

DA CONFRONTAÇÃO DAS LEITURAS,
CONSTATA-SE O QUE SEGUE:

A fórmula introdutória *evge, neto kai*. (1), muito comum na Septuaginta e representando o equivalente hebraico a “e aconteceu que” (Cf. ZERWICK, 1963, p. 154), foi registrada, afora esta, sete vezes, no Evangelho de Marcos, pelo escriba que transcreveu o minúsculo 2437 (cf. Marcos 1.11; 2.23; 4.4; 9.3, 7, 26; 11.19). Enquanto *evge, neto de*. (1.3) evidencia um simples caso de diferença de estilo, as variantes mais curtas e mais difíceis, *evge, neto* (1.1) e *kai*. (1.2), podem muito bem constituir um exemplo de confluência com *evge, neto kai*. (1), expressão bastante sedimentada no manuscrito da Biblioteca Nacional.

A colocação do agente da passiva *u`po. vlwa, nnou* entre o verbo *evbapti, sqh* e o adjunto adverbial de lugar *eivj vlorda, nhn* (3) se encontra em perfeita harmonia com o estilo de Marcos 1.5, de acordo com o códice 2437 (*evbapti, sqh u`po. vlwa, nnou eivs to.n vlorda, nhn*). A mudança na ordem dos termos da frase (3.1–*evbapti, sqh ei, s to.n vlorda, nhn uvpo. vlwa, nnou*), provavelmente, ocorreu no intuito de harmonização com Mateus 3.6 (*e`bapti, zonto evn tw/| vlorda, nh| potamw/| u`po auvtou/*).

O copista responsável por 2437, sempre que necessário, empregou, no Evangelho de Marcos, o advérbio *euvsqe, ws* (4) e não o seu sinônimo *euvsqu, s* (4.1–cf. Mar. 1.10, 12, 18, 20, 21, 28, 29, 30, 42, 43; 2.8, 12; 3.6; 4.5, 15, 17, 29; 5.2, 29, 30, 42; 6.25, 27, 45, 50, 54; 8.10; 9.15, 20, 24; 10.52; 11.2, 3; 14.43, 45; 15.1).

Enquanto a variante *a`po*, (5.1) pode estar fundamentada no cuidado de conciliá-la com Mateus 3.16 (*a`po, tou/ u[datos*), a leitura de 2437 (5) talvez se tenha originado de Mateus 3.13 (*evpi, tou/ vlorda, nhn*).

Certamente, o zelo pela doutrina concernente ao Espírito Santo na vida e no ministério do Cristo, Deus-homem²⁶, deve ter condu-

²⁶ Já no primeiro século, o gnóstico Cerinto difundiu a doutrina que distinguia o sábio homem Jesus do Cristo divino. Este teria descido sobre Jesus, em forma de pomba, por ocasião do seu batismo, abandonando-o antes da sua crucificação. Cf. BRUCE, 1969, p. 416-417, ROBERTSON, 1930, p. 255.

zido escribas a redigirem as variantes: kai. to. pneu/ma w`'s peristera.n katabai/non kai. me, non evpi, auvto, n (6.1) e kai. to. pneu/ma katabai/non a`'po, tou/ ouvranou/ w`'sei, peristera.n kai. me, non evp' auvto, n (6.2); essas leituras, mais longas e mais fáceis do que as expostas pelo documento 2437, encontram base no texto de João 1.32, 33: [...] to. pneu/ma katabai/non h;|dein peristera, n evx ouvranou/ kai. e[meinen evp' au, to, n. [...] to. pneu/ma katabai/non kai. me, non e, p' auvto, n [...].

O uso do plural ouvranw/n, despontando diversas vezes no manuscrito 2437, evidencia, mais uma vez, a influência do hebraico no estilo do evangelista Marcos (cf.1.10; 11.25; 12.25; 13.25)²⁷. A omissão de evge, neto (7.1) pode ser entendida ou como acidental (erro involuntário) ou como uma imitação parcial de Mateus 3.17: kai. ivdou. fwnh. evk tw/n ouvranw/n le, gousa. A variante com hvkou, sqh (7.3) deve-se consistir num aprimoramento advindo de algum copista que tencionava tornar mais viva a presença de Deus na narrativa do batismo de Cristo.

Enquanto a leitura de 2437 (8– su,) é a mesma de Lucas 3.22, a variante ~w| (8.1) é idêntica à de Mateus 3.17. O escriba responsável pela redação do nosso códice talvez desejando ressaltar a inter-relação do Pai com o Filho inter-relação, empregou a segunda e não a terceira pessoa.

A lição evkei/ evn th|/ evrh, mw| (9) pode ser vista como resultado de evkei/ (9.2) e evn th|/ evrh, mw| (9.1), mais um provável exemplo de confluência (alongamento) exposto por 2437 (cf. o primeiro comentário).

DA COLAÇÃO DOS TESTEMUNHOS, DEPREENDE-SE O SEGUINTE:

O minúsculo 2437 é idêntico ao uncial A, representante da tradição bizantina nos Evangelhos, de acordo com as leituras escritas sob os números 3, 4, 7 e 10 (quatro lugares) e, às famílias 1 e 13, representantes da tradição cesarense, naquelas sob 2 e 7 (dois lugares).

²⁷ Cf. BLASS & DEBRUNNER & REHKOPF, 1990, p. 117.

O manuscrito 2437 afasta-se de **a**, documento pertencente ao texto alexandrino, nas lições registradas com os números 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10 (oito lugares).

O códice 2437 separa-se de **B**, documento que também pertence ao texto alexandrino, nas leituras que se encontram sob os números 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10 (oito lugares).

A fonte documental 2437 discorda de **D**, arquétipo da tradição ocidental, nas lições marcadas com os números 7 e 9 (dois lugares).

A leitura **evpi**, (5) foi encontrada somente no códice da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

CONCLUSÃO

O criterioso exame da perícopes sobre o batismo e a tentação de Cristo da forma como mostra o códice grego da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro permite asseverar que (pelo menos nesse trecho) tal manuscrito consiste em mais um testemunho do texto bizantino somente até onde ele difere das leituras alexandrinas, em particular daquelas presentes em **a** e **B**. Por outro lado, verifica-se que, em muitos versículos, o documento 2437 apresenta concordâncias importantes com as famílias 1 e 13, como ainda com o maiúsculo **A**.

A minuciosa análise dessa perícopes também permite afirmar que as leituras apresentadas pelo códice 2437 são claras, completas, de fácil compreensão. Sem dúvida, tais traços não as distanciam, quanto ao estilo, da coine do período neotestamentário, nem da simplicidade peculiar ao Evangelho segundo Marcos, evangelho esse tão comprometido com os de Mateus e Lucas, numa evidência de indiscutível intertextualidade.

BIBLIOGRAFIA

ALAND, K. et al. (Hg.). *Novum Testamentum Graece*. 27. Aufl. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1993. (Nestle-Aland²⁷)

———. ALAND, B. *Der Text des Neuen Testaments – Einführung in die wissenschaftlichen Ausgaben sowie in Theorie und Praxis der modernen Textkritik*. 2. Aufl. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1989.

ALAND, B. et al. (Eds.). *The Greek New Testament*. 4^a ed. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1993. (UBS⁴)

BACHMANN, H., SLABY, W. A. *Konkordanz zum Novum Testamentum Graece*. 3. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter, 1987.

BAUER, W. *Griechische – deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der frühchristlichen Literatur*. 6. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter, 1988.

BLACK, M. *An Aramaic Approach to the Gospels and Acts*. 3^a ed. Peabody: Hendrickson, 1967.

BLASS, F., DEBRUNNER, A., REHKOPF, F. *Grammatik des neutestamentlichen Griechisch*. 17. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1990.

BRUCE, F. F. *New Testament History*. New York: Doubleday, 1971.

COLWELL, E. C. *Studies in Methodology in Textual Criticism of the New Testament*. Leiden: E. J. Brill, 1969.

DAIN, A. *Les Manuscrits*. Paris: Les Belles Lettres, 1964.

GREENLEE, J. H. *Introduction to the New Testament Textual Criticism*. 2. ed. Grand Rapids: Eerdmans, 1995.

HODGES, Z. C., FARSTAD, A. L. (Eds.). *The Greek New Testament According to the Majority Text*. 2^a ed. Nashville: Thomas Nelson, 1985. (Hf.)

METZGER, B. M. *A Textual Commentary on the Greek New Testament*. 2^a ed. Stuttgart: United Bible Societies, 1971.

———. *Chapters in the History of New Testament Textual Criticism*. Grand Rapids: Eerdmans, 1963.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

———. *The Text of the New Testament – Its Transmission, Corruption, and Restoration*. 3ª ed. New York/Oxford: Oxford University Press, 1992.

PAROSCHI, W. *Critica textual do Novo Testamento*. 2ª ed. São Paulo: Vida Nova, 1999.

PICKERING, W. N. *The Identity of the New Testament Text*. Nashville: Thomas Nelson, 1980.

ROBERTSON, A. T. *An Introduction to the Textual Criticism of the New Testament*. Nashville: Broadman, 1925.

———. *Word Pictures in the New Testament*. v. 1. Grand Rapids: Baker Book House, 1930.

STURZ, H. A. *The Byzantine Text-Type and New Testament Textual Criticism*. Nashville: Thomas Nelson, 1984.

WESTCOTT, B. F., HORT, F. J. A. *Introduction to the New Testament in the Original Greek*. Peabody: Hendrickson, 1882. (WH)

ZERWICK, M. *Biblical Greek Illustrated by Examples*. Roma: Editrice Pontificio Instituto Biblico, 1963.

ZIMMERMANN, H. *Neutestamentliche Methodenlehre – Darstellung der historisch-kritischen Methode*. 7. Aufl. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk, 1982.

**O ARTIGO *O* E SUA VARIANTE *EL* NA LEXIA *EL-REI*
EM TEXTOS MEDIEVAIS PORTUGUESES
EM VERSO E EM PROSA**

Maria Regina Pante (UEM)

RESUMO

Este artigo pretende abordar o funcionamento do artigo definido *o* e de sua variante *el* diante do substantivo *rei*, formando a lexia *el-rei*, no português arcaico. Para tanto, realizamos uma revisão da literatura a respeito desse artigo e, em seguida, buscamos exemplos de seu emprego em documentos de séculos distintos, em verso e em prosa, escritos em português arcaico. Finalmente, apresentamos as conclusões a que chegamos após a análise.

Palavras-chave: português arcaico; lexia; artigo *el*.

INTRODUÇÃO

Segundo Williams,

A perda da última sílaba de uma palavra empregada como proclítica não é comum em português, por causa da relativa intensidade das sílabas átonas. Os poucos casos em que isso ocorre são em maioria de origem espanhola ou devidos à influência espanhola: *ille* > *ele* > *el* (arcaico) (...) Uma forma *el*, que provém do nominativo *ille*, ou diretamente, ou através do espanhol, é hoje em dia usada apenas com o substantivo *rei*, embora em português arcaico seu uso fosse algo mais extenso. (1991: 112; 147)

Vasconcelos (1990) aponta que *el* é de origem espanhola (le-onês); trata-se do artigo definido masculino diante do substantivo *rei*, único com que aparece no *Cancioneiro da Ajuda*. Segundo ela, esse artigo é muito mais usado do que seu correspondente *ele*. Quanto ao substantivo *rei*, ela informa que aparece com artigo

na Epígrafe da Cantiga N.º 312 (*rei Arthur*); na da 315 (*rei Peles*); no verso 10240 (*rei don Fernando*); e 10088 (*se foss'eu rei*). Com o artigo definido português, na Epígrafe da Cantiga 311 (*no tempo do rei Arthur*); mesmo com relação a reinantes de Castela e Leão 10178 *o mui bom rei*, 10195 *o bom rei*. Com o artigo espanhol, unicamente a respeito desses mesmos: *el* 5699, 6257; *del* 1603; *al* 5672, 5690. (VASCONCELOS, 1990: 77)

Magne (1944: 178) registra que *el* é

variante do pron. pessoal da 3 pessoa sing., *ele*, que é o nomina-

tivo latino *ille* e cujo plural *eles* é de formação vernácula. A forma *el* é muito mais freqüente, na língua arcaica, que *ele*. É demonstrativo, v. gr., no CA, 7545: por *el* que vos fez; artigo definido masculino singular, em *el-rei* e, no *Graal, el-reino*; 187 d, 631: novas vos trago do torneio, u os *del-reino* de Serolois e da Terra-Gasta foram vençudos. É o nominativo singular masculino do demonstrativo *ille*, que na quase totalidade dos idiomas românicos, deu origem ao artigo definido.

Ainda segundo o autor, o substantivo masculino rei “está por *ree*, do lat. *rēge*. Ocorre sem artigo ou com artigo definido na forma *el*, às vezes *o*.” (MAGNE, 1944: 331)

A par de tantas explicações, talvez Pottier (1969: 214-216) seja o que melhor explique a origem de *el* no português. Segundo ele, a evolução das formas latinas *illum* e *illam* define-se da seguinte forma: a) abertura do *i* e precoce redução da geminada a simples como conseqüência do caráter proclítico da palavra: **elo*, **ela*; b) desaparecimento do acento secundário da segunda sílaba por atração do acento principal do sintagma: **eló*, **ela*; c) neste estágio evolui o artigo, por aférese, e se converte em *lo*, *la*, ou entra em combinação com algumas preposições, dando por resultado – o *l* é intervocálico – as formas *do*, *ao*. Na língua falada, a única que aqui interessa –, o *l* se falava com freqüência como intervocálica, tanto que deve ter ocorrido uma generalização do *o* e do *a*, os quais asseguram o essencial dos gêneros. Nada parece opor-se a essa explicação freqüentemente invocada. No entanto, ele acrescenta que ainda resta explicar como *el* pode proceder de **elo*. Para que essa evolução seja possível, é necessário que o acento permaneça na primeira sílaba; **elo* > *el* não oferece dificuldade fonética (apócope do tipo castelhano). E a justificativa desse tipo de acentuação? Tendo-se constituído em norma o desaparecimento do acento, a conservação desse acento só pode explicar-se recorrendo à ênfase. Mas em que caso ocorre a ênfase? O estudo dos textos não permite a solução do problema, uma vez que a ênfase da língua escrita é muito diferente da ênfase da língua falada. Luz afirma que não foram encontrados exemplos de *el-rei* no tratamento direto. Isso não pode ser levado em conta nos casos de ênfase de *el-rei*, que pertence à língua falada na Corte. Pidal cita vários exemplos castelhanos de vocativos nos quais o artigo se antepõe ao nome de cargos e de dignidades: “venides, *los* vasallos” (s. XIII); “fagote, *el* buen conde” (s. XIII); e mais tarde: “mantengaos Dios, *el* rey”; “peseme de vos, *el* conde”, etc... Sendo norma a ausência do

artigo nesses casos, sua presença no vocativo demonstra o desejo de colocar em relevo, de dar ênfase. Nada se opõe, então, a que na língua falada pré-literária tenha existido a seguinte repartição:

Forma comum sem ênfase (ausência) vocativo com ênfase

***élo > *elo > lo, o (o rei) (rei!) *el(o) rei > el-rei (el-rei!)**

Como se pode perceber, as elucidações do autor acerca da origem e do funcionamento do artigo *el* diante do substantivo *rei* são mais ricas e esclarecedoras. No entanto não temos subsídios que nos permitam averiguar, com mais propriedade, de que forma se dá esse funcionamento, ou seja, não há critérios bem definidos para que se possa afirmar se há condicionamentos morfossintáticos pré-definidos para a escolha de *o* ou de *el*.

Entre os trabalhos mais recentes sobre o assunto, encontramos o de Mattos e Silva (1989), o qual nos pode fornecer pistas a respeito do funcionamento desse artigo. A autora, ao estudar a estrutura da obra em prosa, *Diálogos de São Gregório* (doravante *DG*), texto datado do século XIII, constata que o nome substantivo *rei* vem precedido do artigo *o* quando vem seguido de um adjetivo qualificador:

E pois *o rei dos vândalos*

E pos *o rei encreo* viu tan fremoso miragre

(MATTOS E SILVA, 1989: 152)

Ou seja, nos *DG*, o substantivo *rei*, quando seguido de um qualificativo delimitador de seu sentido, vem precedido do artigo *o*; ao contrário, quando *rei* está precedido de *el*, este último expressa algo anteriormente apresentado: “E porque se non quizeron calar contra defendimento del, *el-rei* ficou mui sanhudo” (MATTOS E SILVA, 1989: 152)

A lexia *el-rei* em documentos de períodos distintos

Ao analisarmos as poesias que compõem as *Cantigas d'Amigo dos trovadores galego-portugueses* (doravante *CA*), compostas entre os séculos XII e XIV, podemos notar que as conclusões a que chegou Mattos e Silva podem ser aplicadas aqui. Isto é, como se pode ver nos exemplos (1) a (4), *el* desempenha a função de pro-

nome pessoal de terceira pessoa e alterna com *ele*, forma menos frequente.

(1) a corda da camisa que m'el filhou.; (3) Que muito m'el avia jurado; (3) Foi-s'el d'aqui e non m'ousou falar.; (4) ...ca chegou meu amigo, e, se el ali for,

Além de percebermos o emprego muito mais expressivo de *el* em vez de *ele* – 569 empregos de *el* e apenas 14 de *ele* – 463 ocorrências se dão diante de consoante e 106, diante de vogal. Ao analisarmos essas 569 ocorrências, percebemos que não há qualquer indicio de que haja condicionamento contextual para que ocorra uma forma ou outra. Ou seja, as formas *el* e *ele*, em função pronominal, ocorrem indistintamente, seja diante de vogal ou de consoante, em posição acentuada ou não-acentuada. Convém ressaltar que, entre tais ocorrências, não incluímos as que estão repetidas nos refrãos.

Quanto ao emprego de *el*, forma apocopada de *ele*, desempenhando a função de artigo definido masculino singular diante do substantivo *rei*, formando a lexia *el-rei*, muito encontrada no *corpus* em questão, bem como em outros documentos medievais portugueses, podemos chegar também a algumas conclusões.

Nas CA, sem levar em conta os versos que se repetem nos refrãos, temos 48 ocorrências do artigo *el* diante do nome substantivo *rei*, das quais, nos exemplos (5) a (8), temos esse artigo precedido da preposição *a* (os exemplos (53) e (54) trazem a mesma preposição, porém contraída com o artigo *el*); nos de (9) a (18) está precedido da preposição *de*; nos de (19) a (28) está precedido da preposição *con*; em (29) e (30) está precedido da preposição *por*; finalmente, as ocorrências de (31) a (52) apontam para o emprego desse artigo sem preposição alguma diante dele:

(5) — Filha, dade-as a **el-rei**.; (6) como lhi vai, mais quer' ir a **el-rei**.; (7) De[s] quando s' **el** foi d' aqui a [**el**]-**rei**.; (8) e a [**el**]-**rei** nunca serviço fez.; (9) con aquestes **d'el-rei** e non; (10) e **d'el-rei** privado.; (11) e **d'el-rei**, amigo.; (12) como vos vai en cas **d'el-rei**.; (13) en cas **del rei** da mia cinta.; (14) de monteiro **del-rei**.; (15) pois meu amigu' en cas **del-rei**; (16) queredes en casa **del-rei**.; (17) sen mi-o dizer, a cas **del-rei** morar.; (18) **del-rei** e dos que....; (19) dos que ora son **con el-rei**.; (20) du ides **con el-rei** viver; (21) e o meu lume foi-se **con el-rei**.; (22) E que [**el**] muito **con el-rei** viver; (23) pois me vós ides **con el-rei** morar?; (24) queredes-vos ir morar **con el-rei**.; (25) e vós queredes **con el-rei** morar.; (26) que se foi daqui **con el-rei**.; (27) O meu amigo pois **con el-**

rei é.; (28) O meu amigo, que é **con el-rei**; (29) na oste, **por el-rei** servir.; (30) pois ides mais ca por mi **por el-rei**; (31) — Que coita á ora **el-rei** de me levar; (32) ...a Sevilha **el-rei** servir; (33) ...ca verê'i **el-rei** que nunca vi; (34) ...dos que **el-rei** levou sigo;; (35) ...e **el-rei** pode quanto quer poder.; (36) ...**el-rei** m'eviou por elas; (37) ...**el-rei** o faz que mi-o deten.; (38) ...**el-rei**, madr', e praz-me de coração; (39) ...irei ali u **el rei** estiver.; (40) Mete **el-rei** barcas no rio forte; (41) Mete **el-rei**, barcas na Estremadura.; (42) ...o sono, amiga, mais, se foi **el-rei**; (43) ...on pode-des **el-rei** e min aver.; (44) ...ou mi-o detem **el-rei**::; (45) ...por end' **el-rei** non á que lhi gracir,

(46) Punh' **el-rei** ora de lhi fazer ben; (47) ...que quanto ben lh' **el-rei** fazer poder.

(48) ...que veeren d'u **el-rei** for.; (49) ...se nunca lh' **el-rei** tanto ben fezer; (50) ...se o **el-rei** sigo non levasse.; (51) U **el-rei** arma navio; (52) ...u **el-rei** arma o barco; (53) ...leixades d' ir **al-rei**; por tal razõn; (54) Loarei a Deus e graci-lo-ei **al-rei**.

Podemos notar que todas as vezes que temos o emprego de *rei* precedido do artigo *el*, não há qualquer qualificativo delimitador de sentido após o substantivo *rei*, o que confirma as pesquisas de Mattos e Silva. Nas ocorrências do substantivo *rei* sem o artigo *el* anteposto,

(55) Por Deus senhor, que vos tan bom **rei** fez,

(56) ...porque á no mundo **rei** que viss' o talho

vemos que o substantivo *rei* não vem precedido de artigo diante dele. No entanto é possível afirmar que o exemplo (55) condiz com as pesquisas da autora, já que o substantivo *rei*, embora não seja precedido do artigo *o*, vem acompanhado de um adjetivo qualificador, ainda que seja antes e não depois dele, conforme exemplos citados de Mattos e Silva.

O exemplo (56), por sua vez, apresenta o substantivo *rei* sem artigo diante dele, adjetivo especificador antes ou depois dele ou um sintagma adjetivador; apesar disso, é possível notar que o período subsequente ao nome substantivo *rei* é uma oração adjetiva introduzida pelo pronome relativo *que*, ou seja, trata-se de uma oração cuja função é a de qualificar o nome antecedente. Trata-se, pois, de um exemplo que se enquadra no que foi dito anteriormente: o substantivo *rei*, quando precedido de *el*, não traz qualquer especificador antes ou depois; mas, se precedido de outro determinante, ou passa a ser precedido do artigo *o* ou não apresenta artigo.

Se tais exemplos podem atestar que em alguns textos do século XIII o emprego do artigo *el* ou *o* diante do substantivo *rei* se dá dessa forma, não se pode afirmar o mesmo de todos os textos datados do mesmo período ou de outros períodos do português arcaico.

Do mesmo período das *CA* e dos *DG*, temos a *Demanda do Santo Graal* (doravante *DSG*), texto datado de meados do século XIII, de onde extraímos vários exemplos do emprego de *el* e de *o*:

(1) E quando **el-rei** viu...(DSG, Vol. I, 38); (2) Muito falarom **el-rei** e a rainha...(DSG, Vol. I, 74); (3) Aquela noite, quando **rei Artur** viu...(DSG, Vol. I, 77); (4) ...tanto que **o rei Artur** soubesse. (DSG, Vol. II, 180); (5) – Assi falava **el-rei de Tristam**...(DSG, Vol. I, 58); (6) ...**o rei da deserta** (DSG, Vol II, 317); (7) – **Rei Artur**, eu me vou pera o paraíso...(DSG, Vol. II, 295); (8) ...iremos aa corte **del-rei Artur** (DSG, Vol. I, 42); (9)o sobrinho **de rei Artur**. (DSG, Vol. II, 175); (10) – Erec, meu amigo, filho **del-rei Lac**... (DSG, Vol. I, 52); (11) Erec, filho **de rei lac**...(DSG, Vol. I, 82); (12) ..eram do linhagem **de rei Bam**... (DSG, Vol. I, 32); (13) ...de Josep e **de rei Mordraim e de Naciam**... (DSG, Vol. I, 95); (14) ...sodes vós da **casa de rei Artur**...(DSG, Vol. I, 117); (15) ...ora crer em **cas del-rei Artur**...(DSG, Vol. II, 281); (16) ...filha **del-rei de Grã-Bretanha**. (DSG, Vol. I, 52); (17) ...da linhagem **do rei Uter Pandragom**. (DSG, Vol. II, 240).

Se nos *DG* e nas *CA* o substantivo *rei* só traz o artigo definido *o* quando está acompanhado de algum adjetivo especificador de seu sentido e, quando não traz esse especificador, vem acompanhado da variante *el*, o mesmo não se pode afirmar dos exemplos extraídos da *DSG*.

Os exemplos (1) e (2) atestam o emprego de *el* diante do substantivo *rei*, que não está acompanhado de adjetivo qualificador; os exemplos (4), (6) e (17) atestam que o substantivo *rei*, quando acompanhado de algum qualificador, vem precedido do artigo *o*; no entanto os demais exemplos não apresentam as mesmas características. Os exemplos (5), (8), (10), (15), (16) trazem o artigo *el* diante do substantivo *rei*, ainda que este último venha acompanhado de adjetivo qualificador; os exemplos (3), (7), (9), (11), (12), (13), (14) trazem o substantivo *rei* acompanhado de adjetivo qualificador, sem, no entanto, estar precedido do artigo definido *o*.

Além disso, é possível constatar a oscilação no uso de *el*, de *o* e a ausência de artigo em contextos semelhantes, nos quais temos o substantivo *rei* em função de sujeito, sem qualificador e com o artigo

el (cf. (1), (2)); sem artigo, mas com qualificador (cf. (3)); com artigo *o* e com qualificador (cf. (4)); com artigo *el* e com qualificador (cf. (5)); e com artigo *o* e com qualificador (cf. (6)); em função de adjunto adnominal, temos o substantivo *rei* com artigo *el* e com qualificador (cf. (8), (10), (15) e (16)); sem artigo, mas com qualificador (cf. (9), (11), (12), (13), (14) e (17)); finalmente, temos esse mesmo substantivo em função de vocativo, desacompanhado de artigo, mas com qualificador (cf. (7)).

D'Orto do *Esposo* (doravante *OE*), texto do fim do século XIV ou começo do XV, extraímos os seguintes exemplos, os quais se assemelham aos demais anteriormente citados:

- (1) ...asy como ajudou **o rrey dos godos** (*OE*, 36)
- (2) **Hũũ rey dos godos**, que auia nome Recaydo... (*OE*, 36)
- (3) ...a conhecer **o rey** e adora-lo... (*OE*, 63)
- (4) E **rey de Persya** foy ... (*OE*, 128)
- (5) Seendo **o rei** ãna sua câmara... (*OE*, 248)
- (6) ...veo a **elrey d'ũgaria**... (*OE*, 280)

Como se pode ver, os exemplos (1) e (2) trazem o substantivo *rei* com adjetivo qualificador posposto e precedido do artigo definido *o* ou indefinido *hũũ*, o que condiz com os exemplos dos *DG* e das *CA* (4), (6), (17); no entanto não se pode afirmar o mesmo dos demais exemplos. Em (3) e (5), o substantivo *rei* está desacompanhado de qualificador, mas vem precedido do artigo *o*, ocorrência não-registrada nem nos *DG*, nem nas *CA*; o exemplo (4) traz um qualificador, mas não um artigo; o exemplo (6) traz o artigo *el* e também um especificador, conforme exemplo (5) das *CA*.

No *Livro dos Conselhos de el-rei D. Duarte* (~1423 e 1438, doravante *LC*), portanto um texto do século XV, redigido pouco depois do *OE*, extraímos outros exemplos para tentar compreender melhor como o uso do referido artigo se deu no século seguinte:

- (1) ...a **el rey de Brujas**.(*LC*, 27)
- (2) Pera **el rey d Aragon** (*LC*, 183)
- (3) Pera **el rey de grada** (*LC*, 185)
- (4) Pera **el rey da polônia** (*LC*, 195)

- (5) ...vir con **el rey de nauarra** (LC, 52)
- (6) ...a **el rei d Jngraterra** (LC, 99)
- (7) ...da parte **d el rey de Castela** (LC, 56)
- (8) ...a vynda **d el rey de tunez** (LC, 228)
- (9) ...foy offereçido **ao Rey de Jngraterra** (LC, 97)

Os exemplos de (1) a (8) trazem o substantivo *rei* precedido do artigo *el* e acompanhado de um adjetivo qualificador, a exemplo do que ocorre com o exemplo (5) das *CA* e com o exemplo (6) do *OE*; o exemplo (10) traz esse substantivo precedido do artigo *o* e de um adjetivo qualificador. Portanto apenas o exemplo (10) condiz com o que Mattos e Silva constata nos *Diálogos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde perceber, o levantamento realizado por Mattos e Silva apontou, nos *Diálogos de São Gregório*, que o emprego do artigo definido *el*, variante de *o*, dá-se de maneira uniforme: é sempre usado diante do substantivo *rei* quando este não traz adjetivo qualificador algum; no entanto, quando o referido substantivo vem acompanhado de um adjetivo qualificador, ele passa a ser precedido do artigo *o*.

No intuito de averiguar se tal emprego se dava de maneira idêntica em outros documentos redigidos em português arcaico, realizamos um levantamento completo das *Cantigas de Amigo galego-portuguesas*, pertencentes aos séculos XII a XIV, bem como um levantamento parcial de outros textos, pertencentes a séculos posteriores. Tal levantamento levou-nos a concluir que as conclusões das pesquisas de Mattos e Silva não são as mesmas a que chegamos após nosso levantamento.

Embora em alguns momentos se possa afirmar o mesmo que a autora, em outros o emprego do artigo *el*, e de sua variante *o*, diante do substantivo *rei* nem sempre obedece a esse paradigma. Constatou-se, portanto, que há uma distribuição complementar entre ambos, independentemente de o substantivo *rei* estar ou não acompanhado de adjetivo qualificador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A DEMANDA do Santo Graal. Edição crítica, texto e glossário por Augusto Magne. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. 3v.

CANCIONEIRO da Ajuda. Edição crítica, texto e glossário por Carolina Michaelis de Vasconcelos. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1990. (Reimpressão da edição de Halle (1904), acrescentada de um prefácio de Ivo Castro e do glossário das cantigas (Revista Lusitana, XXIII). 2v.

CANTIGAS d' Amigo dos trovadores galego-portugueses. Edição crítica, texto e glossário por J. J. Nunes. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1926-1928. 3v.

LIVRO dos Conselhos del Rei Dom Duarte (Livro da Cartuxa). Edição diplomática. Transcrição de João José Alves Dias. Lisboa: Estampa, 1982.

MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas trecentistas*. Elementos para uma gramática do português arcaico. Lisboa: Instituto Nacional Casa da Moeda, 1989.

ORTO do Esposo. Edição crítica, texto e glossário por Bertil Maler. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1956. 2v.

POTTIER, B. 1969. *Lingüística moderna y filologia hispânica*. Versión Española de Martín Blanco Alvarez. Madrid: Gredos, 1970.

WILLIAMS, E. B. *Do latim ao português*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

SUBJETIVIDADE REVISITADA

Milton Chamarelli Filho (UFAC)

RESUMO

O presente artigo discute o conceito de subjetividade, proposto pelo lingüista francês Émile Benveniste, passadas quase quatro décadas desde sua formulação. Com a inserção da Análise do Discurso nos estudos da linguagem, trazendo as contribuições de formação ideológica, formação discursiva e a de discurso como dispersão de sujeitos, herdadas da contribuição de Foucault, do marxismo e da psicanálise, o conceito de Benveniste ficou esquecido, frente às novas conceituações apresentadas pela AD, no final da década de 60. Sendo assim, o pioneiro conceito de subjetividade, trazido à luz da lingüística estrutural, que a esta contestava, ficou à margem das discussões sobre a construção dos sentidos, relegando a um papel secundário a contribuição dos sujeitos frente à significação da linguagem.

Palavras-chave: subjetividade, discurso, enunciação

QUADRO TEÓRICO

Depois de quase meio século em que a linguagem foi estudada somente por critérios estruturais, o lingüista francês Émile Benveniste propôs a teoria da subjetividade, no quadro dos estudos lingüísticos, como condição fundamental para se pensar a construção da significação; tornava, assim, a posição do falante e as condições de produção dos atos de linguagem relevantes à compreensão dos fatos lingüísticos.

Com Benveniste, a língua passa a ser pensada não somente a partir do ponto-do-vista imanente, caráter que se estendeu até o gerativismo, mas abre-se à condição de que, para a sua constituição, contribuem as condições de produção e a perspectiva do locutor, ou seja, os enunciados proferidos por um emissor real (“indivíduo”), em uma situação real de interlocução, são o resultado das condições de produção (a enunciação), e neles, por isso, estariam inscritas as condições pelas quais foram produzidos.

Segundo Benveniste, é, por intermédio de “certas marcas”, das quais o indivíduo se apropria na língua, que o colocam na condição de sujeito (BENVENISTE, 1988: 288). Esta apropriação, além

de ser um processo de atualização do sistema lingüístico do qual o falante dispõe, seria, também, na mesma medida, um processo de concretização que transforma a língua em discurso.

O sujeito constitui-se na e pela linguagem (BENVENISTE, 1988), à medida que, ao designar-se como “eu”, instaura um “tu”, estabelecendo, assim, a subjetividade. Ao apropriar-se, portanto, dessas marcas, o indivíduo experimenta a consciência de si ao interagir com o outro (intersubjetividade). Com efeito, a consciência subjetiva só se instaura pela alteridade, princípio que se observa também pelo conceito de dialogismo, de Bakhtin.

A reversibilidade que daí decorre, entre as pessoas do discurso, em situação de interlocução, é o exercício de reciprocidade que pelo diálogo se estabelece e a condição de existência do próprio discurso.

Não há linguagem sem o outro. A figura do outro é a condição para a existência do próprio discurso, já que o discurso nada mais é do que pôr a língua em funcionamento (“o aparelho formal da enunciação”, segundo Benveniste) pela perspectiva de um indivíduo que se constitui como sujeito em função desse outro, a quem se dirige, portanto, na interlocução.

A forma de ser da linguagem — a falta originária que se completa com a presença do outro — ensina-nos a sua condição de existência: a sociabilidade. Como coloca Benveniste, portanto: “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 1989: 83). Como parte da natureza humana, pode-se afirmar que quem nos funda e nos constitui é a própria linguagem e quem nos devolve a possibilidade de interagir e agir no mundo é também a linguagem.

Estas marcas definem o quadro no qual Benveniste expõe a subjetividade, alinhado-a a três categorias:

- Os **pronomes pessoais “eu” e “tu”** – formas lingüísticas que indicam a pessoa (são distintas de outras palavras do léxico). Não há um conceito de “eu” ou de “tu”; “eu” e “tu” são referências, indicações que se constituem no e pelo discurso. “Eu” e “tu” só podem ser identificados na instância do discurso.

- **Dêixis** – demonstrativos, advérbios, adjetivos “organizam as relações espaciais e temporais em torno do sujeito” (Benveniste, p. 288)

- **Verbos performativos** – utilizados em primeira pessoa, no tempo presente, realizam a ação pela fala.

A tese da apropriação da língua, em função da qual o sujeito é colocado como origem de seu discurso, tornou-se contrária a então criada Análise do Discurso Francesa, que, seguindo os passos de Foucault, via antes o discurso como um lugar de dispersão dos sujeitos (FOUCAULT, 1987: 62).

Convém dizer que a controvérsia que expõe aos flancos do debate Teoria da Enunciação e Análise do Discurso, colocando em confronto os conceitos de subjetividade, por um lado, e sobredeterminação, por outro, incide, em verdade, em “níveis” diferenciados no que tange a margem de atuação dos sujeitos. Como coloca Charaudeau:

o sujeito do discurso é, ao mesmo tempo, sobredeterminado — mas somente em partes — pelos condicionamentos de ordens diversas, e livre para operar suas escolhas no momento de focalizar seu discurso. Ele é, ao mesmo tempo coagido pelos dados da situação comunicacional (contrato) que o conduzem a se comportar discursivamente de uma certa maneira, e livre de *se individuar*, o que o leva a usar estratégias (CHARAudeau, 2004: 458).

Segundo essa concepção, portanto, pode haver sobredeterminações sobre o discurso no nível do *contrato de fala*, mas também um espaço de individualização do sujeito sobre o seu discurso, em função das estratégias por ele utilizadas, permitindo-lhe, assim, uma certa margem de liberdade na qual pode o seu discurso transitar.

A questão que a subjetividade nos sugere portanto é: *como* o sujeito se coloca como sujeito de uma fala, na medida em que o que ele diz não será senão determinado pela presença do outro ou de uma situação? O que está em jogo é observar *como* os sentidos são determinados na linguagem, no ato de sua enunciação. Ou, como coloca Possenti: “Como, com um sistema lingüístico indeterminado, pode-se, em circunstâncias dadas, produzir um discurso com exatamente tal forma e tal interpretação” (POSSENTI, 1988: 49).

A materialização do sentido pelo discurso é abonada pelas inúmeras situações com as quais o sujeito se defronta na e pela linguagem, nas quais não haveria nem um estoque de formas disponíveis a serem atualizadas nem sentidos, totais e previamente determinados, embora em palavras e expressões possam estar adensados significados conflitantes, presentes ou remotos.

Ao agir sobre a língua, o sujeito conduz a sua argumentação, de forma que a subjetividade do texto seja construída, com vistas a uma forma de persuasão que esse sujeito considera mais apropriada, ao fim a que se destina, dentro do seu *projeto discursivo*. Sendo assim, poder-se-ia afirmar que cada texto possui a sua forma de argumentação. Esta se constrói em convergência à intencionalidade do locutor e às condições enunciativas. Embora o gênero escolhido pelo indivíduo possa exercer coerções sobre o que vai ser dito ou escrito, há uma margem de liberdade que permite ao indivíduo “operar escolhas no momento de focalizar seu discurso” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004: 458).

Com efeito, a subjetividade não corresponde mais a um mecanismo de atualizações ao qual a língua ficaria disponível, nem a um agenciamento de discursos previamente construídos, mas a uma participação do sujeito sobre a forma de como ele se insere, ou até mesmo no modo como “apaga” a sua participação no discurso, quando argumenta.

Pela condição de virtualidade que a língua assume na Teoria da Enunciação, pode-se afirmar, contudo, que mesmo que essas partes “estáticas” a que Benveniste chama língua não tenham um papel fundamental na enunciação, nada obsta, portanto, que desempenhem nela também um papel principal.

Talvez devêssemos dizer que subjetividade não se explica tão somente pelo recurso a uma classe gramatical, mas pela função que essa classe pode assumir em seu contexto. Por esse motivo, afirmar que somente certas classes podem fazer parte desse estudo seria tão errôneo quanto dizer que as demais, preteridas, não o fariam. Ratificamos assim o que diz Kerbrat-Orecchioni (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004: 457): “a subjetividade está em toda parte”.

EXEMPLIFICAÇÃO

No Brasil, a ampliação do escopo da teoria da subjetividade foi feita por Faraco, ao estudar as marcas da subjetividade no texto jornalístico (FARACO, 1978). Neste artigo, Faraco além das categorias já trabalhadas por Benveniste, sugere outras, sem, no entanto, classificá-las. Soma-se ao quadro traçado por Benveniste em seu artigo “Da subjetividade na linguagem” as “individualizações familiarizadas”, as “construções impessoais” e os “modalizadores”.

Observemos dois textos e vejamos as marcas de subjetividade que neles podemos encontrar:

TEXTO 1

Força estranha

*Investigações de conexões entre juízes e crime organizado
chegam ao Superior Tribunal de Justiça*

Carlos Alberto Jr

Na tarde do sábado 20, o presidente em exercício do Superior Tribunal de Justiça (STJ), Edson Vidigal, telefonou para o ministro Vicente Leal, **que estava em Fortaleza**. Pediu que o colega voltasse a Brasília para ser inquirido em uma sessão extraordinária convocada às pressas para o dia seguinte. Leal respondeu que não poderia ir, porque queria acompanhar o casamento de uma sobrinha. ‘Quem vai casar é ela, não você’, respondeu Vidigal. Na manhã do domingo, **21 dos 31** ministros da **corte postaram-se** no plenário do tribunal. Leal apareceu na hora marcada. Chegou irritado. ‘Não entendo o porquê desta inquisição’, afirmou. **Em seguida**, mudou o tom. Disse que estava vivendo um inferno astral e chorou ao relembrar os obstáculos que superou ao longo de sua carreira. Ainda assim, os demais ministros pediram que ele assinasse um requerimento autorizando uma investigação de seus atos na **corte**. É a primeira vez que o STJ – **a segunda maior instância da Justiça brasileira** – abre processo administrativo para apurar denúncias contra um de seus integrantes. **Leal é acusado pela Polícia Federal de participar de uma fábrica de habeas corpus para tirar traficantes de cadeias**. Não foi afastado de seu cargo. Mas conviverá com três colegas que, junto com policiais, vão **esquadrinhar** as decisões que tomou nos últimos dois anos.

(Época, 23/12/2002)

Interessa-nos aqui as marcas que, em geral não seriam consideradas, em uma análise típica sobre a subjetividade.

O aspecto que mais nos chama a atenção no texto “Força estranha” é a sua estrutura narrativa, que é marcada pelo recurso cons-

tante às modalidades do discurso relatado. Porém a maneira como são narrados os episódios, cronologicamente, em que ora o jornalista se coloca na posição de um observador testemunhal, ora se coloca na posição de um narrador que vislumbra o desenrolar dos acontecimentos, faz conduzir as “vozes” que se oporiam, levando, com isso, à criação uma “tensão narrativa”, com a intenção de argumentar, em função dos fatos narrados e de como são narrados²⁸.

Talvez possamos afirmar que o que está em jogo, em um nível mais profundo nesse texto, sejam as posições que devem ser cotejadas: a de Vicente Leal, como ministro do Supremo Tribunal de Justiça, a quem se pode imputar a acusação de venda de *habeas corpus*, e a do Supremo, quanto à legitimidade de atuação dos seus membros e o julgamento dessa legitimidade em uma esfera superior, ou mesmo perante a opinião pública. Essa posição pode ser confirmada não só pela escolha de verbos que particularizam as formas de discurso relatado, mas também quando o jornalista, ao se referir à esfera ou ao poder de atuação dos membros do Supremo, utiliza as seguintes expressões:

Em *que estava em Fortaleza* a oração aqui pode ser compreendida sublinhando o fato de que o ministro estava ausente da cidade em que trabalha, ou seja, Brasília. Para o leitor mais atento, o nome Supremo Tribunal de Justiça já ativaria o *esquema* de localização dessa instância superior, porém, ao afirmar que o ministro estava *em Fortaleza*, pode-se supor “n” motivos pelos quais lá estivesse. O nome “Fortaleza” já ativa uma série de associações possíveis: Fortaleza – cidade veranista – Nordeste – férias etc. Se o presidente do STJ “pediu” então que ele “voltasse”, porque lá estaria para o casamento de uma sobrinha — fato anunciado depois —, este “pedido” é interpretado como uma ordem, até porque foi feito pelo “presidente” do STJ.

²⁸ A breve análise que faremos a seguir confirma o que Charaudeau coloca quando afirma que por intermédio do modo de organização narrativo também se pode persuadir. É da apreensão das várias posições cotejadas que a informação torna-se uma forma de persuasão. A forma que o jornalista encontrou para “informar”, ao narrar, é a estratégia que melhor “escolheu” para persuadir seu leitor.

Em **21 dos 31 ministros**, essa restrição numérica de membros do ministério poderia ser um alerta para o fato de que nem todos os ministros participaram da “sessão extraordinária”, o que por outro lado, também poderia indicar (cumulativamente até) que dez ministros faltaram com a sua obrigação.

Em **corte** e **postaram-se**, reafirma-se a idéia de que o Supremo e seus membros façam parte de uma instância (nobre ou real) em que os atos ali tomados e por ele tomados, dizem respeito somente àquela instância restrita de “súditos” que nela e para ela comungam. O recurso de que lança mão o jornalista aqui é a substituição lexical. Ela também pode ser observada pelo uso da palavra **esquadrinhar** que, por sua vez, é mais sutil do que “devassar” e mais proposital do que “buscar”. Esquadrinhar dá idéia de uma observação em detalhes.

Na marca de progressão temporal **em seguida** observa-se a preocupação do narrador em colocar os fatos dentro de uma cronologia.

No aposto: **a segunda maior instância da Justiça brasileira**, o jornalista reafirma a importância do Supremo. Ou seja, não se está falando de qualquer instância judicial, mas sim da “segunda” instância judiciária mais importante do país.

Em **Leal é acusado pela Polícia Federal (de participar de uma fábrica de habeas corpus para tirar traficantes de cadeias)**, além de sua forma de construção (passiva) apontar para uma recusa de responsabilidade sobre o enunciado que emite o jornalista, representa o desfecho da narrativa. Depois de criada a tensão narrativa — afinal, por que Leal é acusado? — o desfecho da trama é encerrado por uma voz que se pretende imparcial e que não “dialoga” com as demais. Se pelas demais “vozes” pode-se escutar a voz do jornalista por detrás da voz do(s) Ministro(s) e de Leal, direta ou indiretamente, aqui, não deve haver responsabilidade sobre a acusação. O jornalista se exime ao máximo da acusação a Leal, optando por esse tipo de construção impessoal.

Na escolha do título **Força estranha** observa-se, após o texto lido, a expressão, com o modificador **estranha**, serve para explicar a resistência da qual se reveste os membros do judiciário ao não condenar um de seus membros.

TEXTO 2

Obras no Papel

Lilian Orfanó

Mais de 5,5 milhões é o que a Prefeitura de Rio Branco tem para aplicar na melhoria de 48 bairros e toda região da zona rural da Capital até outubro deste ano. O cronograma de obras já foi divulgado pelo prefeito Isnard Leite e tinha como previsão o dia 18 de junho para a grande largada. (...)

A reportagem do jornal O ESTADO visitou, esta semana, os 13 locais em dez bairros da cidade onde as obras da prefeitura já deveriam ter começado. Até o final desta semana, na maioria dos locais, nenhum tijolo havia sido descarregado. (...)

Todos esses bairros são extremamente carentes. É preciso ter acesso à periferia de Rio Branco para descobrir uma realidade completamente adversa¹ daquela que contorna a região central da cidade. É um passeio revoltante capaz de deprimir qualquer cidadão que goste desta terra. A desorganização e a sujeira – marcas registradas do centro de Rio Branco – equivalem ao paraíso se comparadas à qualidade de vida que a prefeitura empresta aos moradores dos bairros periféricos.

Pelas reais condições, o subúrbio da Capital deveria provocar, no mínimo, um sentimento de constrangimento e um clima desconcertante para administração municipal. Caminhar pelos bairros sentindo o fedor do esgoto nas ruas e a doença tomando conta das crianças deveria ser motivo de vergonha para qualquer administrador. (...)

A precária condição de vida dos moradores da periferia é dissimulada por uma propaganda enganosa, reproduzida em informativos da Assessoria de Comunicação da prefeitura e em materiais nos jornais conservadores que circulam diariamente.

Sem qualquer tipo de referência do que seja qualidade de vida, os moradores da periferia pacificamente aguardam – há mais de cinco anos – a boa vontade da administração municipal. Eles moram em improvisadas casas de madeira, algumas cobertas de lona. (...)

Iluminação pública não existe e a rede de energia é improvisada com rabichos e forma perigosos emaranhados/ de fios elétricos em postes assentados pelos próprios moradores. Lazer é luxo e prática de esporte para a juventude parece ser um inconveniente. Não há espaço para entretenimento sadio.

Infelizmente, esta é a cidade de Rio Branco.

(*O Estado*, 23 /06/2002)

<u>sublinhado</u>	Quantificadores ou modificadores anteriores ao nome	8
Negrito	Nome Seguido de Adjetivo; orações relativas, com valor adjetival.	13
<u>sublinhado duplo</u>	Itens lexicais complexos ²⁹	8
Total de estruturas com modificador		29
<i>Negrito com itálico</i>	Estruturas Subjetivas tradicionais; uso de construções impessoais, nas quais o enunciado não é assumido pelo falante; uso de modalizadores.	17

O aspecto que mais chama a atenção — e isso parece ser claro para um observador mais atento — é o emprego excessivo de adjetivação e de modalizações. Das 349 palavras que compõem o texto, 20 substantivos estão incólumes aos efeitos da adjetivação, da modificação, que podem ser observadas pela descrição das estruturas na tabela acima³⁰. Estas, ao todo, somam 29 ocorrências; uma diferença substancial, se compararmos ao número de substantivos não modificados, superando, portanto, o número de estruturas subjetivas.

Isso aponta para o seguinte fato: a forma de construção do texto, a sua linha argumentativa depende sobremaneira de quem escreve e de quais os seus propósitos. A oposição traçada entre elementos subjetivos e aqueles marcados pela presença de um modificador serve-nos para mostrar que os recursos de construção da subjetividade atendem a determinadas peculiaridades, que não descartam o uso daquelas tradicionalmente consideradas. A elas se somam para a construção da linha argumentativa do texto.

O texto perde muito o seu caráter informativo com as formas de adjetivação adotada. Por isso, o seu caráter panfletário é flagrante. Os modalizadores, modificadores e determinantes; as inversões de adjetivos não deixam praticamente substantivo ileso. Somam-se a esses fatos os substantivos depreciativos, usados ao longo do texto, as estruturas com uso de determinantes, e sintagmas nominais complexos; todos reforçando o caráter acessório que assume aqui a modificação dos nomes.

²⁹ Aqueles nos quais incide uma espécie de “congelamento” do sentido, fórmulas prontas para a expressão de pensamentos acabados.

³⁰ Observa-se ainda três sintagmas nominais complexos, nos 1º e 5º parágrafos.

Ao mesmo tempo em que se pode dizer que os textos aqui abordados podem ter como estilo a forma adotada (no primeiro texto, o recurso à narração e no segundo texto, à adjetivação), mostrando assim uma certa predileção por parte de cada autor pelo modo como foram escritos, por outro lado, poderemos encontrar outros textos, desses mesmos autores, com estilos diferentes dos adotados aqui. Isto porque a argumentação não depende de um estilo previamente determinado, que se coloca como parâmetro da construção dos textos, respeitadas aqui as diferenças dos textos aqui abordados para com outros de diversos gêneros.

A argumentação depende das condições enunciativas, da intencionalidade do falante ou do escritor; estas perfazem o quadro pelo qual poderão ser entendidos os textos. Cada forma nova de argumentação dá ao texto o seu aspecto único. O que faz da língua um campo experiencial, onde se encontram misturadas subjetividades e intenções, a princípios que regem o seu fazer.

A subjetividade pode assim assumir outros aspectos, além daqueles que perfazem o quadro do aparelho formal da enunciação, conforme previu Benveniste. Expande-se assim o escopo da teoria delineada por esse autor. O fato de a subjetividade não estar relacionada diretamente a um grupo restrito de categorias na língua só reafirma o que dissemos acima: o fato de a língua ser um campo experiencial, campo este subjetivo por excelência, em que cada um pode desempenhar o seu papel mais ou menos subjetivo.

Subjetivo opõe-se, aqui, portanto, a toda perspectiva determinista que vê na língua algo pré-estabelecido, como se a própria realidade da língua não coincidissem com a nossa própria condição efêmera e experiencial, como se a língua não fosse uma espécie de trabalho constante que, ao estruturar a experiência, estrutura o seu próprio fazer pelas práticas de sociabilidade que instaura entre os homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, É. Da subjetividade da linguagem. **In:** *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: UNICAMP, 1988.

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. **In:** *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: UNICAMP, 1989.

CHARAUDEAU, P. La misse en narration. **In:** *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

———. Sujeito destinatário. **In:** *Dicionário de análise do discurso*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 457-458.

FARACO, C.A. Marcas de subjetividade na linguagem jornalística. **In:** *Estudos Brasileiros*. Curitiba, 1978.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

JÚNIOR, C. A. Força estranha Investigações de conexões entre juízes e crime organizado chegam ao Superior Tribunal de Justiça. *Época*. São Paulo, 23 dezembro 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Subjetividade. **In:** *Dicionário de análise do discurso*. 1ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2004. p. 456-457.

ORFANÓ, L. Obras no papel. *O Estado*. Rio Branco, 23 junho 2002, p. 10.

QUESTOENS APOLOGETICAS³¹

Evanildo Bechara
(UERJ, UFF, ABL e ABF)

ROSÁRIO, Pe. Manuel da Penha do. *Língua e inquisição no Brasil de Pombal – 1773*. [1ª edição]. Introdução e notas do Prof. José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Eduerj, 1995, XXIII + 95 p.

eduerj@uerj.br

Com o título de *Língua e Inquisição no Brasil de Pombal* o Prof. José Pereira da Silva oferece-nos pela terceira vez – sendo esta a primeira em livro – o texto *Questoens Apologeticas*, atribuídas ao Pe. Manuel da Penha do Rosário, presumivelmente datado de 1773, em que o sacerdote da Ordem de Nossa Senhora das Mercês, diante de críticas a ele dirigidas, protesta junto ao Tribunal da Inquisição seu zelo pela fé cristã, pela Santa Igreja e pelo fiel respeito ao serviço real português.

A edição crítica do texto setecentista, códice 7,1,19 da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, apareceu inicialmente como dissertação de mestrado, apresentada na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e depois, em 1987, com “introdução crítica e sua leitura diplomática, na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*” seguida, em 1994, de “versão atualizada do mesmo texto, nos *Anais da Biblioteca Nacional*”.

Informa-nos o editor que

Anteriormente a este texto, o autor havia escrito uma versão mais extensa e em latim, hoje perdida, que lhe serviu de defesa perante o Tribunal da Inquisição, diante do qual fora acusado e incriminado por ensinar a doutrina cristã aos índios em sua língua vulgar. Daquela versão resultaram as *Questoens Apologeticas*, o mais volumoso e consistente documento sobre a imposição da língua portuguesa aos indígenas brasileiros... (p. XVIII).

³¹ Resenha crítica transcrita de *Confluência*: Revista do Instituto de Língua Portuguesa. N° 11, 1° semestre de 1996. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 1996, p. 115-118.

Infelizmente o editor não extraiu das fontes históricas o necessário fundamento para situar a essência da defesa do consciente e abnegado sacerdote. Não lhe foi possível ao Prof. José Pereira compulsar, por exemplo, a *Colección de Documentos para la Historia de Formación Social de Hispanoamérica 1493-1910* do historiador alemão Richard Konetske, professor catedrático de história ibérica e latino-americana da Universidade de Colônia, obra publicada em três volumes, pelo C.S.I.C., Madrid, 1953-1962, de cujos dados fundamentais se aproveitou para escrever seu artigo clássico na literatura especializada *Die Bedeutung der Sprachenfrage in der spanischen Kolonisation Amerikas (Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas, Bd. 1, Köln-Graz, 1963, S. 72-116)*.

Os documentos pateteiam o permanente propósito das coroas espanhola e portuguesa de que fossem as línguas indígenas o veículo da missão evangelizadora. Assim é que Felipe II insistia nesta utilização, numa lei de 19 de setembro de 1580. Para atender a esse *desideratum* criaram-se cátedras nas universidades de Lima e do México, em que se habilitariam padres e missionários. Segundo o documento régio, ninguém podia ordenar-se sem a comprovação de que se havia suficientemente habilitado nesses cursos para pregar e proceder ao trabalho sacerdotal nesses idiomas indígenas que, em se tratando daquelas universidades, seriam o quíchua e o náuatle. Daí as contínuas obras gramaticais e dicionários sobre variados idiomas indígenas, elaboradas com especial freqüência pelos missionários franciscanos e jesuítas, como assinala Konetzke (p. 78). Mesmo antes de Felipe II, insistiam nessa tecla de utilização das línguas indígenas no trabalho de evangelização o 1º Concílio de Lima (1552), o 1º Concílio do México (1555) e o Sínodo de Quito (1570), alguns dos quais lembrados pelo Pe. Manuel nas *Questões*, ainda que seu maior apoio venha do Sagrado Concílio Tridentino (terminado em 4 de dezembro de 1563):

Os autores espanhóis julgam tão necessária em os párocos dos índios a inteligência da língua deles, para nela os instruírem, segundo, não só o Concílio Tridentino e um provincial de Lima e, se me não engano, também um sinodel (*sic*) de Quito (...) (p. 26).

Abro aqui um parêntese para comentar a nota 34 que acompanha o trecho atrás citado. Diz a nota: “Esse Concílio foi realizado

em cinco sessões nos anos de 1582 e 1583”. Se a nota faz alusão ao Tridentino, cabe esclarecer que esse maior acontecimento histórico do século XVI, convocado por Paulo III, ocorreu de 1545 a 1563, celebrado em dez sessões.

Nas partes integrantes do temário da Questão 8 (p. 18 e ss.), insiste o Pe. Manuel em mostrar que o bispo D. Fr. Miguel de Bulhões,

...o que formulou o original do *Diretório dos Índios*, em que dispôs que a eles se introduzisse a língua portuguesa e, para isso, se-lhes (*sic*) erigissem também escolas, em os capítulos 21 e 22 da mesma pastoral, que, com sumo zelo, tratam da doutrina cristã, *se esqueceu totalmente da dita língua portuguesa* (o sublinhado é meu). E o fez sem dúvida, porque, se no *Diretório* referido quis houvessem (*sic*) providências para a civilidade temporal dos tais homens, nem por isso desejou embaraçar-lhes os meios de sua salvação, expondo-se as leis divinas e eclesiásticas e as da natureza e caridade, e não deixando de conhecer que o Sagrado Concílio de Trento, como se diz em a 1ª questão, não só aos párocos obriga, mas também a ele, como a bispo, entre os demais bispos, a instruírem para a recepção dos sacramentos e observância dos preceitos divinos aos seus diocesanos, em a língua vulgar que necessária for e proporcionada à capacidade deles (p. 21)

Na *Questão 9ª* alude à hipótese de que se insurgem contra o rei o pároco que instrui aos índios na língua vulgar deles, hipótese daqueles diretores de que o sacerdote afirma que “lendo o *Diretório*, nele não refletem”. Deve-se o fato a que não fizeram esses diretores a importante distinção, que o *Diretório* estabelece, entre o trabalho de evangelização sob a responsabilidade intrínseca dos religiosos, e o trabalho de civilidade a cargo das escolas públicas, constituído do ensinar aos menos “a ler, escrever e contar, na forma que se pratica em todas as escolas das nações civilizadas” (p. 32) e às meninas “a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura e todos os mais ministérios próprios daquele sexo” (*ibid.*).

Nesse trabalho de evangelização realizado pelos sacerdotes sempre foi defendida pela Igreja e pela Majestade Real a utilização da língua vulgar “se dela tiverem necessidade [suas ovelhas], como de presente a têm os índios” (p. 30). Para o trabalho de civilidade se introduzirá a língua portuguesa. Todavia essa distinção foi mal interpretada pelos que leram o § 6 do *Diretório dos Índios*, onde “manda El-Rei nosso senhor, que os párocos não instruam aos tais homens senão pelo português”, mas, adianta o Pe. Manuel, “sem razão, por-

que o dito parágrafo não compreende ao párocos, mas como se prova com o mesmo parágrafo aqui expresso e refletido” (p. 30).

Refletindo sobre a melhor interpretação do dito parágrafo, o sacerdote vai referir-se depois à introdução da língua portuguesa no trabalho de civilidade, ratificando a filosofia do *Diretório*, que declara:

Sempre foi máxima inalterável, praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles a língua do príncipe que os conquistou se-lhes (*sic*) radica também o afeto e a veneração e obediência ao mesmo príncipe (p. 30-31).

O Pe. Manuel, feita a distinção, sabe dar o devido valor a que se “introduza” a língua portuguesa entre os índios:

46. Este o parágrafo com que, refletivo, se prova não se compreendem nele os párocos com as suas instruções espirituais. Porque, refletivo ele, circunspectamente, se convence não respeitar aos espiritual cristianismo dos índios, mas à temporal civilidade deles e, por isso, tende a introduzir entre eles a língua portuguesa, santa, útil e saudavelmente. Pois, louvável é o zelo do príncipe que quer sejam civilizados e polidos os seus vassallos e, para isto, lhes provê os meios conducentes. Útil é também que saibam a nossa língua, para a fácil e cômoda comunicação e amizade conosco. E santo, finalmente, é que entendam a mesma língua, para com ela se constituírem capazes das nossas artes, ciências, livros e das demais cousas que ao bem temporal e eterno deles pertencem, dos quais, certamente, se privam, não sabendo a nossa mesma língua (p. 31-32)

Postas as coisas nos seus devidos termos, sinto discordar dos que vêem nas *Questões Apoloéticas* do Pe. Manuel da Penha do Rosário “documento (..) de extrema importância para a história da língua portuguesa”, e, muito menos, “o mais volumoso e consistente documento sobre a imposição da língua portuguesa aos índios brasileiros” (XVIII), como o é “para a história política e religiosa da Amazônia” (IX). Sabendo-se que o texto data de aproximadamente 1773, segundo os bons argumentos do Prof. José Pereira, pertence a época tardia para se falar em “imposição da língua portuguesa”, já que, nesse século XVIII, como bem nos ensina Serafim da Silva Neto, ao se referir ao período que vai da metade do século XVII até os meados do século seguinte:

O idioma dos descobridores, com seu alto prestígio de língua escrita e rica literatura, foi absorvendo os focos não românicos: os episódios fa-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

lares africanos e a pertinaz *língua geral*, que só muito lentamente foi cedendo terreno (*Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*, 4ª ed., p. 78).

No que toca à reprodução do texto, o Prof. José Pereira se houve bem; só estranho o uso do hífen para marcar as seqüências pronominais *se-lhe*, *se-vos*, *se-me*, prática única na edição. Também nem sempre se explica a utilização dos colchetes quadrados para indicar os “acréscimos conjeturais do editor”, como passagens da natureza de “E para mais eficazmente aprender[em] e aproveitarem os frutos...” (p. 12); “(...) haverá em todas as povoações duas escolas [públicas] (...)” (p. 32); “Se peca o pároco [no caso] em que, aconselhadas dele as mantilhas brancas (...)” (p. 62); “...” por não ver sua mulher em mangas de camisa entre outras e [por] não ter bertanha (...)” (p. 63). No primeiro exemplo, trata-se de uso comum do autor que, na coordenação de dois infinitivos, só um leva a marca de flexão, consoante se pode ver em: “Sem um nem outro senhor me castigar nem repreenderem (...)” (p. 50); “(...) a certos índios descidos dos matos, por intérprete os instruísse em a sua língua, a fim de se batizar e cristianizarem”. (p. 52); “(...) necessitam os homens, extremamente, fazer com Deus amizade, viver e morrerem no amor divino...” (p. 60). Mais difícil é aceitar a conjetura, freqüente no texto, *portugues[a]mente*, contrariando a história da língua.

REFLEXÕES EM TORNO DOS NOMES PRÓPRIOS

José Pereira da Silva (UERJ)

MEXIAS-SIMON, Maria Lúcia; OLIVEIRA, Aileda de Mattos. *O nome do homem: Reflexões em torno dos nomes próprios*. [Rio de Janeiro]: H. P. Comunicação, [2004], 175 p.

**Contatos: aileda@openlink.com.br
maria-mexias@olimp.com.br**

Eis um livro que traz uma ambigüidade preliminar: trata de um tema que preocupa a todos permanentemente mas de extrema dificuldade de tratamento técnico e abrangente, como afirma José Lemos Monteiro no seu prefácio (p. 9):

Não é tarefa fácil escrever um livro sobre nomes próprios. Quase tudo nesse campo, a começar pela questão da referência e do significado, ainda constitui objeto de controvérsia ou nem sequer chamou a atenção dos lingüistas. O simples fato de saber se os nomes próprios têm ou não significado carece de uma resposta simples e universalmente válida.

O mesmo lingüista continua, ainda na mesma página *in fine*, aprimorando sua declaração inicial:

O fato é que semanticamente os nomes próprios são muito distintos dos comuns: não descrevem propriedades, mas contêm uma forma que constitui o seu significante. O ponto de partida da análise é a seguinte constatação: eles constituem formas lingüísticas que, assim como os dêiticos e as expressões definidas, apenas referem.

Na tentativa de compreender os limites do poder irônico dos nomes próprios em diversas culturas, Maria Lúcia e Aileda “forneçam uma sólida fundamentação histórica e uma adequada interpretação sociológica” (p. 10), estigmatizando nomes como Caim, Judas Iscariote, Hitler, Nero, Calabar etc., lembrando que eles se tornaram inadequados por comportarem conotações extremamente negativas.

Extremamente fascinante e relevante, as autoras buscaram fundamentação em obras literárias, na reflexão sobre os provérbios e em livros de batistérios de duas paróquias do Rio de Janeiro, para estabelecer estatisticamente as preferências das duas gerações que meream o século XX.

Enfim, o autor do *Dicionário de Hipocóristicos* conclui, em relação ao estudo das professoras Maria Lúcia Mexias e Aileda de Mattos Oliveira (p. 12):

Pela forma que discute e elucida uma série de questões relativas ao poder irônico dos nomes próprios, bem como pela riqueza de dados, vem preencher uma lacuna nos estudos de onomástica e, com certeza, logo se tornará uma obra de referência obrigatória, de interesse não só dos linguístas mas de todos os que se aplicam ao conhecimento da língua portuguesa.

As autoras lembram que os dicionários de nomes próprios, em geral, são dicionários etimológicos, quase que sem exceção, e que os dicionários enciclopédicos só se referem aos nomes de pessoas que, de uma forma ou de outra, se tornaram ilustres. Por isto,

O estudo visa traçar uma série de questões, todas relacionadas ao uso dos antropônimos, não ficando estritamente preso a discutíveis explicações da Etimologia, em que pese a importância dessa ciência, no conhecimento da relação da linguagem com seus usuários. (p. 16)

A própria filóloga Maria Lúcia Mexias-Simon destaca o seguinte fragmento para sintetizar a sua preocupação profissional quando escreveu este trabalho com a professora Aileda:

Sabe-se, pelos universais lingüísticos, que nunca houve um povo que não atribuisse a seus membros um vocábulo, ou grupo de vocábulos, que lhes fosse próprio com as funções de referência e de apelativo. Essa denominação atende, também, a um objetivo adotado em relação a objetos e seres da natureza, como já se disse, segundo suas características e segundo sua pertinência a um grupo maior. Sem alguma classificação, tem-se o caos, que sempre lhe será inferior. Os nomes pessoais são, portanto, com muita frequência, considerados como sendo algo mais que casos de convivência social. A escolha do nome para recém-nascido e o ritual do registro são levados na mais alta conta, em inúmeras sociedades. (4ª capa)

A professora Aileda também destaca o aspecto social da questão do nome próprio, dando-se entretanto, mais ênfase à questão do *poder* e de *coerção*, como se vê no fragmento que destacou:

Se antigamente, o nome era uma coisa viva, por estar magicamente pleno de significação, por força de influências cósmicas, absorvidas nos cerimoniais de passagem, os nomes, hoje, desprovidos de qualquer sentido, desvinculados da magia do clã, podem, no entanto, tornar-se sinônimos de *poder* e de *coerção*. Dependendo da herança social, cultural, financeira de quem os tem, adquirem vida própria e impõem-se como meio de força, de persuasão ou de convencimento àqueles que, desavisadamente, estorvam a passagem dos indivíduos que nomeiam.

Aliás, é sabido que os antropônimos de grande parte dos indígenas brasileiros estão diretamente ligados à história e/ou à caracterização física dos indivíduos nomeados, de tal forma que um mesmo indivíduo, em fases sucessivas de sua vida na sociedade, pode receber nomes diferentes dos que teve noutras.

Ajuricaba, por exemplo, foi o nome de um guerreiro indígena valoroso da Amazônia do século XVII, fato que explica etimologias possíveis de seu nome, como a que significa “mutirão ou ajuda coletiva” (*aiuricaua*) e a que significa “vespa falante” (*aiuru + caba*), além de outras.

Aliás, tratando desse nome, José Pedro Machado (*Dicionário Onomástico...*, s.v.) lembra:

Quiçá, para nome de guerreira eloqüente, este étimo seja apropriado. Assim se chamava o chefe indígena brasileiro dos manaus, na região onde depois se ergueu Manaus, capital do Estado do Amazonas. Viveu no século XVII e aliou-se aos holandeses contra os portugueses.

Enfim, lembremos, com a filóloga Maria Lúcia, que

O nome é tomado como metáfora da própria pessoa. Apor o nome em um documento é concordar com o seu teor. O uso dos nomes em fórmulas de maldição e de encantamento é universal. Os nomes são instrumentos de controle do mundo; portanto, mantêm sua magia, principalmente quando evocam seres humanos.

Nenhum desses valores dos nomes próprios se perdeu, na caminhada até os nossos dias. Nessa caminhada, nomes cristalizaram-se, aderiram para sempre a seus portadores, reais ou imaginários. Tornaram-se indicadores de determinadas qualidades, migraram para nomes comuns, havendo, também, o caminho inverso.

Por isto, depois de tratar alguém pelo nome, a intimidade fica francamente estabelecida e se torna, de fato, hilariante a pergunta: **“Eu te conheço?!...”**

**AS REPRESENTAÇÕES DO EU
E SEUS EFEITOS DE SENTIDO**

José Pereira da Silva (UERJ)

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. *Pragmática: a ordem dêitica do discurso (as representações do EU e seus efeitos de sentido)*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2005, 208 p.

(enelivros@terra.com.br e (21) 2568-6870)

Gustavo Adolfo partiu do princípio de que toda atividade de linguagem é um processo marcado pela inscrição do sujeito no discurso, estimulado pelo estudo das representações do eu e seus efeitos de sentido, assim como do princípio de que são principalmente os *dêiticos* que carregam essas marcas de subjetividade. (Cf. p. xv)

É por isto que esse livro tem por objetivo o estudo este tipo especial de signo – o signo dêitico (Cf. p. 1), considerando-se que “as línguas inserem-se num espaço real, num tempo histórico e são faladas por seres situados nesse espaço e nesse tempo” (p. 121). Noutras palavras, “no âmbito da linguagem, o que pertence à ordem da história é o **discurso** e não o **sistema**” lingüístico.

A quarta capa do livro traz uma síntese feliz do seu conteúdo, que é o seguinte:

Este trabalho examina um tipo especial de signo: o signo dêitico. Em especial a dêixis de pessoa. Ao postulado da unicidade do sujeito, isto é, de que o único responsável pelas representações, verbais ou não verbais, presentes num determinado objeto significante é o indivíduo reconhecido socialmente como seu autor empírico, contrapõe-se a manifestação do sujeito plural. A heterogeneidade enunciativa manifesta-se num texto como polifonia (Bakhtin, Ducrot) ou como heterogeneidade mostrada (Authier), caracterizada pela manifestação explícita de uma multiplicidade de vozes. As condições de produção do discurso se definem como um conjunto de textos, já dados pela cultura, que são citados pelo texto presente, o que caracteriza a intertextualidade.

Quatro especialistas de renome abonam o trabalho de Gustavo Adolfo em termos de admiração pela qualidade da exposição do autor em área tão recente dos estudos lingüísticos: Maria Aparecida Li-

no Pauliukonis, André Crim Valente, Maria de Lourdes de Almeida Cardoso e Nelson Rodrigues Filho.

A professora Maria Aparecida, da UFRJ, diz que

Após a definição clássica de Benveniste de que “a enunciação é a colocação em funcionamento da língua por um ato individual da utilização” (1974: 80), vários estudos têm se dedicado a esse intrincado tema, alguns com acuidade e muito sucesso, como é o caso desse trabalho do Professor Doutor Gustavo Adolfo da Silva, que, ao examinar a dêixis de pessoa contrapõe à idéia de unicidade do sujeito a heterogeneidade enunciativa manifesta no texto como polifonia, ou como heterogeneidade mostrada. Uma das contribuições fundamentais de suas reflexões sobre a enunciação lingüística é a de pôr em evidência toda uma dimensão reflexiva da atividade lingüística, em que se destacam noções básicas como multiplicidade de vozes e intertextualidade. É uma obra de grande interesse para todos que trabalham com o discurso. (1ª orelha).

André Valente, da UERJ, além de concordar com Pauliukonis, acrescenta considerações positivas que vale a pena serem registradas aqui:

A obra do Professor Doutor Gustavo Adolfo da Silva traz importantes contribuições para os estudos lingüísticos no Brasil, principalmente na área da Pragmática. Seu trabalho explora o fenômeno da dêixis na perspectiva polifônica, posto que destaca a heterogeneidade enunciativa. Atualmente, as diversas teorias sobre o texto têm ressaltado que ele não existe por si só: resulta de outros já produzidos. Importam, então, as condições de produção do discurso e os múltiplos aspectos da textualidade. De onde vem um texto? Para onde vai o texto? Que efeitos de sentido dele se podem extrair? São perguntas, surgidas nas três últimas décadas, em busca de resposta dos lingüistas. O livro de Gustavo Adolfo procura responder-lhes e, para tanto, o autor se apropria de consistente teoria para desenvolver a sua práxis. De tal combinação, fica uma proposta de abordagem lingüística com reflexões que vão interessar a docentes e discentes na área de Letras. (1ª orelha).

A professora Maria de Lourdes, de Lisboa, registra o fato de que “são poucos os livros sobre Pragmática no Brasil”, afirmando ser de “grande oportunidade e mérito” o trabalho do Professor Gustavo, com o qual “ganhamos todos, docentes, discentes e todos aqueles que se dedicam, profissionalmente ou não, ao estudo da linguagem humana” (2ª orelha).

Arrematando as considerações críticas ao excelente trabalho, Nelson Rodrigues (da UERJ e da Gama Filho) também opina:

Aparece, agora, em livro a tese de doutoramento do Professor Doutor

Gustavo Adolfo, sobre Pragmática, na qual é objeto de estudo o signo dêitico, em especial o de pessoa. Além da qualidade do trabalho de especialista, é de realçar a oportunidade da publicação, uma vez que, nos últimos anos, têm-se procurado dar especial ênfase ao estudo do ato de fala, relegado, durante muito tempo, pela preocupação com o estudo do enunciado, em detrimento da enunciação. (4ª capa).

Gustavo Adolfo, depois de uma introdução teórica bastante densa de informações, fundamenta suas teorias com uma visão geral da matéria no tópico “A Propósito da Pragmática”, seguida de uma cuidadosa revisão bibliográfica, em que sintetiza criticamente a posição de Bühler, de Benveniste, de Roman Jakobson, de Lyons, de Mattoso Câmara Jr. e de Levinson.

A seguir, no mesmo capítulo, faz um amplo estudo da dêixis, dedicando um subtópico especial para os três tipos de dêixis: temporal, espacial e discursiva, sem esquecer de tratar também das proformas e da mostração dêitica.

Quando trata da heterogeneidade enunciativa, divide seu estudo em quatro tópicos: a negação polêmica, o aspeamento, o discurso relatado e a neutralização de oposição categorial de pessoa.

Enfim, valeu a pena ao dedicado professor Adolfo gastar alguns meses de pesquisa em sua tese para, depois de amadurecidas as suas reflexões, apresentá-las como brilhante contribuição teórica para uma especialidade dos estudos lingüísticos que se destaca nas últimas décadas.

Parabéns, Colega!...

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. A *Revista Philologus* do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) tem por finalidade básica a publicação de trabalhos nas áreas de Filologia e Linguística. Devem os mesmos, de preferência, pertencer a autores filiados ao CiFEFiL.
2. Os artigos, que forem apresentados, podem ser inéditos ou não e de responsabilidade do(s) autor(es), sendo seus originais apreciados e avaliados pela Equipe de Apoio Editorial;
3. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
 - 3.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows;
 - 3.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
 - 3.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
 - 3.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
 - 3.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
 - 3.6. Mínimo de 05 e máximo de 20 páginas;
 - 3.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
 - 3.8. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto, se o(s) autor(es) julgar(em) importante sua inclusão como parte informativa da temática global do artigo;
 - 3.9. Os artigos devem ser precedidos de um resumo de, no máximo 250 palavras, com indicação de três palavras-chave e, **se possível**, sem gráficos, sem figuras e sem caracteres especiais.
4. Os artigos devem ser enviados por e-mail ou em disquete (**com cópia impressa**) até o primeiro mês do quadrimestre de sua pretendida publicação

À

REVISTA PHILOLOGUS

A/C de José Pereira da Silva

Rua Visconde de Niterói, 512/97

20.943-000 – Rio de Janeiro – RJ

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico pereira@uerj.br ou pereira@infolink.com.br, pelo telefone **(021) 2569-0276** ou através da home page www.filologia.org.br/revista/