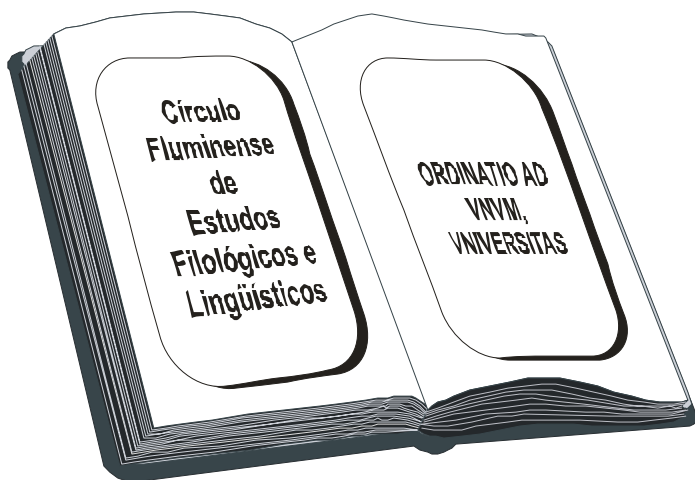


REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



Rio de Janeiro - Ano 14 - Nº 41
Maio / Agosto - 2008

R454

***Revista Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 14, N° 41, (maio/ago.2008) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 156 p.**

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

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

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)

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

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

Diretor-Presidente:

Prof. Dr. José Pereira da Silva

Vice-Diretora:

Profa. Me. Cristina Alves de Brito

Primeira Secretária:

Profa. Dra. Delia Cambeiro Praça

Segundo Secretário:

Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura

Diretor de Publicações

Prof. Dr. Amós Coêlho da Silva

Vice-Diretor de Publicações

Prof. Dr. Alfredo Maceira Rodríguez

Equipe de Apoio Editorial

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

Redator-Chefe:

José Pereira da Silva

Conselho Editorial

José Mario Botelho

Maria Lúcia Mexias Simon

Álvaro Alfredo Bragança Júnior

Nataniel dos Santos Gomes

Carmem Lúcia Pereira Praxedes

Delia Cambeiro Praça

Antônio Elias Lima Freitas

Ruy Magalhães de Araujo

José Pereira da Silva

Afrânio da Silva Garcia

Diagramação, editoração e edição

José Pereira da Silva

Projeto de capa:

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 PHILOLOGUS VIRTUAL

www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

0.	EDITORIAL	5
1.	A valorização do domínio dos conteúdos no ensino de línguas – <i>Elisabeth Ramos da Silva</i>	7
2.	Gênero e semiótica discursiva: pontos de articulação – <i>Julio Neves Pereira</i>	19
3.	Gíria: linguagem ou vocabulário? – <i>Alessandra Freitas da Silva</i>	35
4.	História das idéias linguísticas: o que é? – <i>Shirley Cabarite da Silva</i>	49
5.	Nota sobre alguns heptassílabos de João Cabral de Melo Neto em <i>Quaderna</i> – <i>Rafael Huguenin</i>	56
6.	O discurso oral na poesia de Manuel Bandeira: uma análise da ilusão da oralidade no texto poético – <i>Gil Roberto Costa Ne- greiros</i>	62
7.	O leitor competente e a leitura de texto de circulação social – Geraldo José da Silva	76
8.		
9.	Os Contos de Trancoso: Análise linguística – <i>Carla Cristina Sá Duarte</i>	97
10.	Problemas e proposta para identificação da raiz em português – <i>Paulo Mosânio Teixeira Duarte</i>	111
11.	Processos de reescrita: da língua informal para a formal – <i>Clei- de Emília Faye Pedrosa e Fabiana Silva Cardoso</i>	130
12.	Vida e obras do poeta português Henrique Caiado do séc. XVI – <i>Márcio Luiz Moitinha Ribeiro</i>	142

RESENHAS

1	Subsídios para os estudos de Filologia: o léxico de origem árabe – <i>José Pereira da Silva</i>	148
2	Edição filológica de textos medievais da literatura portuguesa – <i>José Pereira da Silva</i>	151
3	As cantigas de D. Joan Garcia de Guilhade e estudos dispersos de Oskar Nobiling – <i>José Pereira da Silva</i>	154

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o número 41 de sua *Revista Philologus*, com doze artigos e três resenhas, de autoria dos seguintes professores, filólogos ou lingüistas: *Alessandra Freitas da Silva* (35-48), *Antonio Carlos Lopes Petean* (87-96), *Carla Cristina Sá Duarte* (97-110), *Cleide Emília Faye Pedrosa* (130-141), *Elisabeth Ramos da Silva* (7-18), *Fabiana Silva Cardoso* (130-141), *Geraldo José da Silva* (76-86), *Gil Roberto Costa Negreiros* (62-75), *José Pereira da Silva* (148-150, 151-153 e 154-156), *Julio Neves Pereira* (19-34), *Márcio Luiz Moitinha Ribeiro* (142-147), *Paulo Mosânio Teixeira Duarte* (111-129), *Rafael Huguenin* (56-61) e *Shirley Cabarite da Silva* (49-55).

Felizmente, pudemos fazer uma série de três resenhas todas dedicadas a trabalhos filológicos extremamente importantes na especificidade de cada um.

Nos artigos aqui publicados, só uma temática foi predominante: a Análise do Discurso. Fora disso tivemos trabalhos diversificados em

O primeiro, o sétimo e o décimo primeiro trabalhos se ocupam prioritariamente do ensino de língua, apesar de não se pensar em descrição lingüística sem qualquer finalidade prática, que normalmente se realiza, se desenvolve e se testa em salas de aulas com o ensino da língua padrão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são analisados como motivadores do ensino da leitura de textos de circulação social no artigo número sete.

O estudo do léxico aparece em duas modalidades principalmente, no artigo da Professora Alessandra e no do Professor Paulo Mosânio, tratando das palavras sob dois pontos de vista extremamente diferentes lexicologicamente: sua forma de inserção social (gíria) ou sua estruturação morfológica.

Os estudos diacrônicos aparecem transversalmente, nos estudos da versificação e na busca do lugar da história das idéias lingüísticas, no quarto e no quinto artigos, além de aparecer também no artigo de número 9, em que a análise gramatical de um texto do século

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XVI não poderia deixar de contribuir para a história da língua em diversos aspectos.

Mas o estudo relacionado diretamente com o discurso, tomado como tal, seja em análise do discurso ou de uma análise semiótico-discursiva está presente em diversos pontos de diversos artigos, principalmente no segundo, no sexto e no oitavo artigos.

Esta síntese do conteúdo da revista, seguramente poderia ser melhor elaborado, com uma leitura mais demorada de cada um dos seus artigos, o que, infelizmente, não me foi possível, pelo que peço perdão do leitor, direcionando-o diretamente para rápida leitura dos resumo com que são iniciados todos eles.

A Direção da *Revista Philologus* e do CiFEFiL pede a contribuição dos colegas com as suas críticas e sugestões para que os seus serviços possam melhorar, apesar dos poucos recursos de que dispõe. Além disso, lembra que todos estes artigos estarão disponibilizados na Internet (<http://www.filologia.org.br/revista>) para que um maior número de usuários possa usufruir deles.

Rio de Janeiro, agosto de 2008.

José Pereira da Silva

A VALORIZAÇÃO DO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Elisabeth Ramos da Silva
(Universidade de Taubaté)
lis.ramos@uol.com.br

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre as representações de futuros docentes acerca do ensino de Língua Inglesa (LI) e de Língua Portuguesa (LP). A partir dos resultados de uma pesquisa em Linguística Aplicada, a qual tinha como objetivo precípua investigar por que determinados alunos de um curso de Letras optaram por futuramente ensinar apenas a LP, embora atribuísem à LI grande valor cultural, foi possível inferir alguns fatores que nos parecem fundamentais na formação do professor de línguas. Trata-se da desvalorização dos conhecimentos relativos aos conteúdos, sem os quais torna-se impossível promover o adequado ensino / aprendizagem de línguas. As representações dos sujeitos da pesquisa, quando articuladas e interpretadas em conjunto, sugerem que, para esses futuros docentes, bastam os conhecimentos espontâneos para que a atuação em sala de aula seja satisfatória. Daí considerarmos relevante esclarecer, segundo os postulados de Vigotski (2001), por que é imprescindível o domínio dos conteúdos para a futura prática docente.

Palavras-chave: representações docentes; ensino e aprendizagem de línguas; conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos.

INTRODUÇÃO

No âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada, é frequente encontrarmos investigações acerca das representações docentes. Algumas dessas pesquisas utilizam metodologias que se inserem na perspectiva interpretativista, a qual leva em conta não só o contexto social e os “atores sociais” em suas interações com os outros (Candado, 1994), mas ainda valoriza a apreensão dos significados construídos ou desconstruídos nessas interações (Moita Lopes, 1994). É justamente por ambicionar a interpretação desses significados que a perspectiva interpretativista por vezes fomenta discussões enriquecedoras, que se estendem para além dos resultados registrados pelo pesquisador.

Este texto apresenta reflexões que se originaram a partir da leitura de uma dessas pesquisas em Linguística Aplicada, cujos re-

sultados, segundo acreditamos, sinalizam novas interpretações que talvez possam iluminar aspectos da realidade pertinentes à atuação docente no tocante ao ensino e aprendizagem de línguas. Nossa intenção, portanto, é expandir as considerações da pesquisadora, sem nos revelarmos discordantes dos resultados obtidos ou de suas conclusões; ao contrário, tomaremos como pressuposto seus dados e, a partir deles, pretendemos inferir algumas significações que se articulam com questões pertinentes às representações docentes acerca do ensino de línguas.

A pesquisa que ensejou nossas reflexões foi realizada por Pedrosa (2008). Trata-se de uma investigação com 44 alunos do último semestre de um Curso de Letras que oferece habilitação dupla: Português/Inglês. O objetivo específico que norteou as investigações da autora consistiu em identificar e discutir as representações desses alunos quanto ao ensino/aprendizagem da Língua Inglesa (doravante LI). Uma das questões que motivaram a pesquisa consistiu no fato de muitos desses alunos terem a pretensão de lecionar apenas a Língua Portuguesa (doravante LP) quando se formassem. Ora, se o curso os habilitaria para o ensino das duas línguas, por que tais alunos escolheram apenas a LP? Será que as representações acerca da LI eram responsáveis por essa recusa em ensiná-la?

Tais questionamentos impulsionaram a autora a empreender uma pesquisa cujo intuito fosse desvendar os motivos dessa escolha. Para tanto, a investigação acerca das representações sobre ensinar/aprender LI segundo a abordagem interpretativista pareceu-lhe o caminho mais adequado para obter as respostas pretendidas. Fundamentando-se em Freire e Lessa (2003), que definem representações como maneiras de sentir e compartilhar construídas socialmente por meio da linguagem e veiculadas por repertórios que identificam o indivíduo em suas relações com o meio, com os demais e consigo mesmo, a autora utilizou instrumentos que lhe permitissem investigar as representações dos sujeitos de pesquisa por meio de suas escolhas léxicas. Assim considerando, a autora elaborou dois questionários, perfazendo um total de 11 perguntas, que versavam sobre dados pessoais (idade), sobre as experiências quanto ao anterior aprendizado de LI, bem como sobre a importância da LI e as pretensões quanto ao futuro exercício de docência.

Após colher os dados, a autora organizou as respostas dos professores em três grandes temas, a saber: “a aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio”; “a importância da LI” e “o aprendizado de LI no curso de letras” (Pedrosa, 2008, p. 55).

Quanto ao primeiro tema (a aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio), segundo a análise das escolhas lexicais presentes nos relatos discentes, a autora concluiu que esses sujeitos acreditam que o ensino progressivo (Fundamental e Médio) não propiciou a aprendizagem necessária. A justificativa para isso seria a má qualidade das escolas. A autora acredita que as anteriores experiências na aprendizagem de LI, consideradas “ruins ou nulas” (Pedrosa, 2008, p. 86), podem constituir um dos fatores que corroboram a escolha desses alunos pelo ensino de LP no futuro. Ainda segundo a autora, a análise das respostas indica que esses sujeitos pretendem lecionar LI apenas se estiverem devidamente preparados.

A análise das respostas agrupadas no segundo tema (a importância da LI) indica que todos os alunos conferem muita importância à LI, uma vez que a consideram “uma língua universal, que abre portas para o mundo” (Pedrosa, 2008, p. 65). Não é, portanto, a falta de apreço pela LI ou o fato de julgá-la pouco relevante o fator responsável por motivar a escolha desses sujeitos pelo ensino de LP.

Os sujeitos da pesquisa manifestaram satisfação quanto o ensino de LI oferecido na graduação, evidenciando que as aulas interativas, dinâmicas, relacionadas à prática eram apreciadas. Em contrapartida, não gostavam das aulas em que estudavam gramática, verbos e faziam exercícios. Segundo a autora, esses futuros professores desejavam conhecer a língua de maneira prática, não teórica.

Foram esses, de maneira geral, os resultados da pesquisa empreendida por Pedrosa (2008).

PARA ALÉM DOS RESULTADOS

Acreditamos que tais resultados propiciam reflexões que complementam nossa compreensão sobre aspectos do ensino / aprendizagem não só de LI, mas também de LP, sobretudo no que diz respeito à formação docente, já que o ensino da LP foi uma opção mani-

festada inicialmente pela maioria dos professores. Assim sendo, poderíamos igualmente investigar, desta vez com enfoque no ensino da língua materna, por que a LP foi escolhida por esses futuros docentes, em detrimento da LI. Quais seriam as “vantagens” de ensinar a língua materna segundo esses sujeitos?

Tomemos os resultados das investigações relativas ao primeiro tema (a aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio), os quais denunciam os problemas existentes na escola pública, obrigando-nos a pensar sobre a natureza e extensão de tais problemas. Será que a “má qualidade” dos Ensinos Fundamental e Médio apontada pelos sujeitos estava restrita às aulas de LI, ou ela se estendia às aulas de LP?

Se acreditarmos que os grandes problemas que incidem na qualidade de ensino das escolas públicas não dizem respeito a determinadas disciplinas, mas sim às condições gerais que contextualizam as práticas docentes, concluiremos que tanto o ensino de LI, quanto o ensino de LP certamente apresentavam as mesmas carências.

Se assim ocorre, não são, portanto, as más experiências nos Ensinos Fundamental e Médio quanto à LI que motivaram os sujeitos da pesquisa a optar pelo ensino da LP. De fato, se houve frustrações na aprendizagem de LI, também as houve na aprendizagem de LP. Isso equipara o ensino oferecido em ambas as disciplinas. Não são as experiências anteriores que marcam as preferências que os sujeitos manifestaram na pesquisa de Pedrosa (2008). Daí podermos afirmar que a anterior má qualidade do ensino de LI não se revela como um fator significativo para sinalizar os motivos da escolha desses futuros professores. Quais seriam, então, os fatores responsáveis pela preferência desses sujeitos para ensinar a LP?

Vimos que o primeiro tema abordado por Pedrosa (2008) não esclarece essa questão. Além disso, é relevante questionar por que as experiências pregressas quanto à aprendizagem de LI influenciariam a futura atividade docente desses sujeitos. Em primeira instância, poderíamos supor que tais experiências pudessem interferir nos aspectos emocionais, fazendo com que os sujeitos desgostassem da LI. No entanto, as respostas agrupadas no segundo tema contrariam tal possibilidade, evidenciando outros motivos.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LI

Os sujeitos pesquisados por Pedrosa (2008) conferem à LI um papel de destaque no mundo contemporâneo, uma vez que a consideram como uma “língua universal”, capaz de “abrir portas pra o mercado de trabalho”, possibilitar “acesso a novas informações” e a “novas culturas”, chegando a ser “mais importante que sua própria língua...” (Pedrosa, 2008, p. 63).

Diante de tais alternativas, torna-se claro que as experiências anteriores, por piores quer tenham sido, não foram capazes de dirimir a admiração e a relevância que tais sujeitos expressam em relação à LI. Então, resta-nos supor que a má qualidade de ensino incidiu na aprendizagem desses sujeitos, por isso se sentem despreparados para ensinar essa “língua universal”.

Pedrosa (2008) conclui que, apesar das queixas quanto à qualidade do ensino que receberam antes de ingressarem na faculdade, os sujeitos da pesquisa avaliaram de forma positiva o curso de graduação no que se refere ao ensino de LI. Eles afirmam que aprenderam aspectos da língua que desconheciam. No entanto, ainda assim, acreditam que o curso não foi suficiente para prepará-los para dar aulas de LI. O depoimento a seguir exemplifica tal crença:

“Acreditava que me formaria e que poderia dar aula de LI, mas vejo que terei que fazer um curso numa escola apropriada.” (Pedrosa, 2008, p. 72).

A partir do que foi exposto, podemos concluir que o motivo de os sujeitos não pretender ensinar a LI é o fato de se sentirem despreparados para tal, daí acusarem o ensino anterior quanto à má qualidade, isto é, eles atribuem aos Ensinos Fundamental e Médio a responsabilidade por não terem aprendido a LI e por apresentarem dificuldades na graduação. Ora, cabe-nos, então, inferir que tais sujeitos se sentem mais preparados em relação ao ensino de LP do que em relação ao ensino de LI, daí terem preferido aquele a este.

A questão que se impõe é a seguinte: por que tais professores se sentem mais preparados para atuar como docentes de LP? Será que o que aprenderam na graduação foi suficiente para torná-los aptos a ensinar a LP? Se assim for, por que o mesmo não ocorreu quan-

to à aprendizagem de LI? Cremos que as respostas agrupadas no terceiro tema, quando articuladas aos temas anteriores, podem elucidar essas questões.

O APRENDIZADO DE LI NO CURSO DE LETRAS

É interessante observar que os sujeitos da pesquisa elogiam a aprendizagem de LI durante o curso de graduação. Ainda assim, não pretendem dar aulas de LI porque “não querem se enveredar por caminhos para os quais ainda não se sentem solidamente preparados para trilhar...” (Pedrosa, 2008, p. 72). Se assim é, por que esses futuros docentes preferem o ensino de LP? Será que eles se sentem preparados para isso? Como adquiriram esse preparo, já que se queixam da qualidade de ensino nos Ensinos Fundamental e Médio e, ao menos em relação à LI, não se sentem devidamente preparados com o que aprenderam na graduação? Ou seja: por que eles julgam que possuem o conhecimento necessário para ensinar a LP, mas o mesmo não ocorre quando se trata do ensino da LI?

Parece que começa a se tornar evidente que esses sujeitos estão se referindo a “conhecimentos espontâneos” quando se trata de estarem preparados para ensinar a LP. De fato, sabemos que qualquer falante conhece bem sua língua, ou seja, não é preciso um estudo sistemático dos aspectos formais da língua materna para ser um falante competente. Provavelmente, esses sujeitos acreditem que basta ter o conhecimento intuitivo para ensinar uma língua. Isso explica por que eles não apreciam aulas “relacionadas a verbos, gramática, lista de exercícios intermináveis...”, e sim “aulas dinâmicas, relacionadas à prática...” (Pedrosa, 2008, p. 87).

O domínio intuitivo da língua materna, por certo, foi um fator decisivo para a escolha desses docentes. Daí mencionarem que desejam aprender mais a LI, por sentirem que não dispõem de tal conhecimento. No entanto, desejam aprendê-la de “modo prático”, sem a “gramática”, ou seja, sem o uso da metalinguagem e de reflexões teóricas. Comportam-se como aprendizes que desejam conhecer uma língua estrangeira, mas não como futuros professores, uma vez que ensinar uma língua (mesmo quando se trata da LP) exige que o professor adquira conhecimentos dos aspectos gramaticais e funcionais

que a caracterizam. Nesse aspecto, Travaglia (2003, p. 81) também acredita que:

Antes de mais nada é preciso dizer que, mesmo que o professor decida não ensinar teoria a seus alunos, é necessário que ele tenha um conhecimento teórico o mais amplo possível, pois sem esse conhecimento dificilmente o professor saberá estruturar atividades pertinentes de ensino e que realmente caminhem em direção a fins determinados de forma específica e clara.

Segundo Vigotski (2001), o ensino sistemático oferecido pela escola permite conceber a língua como um sistema organizado e coerente, o que corrobora o aprendizado de outras línguas. Conhecer apenas de modo intuitivo uma língua não é suficiente para tornar o indivíduo apto a ensiná-la.

O CONHECIMENTO INTUITIVO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

No processo de formação de conceitos, Vigotski (2001) diferencia os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são formados à medida que a criança interage com os aspectos da realidade e passa a nomeá-los por palavras que representam categorias culturalmente já estabelecidas. No entanto, ainda que ela seja capaz de nomear objetos de acordo com as características que o conceituam (tais como copo, cadeira, etc.), ela ainda não será capaz de definir com palavras tais *conceitos* porque, segundo Vigotski (2001), ela ainda *não é consciente* de seu ato de pensamento. Só muito mais tarde ela será capaz de definir conceitos e de empregá-los intelectualmente de forma mais consistente.

A formação dos conceitos espontâneos é realizada de forma assistemática, espontânea, de acordo as experiências cotidianas da criança e sua interação com o meio. É também dessa forma, espontaneamente, que a criança aprende a gramática da língua materna. Mediante a interação com os demais, ela aprende a língua de seu meio cultural. E aprender a língua significa aprender as regras gramaticais que a constituem (a chamada gramática intuitiva). Ela certamente é capaz de flexionar os verbos, mas não saberá dizer, por exemplo, qual tempo e qual modo ela empregou no enunciado que acabou de proferir. Segundo Vigotski (2001, p. 320), ela faz essas operações

lingüísticas de maneira inconsciente; por isso, embora saiba falar, “ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades”. Ela ainda não tomou consciência das operações lingüísticas que realiza, por isso não tem o domínio voluntário e arbitrário sobre elas.

É justamente nesse aspecto que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos se diferencia do desenvolvimento dos conceitos científicos. Estes últimos desenvolvem-se em situações formais de ensino-aprendizagem, e o ambiente propício para que tal ocorra é a escola. A instrução escolar formal favorece o desenvolvimento dos conceitos científicos, consistindo-se no meio pelo qual *o domínio e a consciência se desenvolvem*. Isso significa que a instrução oferecida pela escola proporciona a *tomada de consciência* e a *apreensão intencional*, o que promove o *domínio das operações*. Segundo Pannofsky et alii (2002, p. 246):

Vygotsky via no desenvolvimento de conceitos científicos um conjunto de princípios gerais que invadem toda a instrução institucionalizada ou formal. O mais importante é que a criança seja colocada na posição de recordar e *manipular conscientemente* o objeto da instrução. (grifo nosso)

Na escola, os conceitos científicos são transmitidos ao aluno de forma planejada e se organizam em sistemas consistentes de inter-relações. No entanto, o conceito científico pode tornar-se um palavreado vazio se o aluno não possuir um conceito espontâneo correlato e suficientemente desenvolvido. Por isso, a inter-relação entre o processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos é uma questão prioritária nos estudos de Vigotski (2001). O conceito espontâneo oferece um suporte concreto para que o conceito científico se desenvolva. Por sua vez, o conceito científico, o qual é resultante da aprendizagem, organiza o conceito espontâneo, integrando-o em um sistema. De acordo com Vigotski (2001), os rudimentos de sistematização têm início por meio dos conceitos científicos e posteriormente são transferidos para os conceitos cotidianos.

A fim de exemplificar a inter-relação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski menciona como o processo de aprendizado de uma língua estrangeira incide sobre o conhecimento espontâneo da língua materna. O processo de aprendizagem da língua estrangeira é

desde o início consciente e deliberado, uma vez que o aluno deve aprender as características formais da língua relativas à fonética, à morfologia e à sintaxe para alcançar desenvoltura lingüística, ou seja, ele terá que aprender os aspectos gramaticais de forma intencional e organizada, e isso exige empenho e esforço.

Na aquisição da língua materna, a criança aprendeu os aspectos gramaticais, mas isso ocorreu espontaneamente, de forma inconsciente. De acordo com Vigotski (2001), no aprendizado da língua estrangeira, os aspectos que exigem certa consciência das formas gramaticais desenvolvem-se antes da fala espontânea. No entanto, é a maturidade que o aluno apresenta em sua própria língua o fator que garantirá o êxito no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Do mesmo modo, o aprendizado da língua estrangeira favorecerá o aprendizado dos aspectos gramaticais da língua materna:

[...] as condições internas e externas de estudo da língua estrangeira e da formação de conceitos científicos nos seus traços mais essenciais coincidem e, principalmente, distinguem-se da mesma forma das condições de desenvolvimento da língua materna e dos conceitos espontâneos, que também se revelam semelhantes entre si: aqui e lá a diferença se deve em primeiro lugar à linha de ensino como fator novo de desenvolvimento, de sorte que, da mesma forma como distinguimos conceitos espontâneos e não espontâneos, *poderíamos falar de desenvolvimento espontâneo da linguagem e desenvolvimento não espontâneo para a língua estrangeira*. (Vigotski, 2001, p. 268, grifo nosso).

Os estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento dos conceitos evidenciaram ainda que *o estudo de gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança*, uma vez que proporciona a tomada de consciência:

Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (Vigotski, 2001, p. 320)

Creemos que os postulados de Vigotski esclarecem a importância de o aluno obter o conhecimento consciente dos aspectos formais da língua, pois é a “tomada de consciência” o fator que lhe permitirá o controle deliberado de suas operações lingüísticas, o que incidirá em suas escolhas na produção de textos. Ora, se a tomada de consciência dos aspectos formais da língua é necessária para o aluno,

quanto mais o será para aqueles que desejam ensiná-la? Portanto, o conhecimento espontâneo que os sujeitos da pesquisa têm da LP não é suficiente para torná-los aptos a ensiná-la. E, embora demande esforço e empenho, a aprendizagem dos aspectos gramaticais, seja da LI, seja da LP, é um fator *sine qua non* para quem pretende ensinar línguas.

CONCLUSÕES

Parece um truísmo dizer que, para ensinar uma disciplina, é preciso, antes de tudo, conhecer os conteúdos que a constituem. Esse é, aliás, um quesito apontado por professores em pesquisa realizada por Silva e Abud (2006), cujo intuito foi investigar as representações docentes quanto aos fatores que caracterizam o “bom professor”. Os resultados dessa pesquisa apontaram que os professores consideram fundamental o domínio dos conteúdos da disciplina que ministram. É esse conhecimento que lhes dá segurança e que os orienta quanto à escolha dos conteúdos que devem ser ensinados.

Acreditamos que a pesquisa realizada por Pedrosa (2008) evidência que, nas representações dos sujeitos quanto ao ensino de línguas, o conhecimento intuitivo é considerado como um saber suficiente para ensiná-las, daí a preferência pelo ensino da LP, pelas aulas práticas, sem os exercícios “enfadonhos” da gramática. A tomada de consciência dos aspectos gramaticais da língua, que torna possível a organização das ocorrências lingüísticas em um sistema ordenado e coerente, não é um fator relevante para esses sujeitos.

A crença de que o conhecimento intuitivo da língua é suficiente para a atividade docente sinaliza uma questão substantiva que, a nosso ver, deve ser considerada em qualquer curso de formação docente. Trata-se do resgate da valorização dos conteúdos a serem ensinados para a futura atuação do aluno. Embora a competência didática seja igualmente uma pedra angular no processo ensino / aprendizagem, o devido conhecimento dos conteúdos é o fator que dá sentido à tarefa de “ensinar”. Afinal, o professor deve ser capaz de organizar, de forma sistemática e hierarquicamente organizada segundo a complexidade dos assuntos, os conteúdos a serem administrados. Sem a devida tomada de consciência dos aspectos gramaticais da

língua a ser ensinada, que lhe permitirá estabelecer caminhos metodológicos adequados, como poderá haver êxito na futura tarefa a que o professor se propõe?

Em síntese, parece óbvio que o domínio dos conteúdos a serem ensinados é um quesito fundamental para a futura prática docente; mas talvez justamente por ser patente essa necessidade e, por isso, pouco mencionada, os futuros professores tenham se esquecido de que possuir apenas o conhecimento espontâneo não é suficiente. Aliás, buscar permanentemente o conhecimento, o que consiste na formação continuada, pressupõe não só o aprimoramento das ações pedagógicas em sala de aula, mas igualmente o aprofundamento no conhecimento dos conteúdos. A qualidade de ensino que tanto desejamos traz implícita a valorização desse saber, daí acreditarmos que o devido conhecimento dos conteúdos deva ser resgatado nos cursos de formação de futuros professores de LI e LP.

REFERÊNCIAS

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, nº 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

FREIRE, M. M; LESSA, A.B.C. Professores de inglês da Rede Pública: suas representações, seus repertórios e nossas representações. **In:** BÁRBARA, L; RAMOS, R.C.G. (org). *Reflexão e ações no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em LA: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, vol. 10, nº 2, São Paulo: PUCSP, 1994, p. 329-338.

PANOFSKY, Carolyn P; JOHN-STEINER, Vera; BLACKWELL, Peggy, J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. **In:** MOLL, Luis, C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 245- 260.

PEDROSA, Paula Cristina Trindade. *O perfil dos alunos de um curso de Letras: investigando as representações de futuros professores de inglês*. Dissertação de Mestrado. UnitaU. Taubaté, 2008.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. Representações docentes acerca da importância dos indicadores que caracterizam o “bom professor”: a valorização do domínio dos conteúdos na prática docente. *Estudos linguísticos*, 2006, p.702- 709.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**GÊNERO E SEMIÓTICA DISCURSIVA:
PONTOS DE ARTICULAÇÃO**

Julio Neves Pereira
(junepe@gmail.com)

RESUMO

Intenta-se neste trabalho efetuar a articulação entre a teoria dos gêneros propostas por Bakhtin e a teoria semiótica discursiva calcada, sobretudo, em seu fundador Greimas. Para tanto, são discutidos: as visões estruturalista e sociológica da linguagem, a relação entre aspectos socioletais e ideoletais da linguagem, a função dos gêneros na vida dos sujeitos e seus vínculos com o conceito semiótico de manipulação; por fim, estabelecem-se princípios norteadores da abordagem semiótica dos gêneros.

Palavras-chave: gênero, semiótica discursiva, manipulação, linguagem

INTRODUÇÃO

O discurso, para a semiótica, constitui-se da sobreposição de níveis e de sua articulação em um percurso, em que conversões sintático-semânticas vão sendo operadas de modo que estruturas simples e abstratas, nível profundo, tornam-se mais complexas e concretas, nível superficial. Neste percurso, encontram-se estruturas sêmio-narrativas (nível mais abstrato), estruturas discursivas (nível mais concreto) e estruturas textuais (textualização), as quais, para Greimas (1979, p. 208), estão fora do percurso gerativo.

Considerar a produção do discurso nestes moldes é importante porque, de acordo com Diana Luz (2001), sua apreensão em determinadas camadas abre possibilidades de descrições autônomas e aprofundadas, determinando etapas e modos de abordagem, conforme os níveis.

Assim, “cada um dos níveis desse percurso é, na realidade, uma janela aberta para um conjunto de problemáticas que, separadamente, foram objetos de inúmeras investigações entre os semioticistas”. (Bertrand, 2003, p. 48)

Nesta perspectiva, o discurso será o foco a ser descrito neste trabalho, tendo como entendimento que ele resulta de um processo

dinâmico, que compreende fases diferenciadas e autônomas, já que, no processo de significação, as estruturas discursivas encarregam-se da retomada das estruturas semióticas de superfície e as põe em “discurso”, segundo o fazer da enunciação. A discursivização ocorre guiada por regras sintáticas – actorialização, temporalização e espacialização – e por regras semânticas, cujo produto são discursos figurativos e temáticos.

Analisar as estruturas discursivas é ater-se à enunciação e à manifestação de valores basilares do texto; portanto a questão dos gêneros deve ser discutida tendo em vista as projeções da enunciação no enunciado, os recursos persuasivos utilizados pelo enunciador a fim de manipular o enunciatário e o processo de cobertura das estruturas abstratas por meio de figuras.

LINGUAGEM: PONTOS DE VISTA

Discutir gêneros é colocar-se no centro de um problema epistemológico secular. Neste trabalho, não será verticalizada essa discussão porque requereria retomar toda a controvérsia epistemológica que circunda os estudos da linguagem. De todos modos, serão situados alguns princípios a fim de que se possa, nos limites do trabalho, executar os recortes teóricos necessários para a efetuação das análises do gênero auto-ajuda.

As discussões, via de regra, situam-se, de um lado, no entendimento de que existe uma entidade *abstrata* reguladora das atividades de linguagem (ato de enunciação), cuja existência independe de sua realização. De outro, no entendimento de que os fatores sócio-históricos são os determinadores das estruturas abstratas, portanto, sua existência está atrelada ao contexto em que se encontra o falante. Em relação a esta concepção, o princípio norteador é o de que não se podem tratar os problemas do ato de linguagem sem antes saber dos fatores externos que os determinaram. O que daí deriva é a negação veemente de conceitos como Sistema (inventário), e, por extensão, a negação da idéia de imanência do sentido. O ato de linguagem, nessa perspectiva, só pode estar vinculado aos contextos sociais e históricos em que vivem os homens e sua interpretação reside no desocultamento das formações sociais.

Quanto àquela concepção que defende a necessidade de reconhecer a existência de uma entidade abstrata, invariável e objetivada que não rendesse às mudanças situacionais, Louis Hjelmslev em seu *Prolegômenos* caracteriza bem essa questão, ao delinear com precisão o objeto de estudo da lingüística,

Uma teoria que procura a estrutura específica da linguagem com a ajuda de um sistema de premissas exclusivamente formais, deve necessariamente, ao mesmo tempo em que leva em conta as flutuações e as mudanças da fala, recusar atribuir a tais mudanças um papel preponderante; deve procurar uma *Constância* que não esteja enraizada numa “realidade” extralingüística; uma constância que faça com que uma determinada língua permaneça idêntica a si mesma através de suas manifestações mais diversas; uma constância que, uma vez encontrada e descrita, se deixe projetar sobre a “realidade” seja qual for a natureza dela [...] de modo que esta “realidade” se ordene ao redor do centro de referência que é a linguagem, não mais como um aglomerado, mas sim, como um todo organizado que tem a estrutura lingüística como princípio dominante. (Hjelmslev, 1975, p. 7)

De acordo com o teórico, para que toda e qualquer língua seja linguagem, é necessário entendê-la como uma forma estável, constante, despregada da realidade, mas que, ao mesmo tempo, age sobre esta, pois a linguagem ordena o real (categorização). Sem ela o mundo seria caos, na medida em que o homem vê e ordena o mundo segundo aquilo que o inventário da língua permite a ele ver. Desse modo, o problema é colocado diferentemente: não é apegando-se a critérios sociológicos, exteriores à língua, que se podem evidenciar as questões ideológicas, mas, contrariamente à concepção sociológica da língua, deve-se entender que

A língua [...] não é neutra e sim complexa, pois tem o poder de instalar uma dialética interna, em que se atraem e, ao mesmo tempo, se rejeitam elementos julgados inconciliáveis. Os vários percursos semêmicos de um lexema explicam-se por essa polivalência da língua. As ideologias, sobretudo a dominante, tentam colocar o signo acima da luta de classes e esconder suas contradições internas, tornando-o monovalente e “neutro”. (Barros, 2001, p. 151)

Se de um lado não se pode apegar-se exclusivamente aos fatores extralingüísticos, de outro, é necessário compreender que estes fatores de alguma forma interagem na e por meio da linguagem. Assim, longe de qualquer maniqueísmo, e entendendo que o objeto de estudo é produto do ponto de vista de quem o analisa, o presente capítulo visa, de um lado, a situar a questão do gênero no âmbito da

semiótica, discutindo a pertinência de seu estudo; de outro, a conceituar gênero tendo como base os pressupostos teóricos semióticos, acentuando os contatos existentes entre estes pressupostos e a visão de Bakhtin (2003) acerca do tema, para, no fim, vincular, ao nível discursivo, especificamente à sintaxe discursiva, o estudo do gênero.

O PROBLEMA DA ARTICULAÇÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE

A semiótica, como ciência da produção do sentido, volta-se sempre para reflexões críticas acerca do sujeito e da realidade sem perder de vista o que lhe é fundamental: a realidade do objeto textual, pois “fora do texto não há salvação”. No horizonte das análises semióticas, buscando equacionar os esforços teóricos, parte-se sempre da concepção de que, na produção do sentido, uma progressiva conversão estrutural ocorre de modo dinâmico e contínuo, de modo a caracterizar o percurso da transformação como “o percurso de complexificação”, visto que enriquecimentos de ordem gramatical (sintáticos e semânticos) vão sendo agregados às estruturas em seus níveis correspondentes (fundamental, narrativo e discursivo). Assim, as análises semióticas devem pressupor que a enunciação é constituída pelo conjunto deste percurso. Ou melhor, o percurso gerativo do sentido é um modelo (metalingüístico) da enunciação.

Dessa forma, a semiótica discursiva parte do princípio de que fora do texto não há como evidenciar as ideologias que circulam nas atividades sociais dos sujeitos. Porque é por meio da linguagem que o homem se constitui. Nela, as práticas discursivas podem ser desvendadas.

José Luiz Fiorin (1998, p. 17-18) explica que o processo de estruturação do discurso – conversão das estruturas narrativas em estruturas discursivas (revestimentos) – é o momento em que o sujeito da enunciação, manipulador consciente da materialidade da língua por meio de procedimentos e estratégias lingüístico-discursivos, de certo modo, é determinado inconscientemente pelo “conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época, ao quais constituem a maneira de ver o mundo numa dada formação social”. Dessa maneira, no nível discursivo, encontra-se a

identidade ideológica do sujeito, o que evidencia que o percurso gerativo do sentido prevê o estágio em que a relação entre o indivíduo e a sociedade manifeste-se no processo.

A esse respeito, Bertrand (2003), ao tentar demonstrar que os pressupostos semióticos não excluem as questões sócio-históricas, deixa claro que o fundador da semiótica francesa, Greimas, sem romper com os pressupostos teóricos que erigiram a teoria geral dos signos, faz a articulação entre os fatores textuais e contextuais. Um destes pressupostos é a manutenção, por parte da semiótica, da noção de uso, sempre defendida pelo lingüista Hjelmslev (1991), que notou a necessidade de substituir a dicotomia saussuriana língua / fala pela tricotomia esquema / norma / uso.

Para Louis Hjelmslev (1991, p. 84), uso é “como um simples conjunto de hábitos adotados numa dada sociedade e definido pelas manifestações observadas”. A importância da noção de uso, como se observa, reside no fato de que, enquanto a noção de fala remete a uma ação criativa do indivíduo, a de uso vai além, pois remete aos aspectos socioletais, ou seja, às práticas socialmente sedimentadas em que se marca o hábito lingüístico e cultural. O conceito de uso assim entendido acaba por articular sistema, fala e história, o que implica a afirmação de que existem, no ato de linguagem, determinadas coerções de ordem interna (categorias morfossintáticas) e determinados limites de ordem externa (categorias socioculturais), a funcionar como diretrizes da enunciação.

Fica claro que a enunciação individual está intimamente ligada ao inventário da língua, de modo que as escolhas e as combinações lingüístico-discursivas (o ato de linguagem) só ocorrem mediadas pelo “já dado” depositado na memória cultural. Desse modo, compreende-se a enunciação como a mediadora entre o sujeito e o sistema social da língua, por um processo de assunção que leva em conta a relação intersubjetiva.

Diana Luz de Barros (2001), ao abordar as questões centrais do discurso, como a problemática da relação entre o individual e o social, afirma que a semiótica pode e deve fazer a relação entre fatores lingüístico-discursivos e fatores contextuais constitutivos do discurso, porque,

[...] nessa perspectiva, o problema da co-presença do social e do in-

dividual no discurso, afirmando que, nele, coexistem a invariável sistêmica social e as variáveis, também sociais, de realização, forjadas pelas determinações sócio-ideológicas. Se a significação nasce da variação, como propuseram Barthes (1964 e 1966) e Greimas (1966), é da relação entre a invariante do sistema e a variação social que surge o sentido do discurso. A articulação do discurso com a formação social não é, por conseguinte, fortuita e ocasional ou secundária e acessória. Reconhecendo a pertinência da dimensão histórica para a análise do discurso, mas também as muitas dificuldades encontradas na determinação das relações entre formações sócio-ideológicas e formações discursivas, propõe-se [...] a hipótese, conciliatória entre os dois grupos, de que essas relações podem e devem ser estabelecidas pela mediação lingüística da enunciação. Tenta-se, assim, definir enunciação pelo duplo papel de mediação ao converter as estruturas narrativas em estruturas discursivas e ao relacionar o texto com as condições sócio-históricas de sua produção e de sua recepção. (Barros, 2001, p. 4-5)

As relações entre o social e o individual processam-se via mediação lingüística da enunciação, a qual, além de realizar a conversão das estruturas narrativas em discursivas, também estabelece a relação do texto com as condições sócio-históricas. A hipótese da autora permite conceber o estudo do gênero como o estudo da enunciação, já que, retomando Bertrand (2003), a enunciação regula a relação entre o sistema social da língua e a assunção deste por um sujeito em constante diálogo com o outro (intersubjetividade).

É nesta perspectiva que o trabalho discutirá gênero: parte-se do princípio de que o estudo do discurso, em semiótica, vê a enunciação como resultante da complexificação estrutural. Nesse momento de revestimento complexo das estruturas mais abstratas, entram em jogo a memória da língua, suas coerções, a situação sócio-histórica de produção do texto e, conseqüentemente, em função desta situação, os modelos estabilizados que orientam, no nível da manifestação, os projetos de escrita e de leitura, que veiculam modos de ver o mundo.

Isto significa que na textualização, momento em que o percurso gerativo do sentido sofre uma interrupção, um conjunto de procedimentos é convocado para a organização de uma sintaxe textual (constituição de um contínuo discursivo). E, ao que tudo indica, nesse processo, o gênero, como será caracterizado adiante, também participa, necessariamente, da constituição textual.

GÊNERO: CONCEITO E FUNÇÃO

Para definir gênero, Mikhail Bakhtin (2003), em *Estética da Criação Verbal*, relaciona todos os campos da atividade humana com o uso da linguagem. Afirma que o emprego dela possui caráter multiforme devido ao vínculo estreito com a vida, e, por consequência disso, com as necessidades prementes suscitadas dessa ligação.

Bakhtin defende que discursos, oral ou escrito, refletem, em sua estrutura, a situação de produção não apenas por causa dos conteúdos temáticos e do modo de utilizar a língua, mas, sobretudo, pela sua “construção composicional”. Todo enunciado (texto), na sua visão, além de “[...] particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gênero do discurso*”. (Bakhtin, 2003, p. 262, grifo nosso)

Tais tipos mais ou menos estáveis, conforme a comunidade, a época e os conteúdos, diferem-se tanto em sua forma de comunicação, como em seus temas. As formas produzidas imbricam-se aos temas de modo que se entende que todo querer dizer só é passível de ser realizado, como texto, por meio de um discurso social específico, o que implica a utilização de determinados recursos linguísticos que estruturam o texto em uma unidade orgânica resistente. Assim, as formas de comunicação solicitam a adequação necessária ao modo de dizer: não se diz nada fora de um contexto; um ato de linguagem só é possível se estruturado em um gênero.

O conceito de gênero, nesses termos, pressupõe uma interação entre fatores textuais e contextuais, na medida em que para Bakhtin:

As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são mais bem flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Também neste sentido a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande. Toda série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que *a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ainda por cima na sua entonação expressiva. [...] A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...] (Bakhtin, 2003, p. 283, grifo nosso)*

De um lado, portanto, o gênero é uma categoria discursiva que recobre todos os textos que circulam na sociedade; seu surgimento está atrelado às necessidades cotidianas. Por isso, pode ser considerado o resultado das condições sócio-históricas em que estão imersos os sujeitos da comunicação. De outro, o uso que este sujeito faz do gênero em determinado contexto, ao que parece, liga-se a um certo pragmatismo, no sentido de que o ato de linguagem deve estar estruturado em um gênero para ter eficácia.

Para Maingueneau (2001, p. 65), tal afirmativa tem procedência. Ele defende que a utilização dos gêneros de discurso segue de perto critérios de êxito, o que implica que os atos de linguagem são submetidos a certas condições para que a intencionalidade do enunciador obtenha sucesso. Por isso, a escolha do gênero deve obedecer a uma finalidade reconhecida, para permitir que, na situação comunicativa, os sujeitos, que devem ser legitimados, desempenhem adequadamente seus papéis, pois “um discurso não é delimitado à maneira de um terreno, nem desmontado como uma máquina. Constitui-se em signo *de* alguma coisa, *para* alguém, *em* um contexto de signos e de experiências” (Maingueneau, 1993b, p. 34)

Segundo Bakhtin,

O gênero do discurso não é uma forma da língua típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas [...] (*op. cit.*, 293)

De modo geral, as regras e normas que representam e regulam um gênero são constituídas por relações entre forma de conteúdo e forma de expressão; isto é, entre uma determinada temática e um determinado modo de dizer. Assim, a caracterização do gênero ocorre pela correlação sistêmica entre a presença de um determinado modelo de situação comunicativa, com traços retórico-formais, elementos pragmáticos e semânticos, que presidem a relação entre enunciador e enunciatário, possibilitando diferenciar um gênero de outro; e por um determinado modelo de forma de conteúdo, representado por elementos semânticos e pragmáticos histórico-sociais, que visam, no contexto sociocultural e no processo de interação social, à eficácia comunicativa, segundo a intencionalidade do sujeito da persuasão.

A caracterização se configura também por meio de um determinado modelo de forma da expressão, resultante de normas e convenções estilísticas que regulam as microestruturas formais do texto (coesão) e as normas e convenções retórico-argumentativas e posicionais, que regulam as macroestruturas textuais (coerência).

Todo enunciado, enfim, é produzido sob determinadas condições históricas e ideológicas. Essa situação age sobre as escolhas do enunciador a exigir uma espécie de ajuste da estrutura linguística à realidade em que ela será concretizada. Essa mediação é realizada pelo gênero.

GÊNERO E MANIPULAÇÃO

Na análise narratológica, Greimas (1979) distingue dois tipos de relações entre actantes: a que ocorre entre o sujeito e o objeto, a construir o simulacro das ligações existentes entre homem e mundo e a ação transformadora daquele sobre este. A outra relação se dá entre o destinador e o destinatário, actantes da comunicação: o primeiro age sobre o segundo doando-lhe competências, para transformá-lo ou subjugar-lo. Essa ação visa à instituição de um contrato em que o sujeito da enunciação, desdobrado em enunciador e enunciatário, estabelece um jogo de manipulação em que há um fazer persuasivo (enunciador), e um fazer interpretativo do segundo.

Analisando a posição de Bakhtin, à luz de alguns princípios semióticos, Barros (1996) conclui que se deve estudar a relação desses actantes da comunicação, que se relacionam entre si como sujeitos ativos, não como simples ato de informar e conhecer, mas como ato dialógico.

Nesse ato, o sujeito procura interpretar ou compreender o outro sujeito: [...] trata de uma relação entre sujeitos, Destinador e Destinatário, e a compreensão aparece como uma espécie de resposta a questões colocadas pelo texto interpretado [...]. (Barros, 1996, p. 25)

Esses actantes da comunicação estão associados um ao outro por meio de uma relação contratual fiduciária regulada, tanto pelas intenções da enunciação – fazer com que o sujeito da interpretação aceite como verdadeiro o dizer do enunciador e passe agir conforme essa crença (ou fé) –, como pelas condições sociais inerentes ao ato

comunicativo que implicam o emprego de várias estratégias em razão da eficácia comunicativa (fazer: crer, querer ou dever, fazer, saber e poder). Assim, conforme Diana Luz¹, a manipulação

[...] prevê um primeiro contrato fiduciário, em que são decididos os valores dos objetos a serem enunciados ou trocados. No nível do discurso, o contrato fiduciário é um contrato de veridicção, que determina o estatuto veridictório do discurso. A verdade ou a falsidade do discurso dependem do tipo de discurso, da cultura e da sociedade [...] (Barros, 2002, p. 93)

O fato de o efeito de verdade ou de falsidade do discurso, vinculado ao contrato, atrelar-se a um tipo discursivo e a fatores de ordem extralingüística, implica a afirmativa de que o percurso de manipulação (comunicação) orienta-se de acordo com um gênero específico, marcado, como já se evidenciou acima, tanto por fatores internos como externos, voltados para a eficácia comunicativa.

Para Bakhtin,

Em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a **intenção discursiva** de discurso ou a **vontade discursiva** do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante **quer** dizer, e com essa idéia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa idéia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetiva. Ele determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado [...]. (Bakhtin, 2003, p. 281-282)

E continua:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo **na escolha de um certo gênero de discurso**. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetivas (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comuni-

1 Trata-se de Diana Luz Pessoa de Barros, que escreveu também o artigo "O discurso do dicionário", publicado naquele ano na *Alfa - Revista de Linguística*, São Paulo, v. 44, p. 75-97. [Nota do Editor]

cação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem **formas** relativamente estáveis e típicas de **construção do todo**. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escrito). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência.

Os gêneros, como se observa, devem ser entendidos como condição básica para que possa ocorrer a comunicação (manipulação), porque, na busca do estabelecimento da crença (e da fé) entre o enunciador (fazer persuasivo) e o enunciatário (fazer interpretativo), essa interação é mediada por uma forma discursiva *relativamente estável de estruturação de um todo* (gênero), de uma *forma padrão* que ancora os textos que pertencem a ela, segundo uma *unidade orgânica* resistente. Quer dizer que o enunciador, ao manipular o enunciatário, tem de fazê-lo a partir da perspectiva de que a dimensão ideoletal (fazer semiótico individual) articula-se a uma dimensão socioletal (fazer semiótico social).

Bertrand, a esse respeito afirma:

[...] a enunciação individual não pode ser vista como independente do imenso corpo das enunciações coletivas que a precederam e que a tornam possível. A sedimentação das estruturas significantes, resultante da história, determina todo o ato de linguagem. Há sentido “já-dado”, depositado na memória cultural, arquivado na língua e nas significações lexicais, fixado nos esquemas discursivos, controlado pelas codificações dos gêneros do exercício individual da fala, convoca, atualiza, reitera, repete ou, ao contrário, revoga, recusa, renova, e transforma. O impessoal da enunciação rege a enunciação individual e esta às vezes se insurge contra ele. A fala, “idealizada como livre, [...] se fixa e se cristaliza no uso, dando origem, por redundâncias e amálgamas sucessivos, a configurações discursivas e estereótipos lexicais que podem ser interpretados como tantas outras formas de ‘socialização’ da linguagem” [...] (Bertrand, 2003, p. 87-88)

O fazer semiótico individual, modo pelo qual a linguagem se manifesta necessariamente, processa-se em interação com fatores de ordem social porque a forma de comunicação verbal específica, que traduz os aspectos sócio-ideológicos motivadores da forma, apresenta-se como necessária, ligando os temas (*objeto de sentido*) a determinados modos de dizer (gêneros) condizentes com o contexto em que se processa a comunicação. A assunção da língua ocorre regida por condições de ordem social, numa dimensão intersubjetiva.

Greimas (1979), ao especificar melhor o papel dos sujeitos da enunciação no ato comunicativo, concebe a relação entre os sujeitos actantes da comunicação não como uma relação de passividade, como já se afirmou; ao contrário, enunciador e enunciatário são produtores ativos do discurso, visto que a parceria não se limita a passar e a receber informações, mas a estabelecer um jogo persuasivo, em que o enunciador age em consonância com a situação discursiva, na medida em que, na produção de seus enunciados, os conhecimentos *a priori* a respeito do enunciatário – seus saberes supostamente compartilhados – são previstos no seu projeto de manipulação, enquanto o enunciatário, ativamente, reconhece a verdade ou a falsidade do enunciado. Nesse processo, o papel deste *tu* (para quem se escreve ou fala) é, portanto, relevante. Segundo Bakhtin (2003), o destinatário da mensagem deve ser considerado um “índice substancial (constitutivo) do enunciado”, pois este é elaborado em função de uma “compreensão responsiva”, de uma reação-resposta, de uma interpretação.

Todo enunciado, além de requerer um tipo de autor específico, de objetivar alcançar algo, de estruturar-se em torno de propósitos definidos, é dirigido a alguém específico, a partir de que enunciatário faz o discurso tomar determinada orientação. Sendo assim, o enunciador assume, como hipótese de produção discursiva, determinados enunciados possíveis de serem realizados em função da situação dialógica em que se encontra; age como se realizasse um cálculo de possibilidade do que dizer e de como dizer; cálculo este que se dá a partir de expectativas (o que é necessário dizer, o que ele quer ouvir etc). O enunciado é, portanto, construído, além dos outros fatores, segundo uma expectativa de possíveis respostas.

Isso significa que o enunciador, no ato comunicativo, detém a iniciativa no processo de interpretação, no sentido de que age discursivamente segundo a imagem que faz do outro. Aqui cabe lembrar que os simulacros são imagens, figuras, que intervêm na comunicação a partir de seu caráter necessário e de sua condição de ser algo prévio a qualquer comunicação. Nessa concepção, os simulacros são considerados objetos imaginários determinadores eficazes da relação entre os sujeitos (Barros, 1996).

Disto resulta um discurso com estilo e composição próprios,

adequados aos interlocutores, porque essa atitude implica sobremaneira a particularização, a diferenciação dos aspectos retórico-estilísticos. Vale ressaltar que a adequação implica em manter-se na esfera de determinado gênero, visto que este solicita um destinatário típico e apropriado. Para Patrick Charaudeau,

Essa relação contratual [...] depende do “desafio” construído no e pelo ato de linguagem, desafio este que contém uma expectativa (o ato de linguagem vai ser bem sucedido ou não). Isso faz com que os parceiros só existam na medida em que eles se reconheçam (e se “construam”) uns aos outros com os estatutos que eles imaginam [...] (Charaudeau, 2001, p. 30)

Todorov, a esse respeito, explica que

É pelo fato de os gêneros existirem como uma instituição que funcionam como “horizonte de espera” para os leitores, e como “modelos de escrita” para os autores. Estas são, com efeito, duas vertentes da existência dos gêneros [...] os leitores lêem em função do sistema genérico, que conhecem através da crítica da escola, do sistema de difusão do livro, ou simplesmente por ouvir dizer [...] (Todorov, 1978, p. 52)

Assim, retomando os conceitos desenvolvidos, conclui-se que os gêneros são entidades mais ou menos estáveis, que, no processo de textualização, momento em que ocorre um movimento do percurso gerativo de sentido rumo à manifestação, moldam o dizer do enunciador em uma composição retórico-estilística reconhecível como sendo inerente a eles. Tal procedimento age no nível superficial do texto, segundo as coerções semióticas e as exigências de fatores contextuais, e esse vínculo ocorre de maneira tal que a comunicação verbal só é (pensável e) realizável quando, na textualização, ocorrem os ajustes da sintaxe textual ao gênero, porque, dependendo da época, dos grupos sociais, os repertórios produzem suas formas e temas, o que implica que o gênero é uma organicidade indestrutível do ponto de vista de que seus recursos lingüísticos especificam o discurso (Bakhtin, 2003).

A ABORDAGEM SEMIÓTICA DO GÊNERO: CONCLUSÕES

Concebendo texto como modalidade composicional resultante do processo comunicativo interacional e gênero como articulações discursivas organizadoras e definidoras que agem na textualização, pode-se entender que todo gênero é passível de ser descrito em suas “formas de enunciação”, buscando estabelecer suas especificidades lingüístico-discursivas. Mesmo porque, de acordo com Bakhtin (2003), analisar os gêneros é extrair das atividades lingüístico-discursivas os fatos lingüísticos em pleno funcionamento, portanto, vivos, uma vez que:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (Bakhtin, 2003, p. 264)

Greimas (1979, p. 202) também não aceita a análise em que um formalismo fortuito e gratuito tome a vez de uma análise global e contextualizada, porque, para o semioticista, descrever o gênero, definir uma tipologia dos discursos só tem validade se for para trazer a tona os *postulados ideológicos* implícitos que norteiam as categorizações:

Dependente de um relativismo cultural evidente e fundada em postulados ideológicos implícitos, tal teoria nada tem de comum com a tipologia dos discursos que procura constituir-se a partir do reconhecimento de suas propriedades formais específicas. O estudo das teorias dos gêneros, característico de uma cultura (ou de uma área cultural) dada, não tem interesse senão na medida em que pode evidenciar a axiologia subjacente à classificação: ele pode ser comparado à descrição de outras etno ou sócio-taxionomias.

Para abordar, semioticamente, os gêneros, é preciso, portanto, partir dos seguintes princípios: (1) gênero é resultante de um processo interativo socioletal e ideoletal, uma forma discursiva *relativamente estável de estruturação de um todo*, que ancora textos; (2) é uma *unidade orgânica* resistente, em que categorias lingüístico-discursivas e contextuais são reconhecíveis; (3) todo discurso resulta do percurso gerativo do sentido (simulacro do processo enunciativo); (4) discurso e formação social articulam-se, lingüisticamente, por meio da enunciação (conversão das estruturas narrativas em estrutu-

ras discursivas); (5) no processo de textualização, nível da manifestação, as condições sócio-históricas, as coerções linguístico-discursivas e a atividade responsiva do enunciatário (sujeito interpretativo) interferem no processo (o texto conforma-se ao gênero); por fim, todo ato de comunicação (persuasão) ocorre por meio de um gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*, [s.n.e.?], 2003.

BARROS, D. L. P. Contribuições Bakhtin às teorias do texto. In: FARACO, C.A. et al. (org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996, p. 21-32.

———. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas/USP, 2002.

BARTHES, R. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: EDUSP, 1995.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.

CHARAUDEAU, P. *Eléments de sémiolinguistique – Théorie et pratique*. Paris: Hachette, 1983.

COURTÉS, J. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra: Almedina, 1979.

———. *Analyse semiotique du discours: de l'enoncé á l'énoncition*. Paris: Hachette, 1991.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática. 1998.

——— & SAVIOLI, F. P. *Lições de texto: leitura e redação*, 1999.

———. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2001.

———. *As astúcias da enunciação – as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2002.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- . *Du sens II: Essais sémiotiques*. Paris: Éditions du Seuil, 1983.
- & COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome 2. Paris: Hachette, 1986.
- & FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.
- GREIMAS, A. J. *Maupassant – A semiótica do texto: exercícios práticos*. Florianópolis: Edufsc, 1993.
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- . *Ensaio lingüístico*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- MAINGUENEAU, D. *Análise do discurso*. Campinas: UNESP, 1993a.
- . *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1993b.
- . *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.
- . *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- . *Análises de textos de comunicação*. São Paulo: Cortes, 2004.
- MARI, H. (Org). *Categorias e práticas de análise do discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2000.
- MARI, H. (Org). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2001.
- ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1996.
- PATRICK C. Uma teoria dos Sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et alii. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2001.

GÍRIA: LINGUAGEM OU VOCABULÁRIO?

Alessandra Freitas da Silva
alefreitass@ig.com.br

RESUMO

A pesquisa aborda a importância da gíria na formação de verbetes e sua importância para a sociedade, apesar de ter sido e, em muitos momentos ainda é, discriminada por muitos, visto que a gíria geralmente é criada pela população mais carente.

Pesquisas demonstram que durante algum tempo, a gíria foi marginalizada pela sociedade, sendo usada apenas por presidiários, drogados, prostitutas, homossexuais e outros grupos que eram rejeitados e mal vistos perante a sociedade.

Nosso estudo pôde verificar também, a pouca importância dada à gíria quando estas passam a fazer parte do mundo dos dicionários, pois resistem ao tempo e se impõe como “verbetes”, no entanto essas gírias não têm uma terminologia definida entre os dicionários, visto que dão nomenclaturas distintas.

Para tanto, devido às influências dos meios de comunicações e modismos, a gíria vem tendo um papel lexical no Brasil, visto que neste século XXI todas as classes sociais e todas as idades usam a gíria.

Este trabalho tem por objetivo mostrar um pouco da história das gírias brasileiras, como estas eram vistas e como foram sendo aceitas pelos padrões sócio-econômicos, visto que, neste século, ricos e pobres usam gírias.

Muito embora quase todas as pessoas utilizem ou conheçam quem use gírias na sua comunicação diária, poucas conseguem estabelecer uma definição suficientemente precisa sobre o que é gíria e como ela se estrutura, se desenvolve e opera nos diferentes níveis sociais e nos contextos de fala em que é utilizada. Para tanto, Preti (1984, p. 67) aponta para uma compreensão de gíria em dois níveis: a “gíria de grupo”, de uso mais restrito, que se caracteriza como uma linguagem de identificação e de defesa, buscando comunicação e, ao mesmo tempo, a preservação de um grupo. E o segundo nível que é a “gíria comum”, amplamente difundida.

A língua varia no tempo e no espaço, e a gíria é uma dessas variações, pois são palavras que entram e saem da moda, de tempos em tempos, de acordo com um programa de TV, uma música, uma reportagem, um documentário etc.

Segundo Santos (2007, p. 13) existem fatores que podem facilitar a passagem de gíria para a língua comum. Como a língua é um sistema em constante evolução, algumas gírias comuns podem se tornar mais expressivas do que as palavras já cristalizadas dentro da língua comum, fazendo com que essas gírias, futuramente migrem para o âmbito da língua comum e tornem-se mais usuais do que as antigas formas, como por exemplo, *bronca* para *reprimenda*, *curtir* para *desfrutar*. Palavras estas, que encontramos nos dicionários, ou seja, passaram do estágio de

gírias para verbetes.

Palavras-chave: *gíria, terminologia, tempo, evolução, classes sócio-econômicas*

“a linguagem é um instrumento que serve para
[a intercomunicação],
“a linguagem é um sistema de signos”,
“a linguagem é uma função social”,
“a linguagem é uma instituição social”,
“a linguagem é faculdade simbólica”,
“a linguagem é uma atividade do espírito”,
“a linguagem é criação perpétua.”
(Coseriu, 1982, p. 53)

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a influência das gírias no meio social.

Pesquisas demonstram que durante algum tempo, a gíria foi marginalizada pela sociedade, sendo usada apenas por presidiários, drogados, prostitutas, homossexuais e outros grupos que eram rejeitados e mal vistos perante a sociedade.

Com o passar do tempo, devido às influências dos meios de comunicações e modismos, a gíria vem tendo um papel lexical no Brasil, visto que neste século XXI todas as classes sociais e todas as idades usam a gíria. Neste caso levantamos a seguinte **questão problema**: Qual o papel da gíria na sociedade brasileira?

O presente trabalho tem por **objetivo** mostrar um pouco da história das gírias brasileiras, como estas eram vistas e como foram sendo aceitas pelos padrões sócio-econômicos, visto que, neste século, ricos e pobres usam gírias.

Muito embora quase todas as pessoas utilizem ou conheçam quem use gírias na sua comunicação diária, poucas conseguem estabelecer uma definição suficientemente precisa sobre o que é gíria e como ela se estrutura, se desenvolve e opera nos diferentes níveis sociais e nos contextos de fala em que é utilizada. Para tanto, Preti (1984, p. 67) aponta para uma compreensão de gíria em dois níveis: a “gíria de grupo”, de uso mais restrito, que se caracteriza como uma

linguagem de identificação e de defesa, buscando comunicação e, ao mesmo tempo, a preservação de um grupo. E o segundo nível que é a “gíria comum”, amplamente difundida.

A língua varia no tempo e no espaço, e a gíria é uma dessas variações, pois são palavras que entram e saem da moda, de tempos em tempos, de acordo com um programa de TV, uma música, uma reportagem, um documentário, etc.

Segundo Santos (2007, p. 13) existem fatores que podem facilitar a passagem de gíria para a língua comum. Como a língua é um sistema em constante evolução, algumas gírias comuns podem se tornar mais expressivas do que as palavras já cristalizadas dentro da língua comum, fazendo com que essas gírias, futuramente migrem para o âmbito da língua comum e tornem-se mais usuais do que as antigas formas, como por exemplo, *bronca* para *reprimenda*, *curtir* para *desfrutar*. Palavras estas, que encontramos nos dicionários, ou seja, passaram do estágio de gírias para verbetes.

Para tanto estabelecemos as seguintes **questões de estudo:**

- A Gíria
- A linguagem e suas variações.
- Gírias e fatores sociais:
 - Variação social
 - Variação geracional
- Qual é o critério usado para um vocabulário “gírio” ter nomenclatura de gíria no dicionário?

Este trabalho poderá servir de instrumento subsidiário para os docentes interessados em fornecer ao aluno um ensino descritivo-reflexivo sobre como usar a gíria no mundo contemporâneo.

A GÍRIA

A gíria incide, no português brasileiro, com muita frequência e intensidade, podendo ter grande importância para o léxico, e aguçar a intenção de descobrir como esta variação pode contribuir para o

fenômeno lexical.

O conceito de gíria para Nascentes (2003, p. 593) é de que esta aponta para o vocabulário especial dos criminosos, contrabandistas, vadios e outras pessoas de índole duvidosa. No entanto, estende-se ainda, à terminologia especial de uma classe, de uma profissão lícita, e, sobretudo ao conjunto de termos particulares, algumas vezes de caráter cômico, que são usadas pelos estudantes, atores, pintores, pedreiros, soldados, a mídia (que na época era apenas representada pelos tipógrafos).

A revista *Super Interessante* (1996) diz que explicar a palavra gíria é a maior “mão de obra”, pois ela é sinônimo de geringonça, que vem do espanhol *jerigonza*, ou ainda, *jerga*. Etimologistas acreditam que, por onomatopéia, *jerga* tenha nascido do verbo latino *garrire*, ou seja, tagarelar. Porém Silva (1996) lembra outra hipótese, pois a origem remota estaria no vocábulo grego *hierós*, que define o que é sagrado, oculto, visto que a gíria é usada para “disfarçar” a comunicação, já que se trata de um vocabulário de grupo. Lembremos, por exemplo, da gíria “cachorra” no *funk* brasileiro:

“... só as cachorra... hu.. hu.. humm
as popozuda... hu... hu... hu...
o baile todo...”

é usada em determinada situação com determinado sentido. No entanto, quando da gíria se prolifera, isto é, sai de um grupo e vai para a sociedade, pode até ser contestada, pode deixar de ser vista como gíria e passa a fazer parte da linguagem popular. Preti (1984, p. 67) diz que prefere usar o termo gíria de grupo específico. Gíria comum já é, de certo modo, uma negação da própria gíria, pois esta é, por natureza, uma linguagem secreta fechada. Embora seja um mecanismo de agressão/defesa, nem sempre os usuários usam códigos novos, quase sempre “reciclam”, pois as palavras são formadas de vocábulos simples, usados no cotidiano, por processo de composição e derivação, e por isso tem a facilidade de penetração na comunidade falante. A gíria é uma transição da vida das palavras: sai do vocabulário comum, vai para a linguagem de grupo, depois se desgasta, volta para a linguagem comum ou desaparece.

Esta também é pouco resistente ao tempo, tem muito a ver com a contemporaneidade, já que, o universo se renova rapidamente,

e a partir do momento em que fica muito conhecida, muda, ou seja, a aceitação em massa provém do dinamismo da modernidade, da velocidade das mudanças. Ao falarmos da resistência da gíria e o mundo contemporâneo, a *Folha Online*, de 31/12/2006, fez uma retrospectiva das gírias do ano de 2006, em que o próprio jornal deixa claro que as gírias ocorrem de acordo com os acontecimentos, quando diz: "Nunca antes neste país" se ouviu falar tanto em "desligar o transponder" e "destravar o Brasil". O ano termina recheado de expressões e palavras criadas, reveladas ou recicladas no calor dos acontecimentos, mas que, em muitos casos, parecem ter vindo para ficar", baseando-nos nas gírias do texto da Folha, observamos que algumas gírias usadas em 2006 não são usada em 2008, como por exemplo, "desligar o transponder" ou "destravar o Brasil", gírias criadas, em 2006, pelo fato de ter acontecido o maior acidente aéreo da história do país. No entanto nos parece uma gíria profissional, pois se trata da aviação, porém, essas gírias se propagaram, isto é, saíram do grupo profissional aéreo e se apresentaram a sociedade comum, se transformando em gíria comum, o que para Dino Preti, é chamada apenas de gíria.

Preti (*op. cit.*, 1984) diz que os grupos querem exclusividade, se todos conhecem ou usam é hora de mudar. Esgota-se como efeito expressivo e desaparece rapidamente. O autor, ainda afirma que os que duram mais como "legal", podem durar 20 ou 30 anos, mas como palavra essa duração ainda é muito curta.

A gíria tem também a função de identificar as pessoas pela idade, quando usam uma gíria em desuso, o que demonstra a transformação constante no tempo e no espaço a que está sujeito o vocabulário. O quadro abaixo comprova que as gírias entram em desuso de acordo com meses, anos e décadas, veja:

Gírias dos anos 40: Balangandans (festas), brotinho (menina), chanchada (filme nacional), coqueluche (assunto do momento), fuzarca (confusão).

Anos 50: Bafafá (confusão), babeiro (mau motorista), chá de cadeira (espera demorada), fuzuê (confusão), paquera (namoro), uva (mulher bonita).

Anos 60 : Bacana (bonito), cafona (feio), carango (carro), gamar (apaixonar-se), gata (mulher bonita), paca (muito), pelego (líder sindical governista), pra frente (moderno).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Anos 70: Bicho (amigo), biônico (político nomeado pelo governo), careta (pessoa conservadora), jóia (tudo bem), transar (amar), tutu (dinheiro).

Anos 80: Bode (mau humor), brega (feio), deprê (deprimido), economês (linguagem dos economistas), fio dental (biquíni), nossa (bom, ótimo), mina (garota).

Anos 90: Antenado (atento), azaração (namoro), boiola (homossexual), mala (chato), mauricinho (rapaz bem vestido), pagar mico (passar vexame), patricinha (menina bem vestida). (Cazarré, 1997).

Por ser considerada um conjunto de unidades linguísticas (itens lexicais simples ou complexos, frases, interjeições...) que caracterizam os grupos sociais, a gíria nem sempre mereceu um estudo específico, pois faz parte da modalidade oral (informal), já que os estudiosos da época, valorizavam mais a modalidade escrita padrão. Até mesmo nos dicionários não há uma forma única de conceituar gíria. Por exemplo, O *Dicionário de Filologia e Gramática* de Matoso Câmara (*apud* Filologia, 2003) diz que:

Gíria como sendo um vocábulo parasita de um grupo com preocupação de distinguir-se da grande comunidade falante. Este estudioso inclui a linguagem profissional dentro da gíria mas, como aquela é usada por uma classe “cult”, ela não tem “qualquer intenção de chiste ou petulância”, que caracteriza a gíria de classes populares.

O dicionário Michaelis (2003, s.v.) trata a gíria como uma linguagem especial de uma classe ou uma profissão, ou ainda como uma linguagem de grupos marginalizados. O dicionário Aurélio (1999) usa a mesma definição do Michaelis, porém acrescenta que é uma “linguagem de malfeitores, malandros etc.” usada para não ser entendidos pelas outras pessoas, além de falar sobre o “calão” e “geringonça”, que Aurélio define como coisa mal feita e de duração ou estrutura precária. Já Machado (1990) no Dicionário etimológico da língua portuguesa, define gíria como sendo uma etimologia obscura e ainda diz que tem origem duvidosa. São usados termos genéricos para conceituar gírias e esta, no entanto, é confundida com jargão, mas segundo pesquisadores, a gíria abrange jargão, que é o vocabulário técnico de uma profissão, da mesma forma que gíria abrange calão, que é uma expressão linguística grosseira e obscena.

No século XXI, o uso da gíria não causa tanta “confusão” em alguns setores da sociedade moderna, pois estes estão mais flexíveis e permitem que o vocabulário gírio seja usado opcionalmente, porém, que sejam didaticamente ensinados sobre como e onde usá-lo.

AS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS
NO ÂMBITO DO VOCABULÁRIO GÍRIO

A necessidade que o homem tem de se comunicar, faz com que ele se adeqüe ao momento, a circunstância e ao lugar, visto que para ser compreendido por determinado grupo é imprescindível que este se comunique claramente, para tanto, Gardin (1975, p. 54)² afirma que:

A linguagem é tão velha como a consciência; a linguagem é consciência real, prática, que existe também para outros homens, e portanto existe também só para mim; exatamente como a consciência, a linguagem só surge com a necessidade, a exigência de relações com outros homens.

o autor ainda ressalta que “a linguagem é consciência real...” estabelece uma relação de causa, ou seja, o fato de usarmos a fala em grupos, origina a comunicação (“relação com outros homens”), fazendo com que o homem encontre meios na linguagem, para se fazer entender, de acordo com o grupo a que deseja ser compreendido.

Pesquisas históricas demonstram que a muitos séculos os homens vêm se adequando (linguisticamente) aos grupos sociais, e de acordo com Gardin (*Op. cit.*, p. 56), o princípio dessa mudança está relacionado às formações socioeconômicas, que influenciam a língua e explicam certos fenômenos lingüísticos. Para Williams (*apud* Gardin, 1975, p. 129) entre os numerosos fatores que contribuem para a produção e manutenção da pobreza, encontra-se: a forma da língua materna (...), o comportamento que direciona à pobreza econômica, educativa e social é aprendido, socializado na primeira infância (...), o déficit que conduz a pobreza é de conceitualização e elaboração lingüística.

A interpretação dos autores citados a cima, é um tanto quanto contraditória, visto que as letras de *funk*, geralmente compostas por moradores de guetos (ghetto/favela), no Brasil, são cantadas, e as gírias contidas nas letras, são faladas principalmente por adolescentes, tanto ricos (classe média alta) quanto pobres. No entanto, os jovens de classe média alta, que foram preparados desde a aquisição da linguagem para terem destreza ao falar, usam a mesma linguagem dos

². Há várias remissões a esse autor, mas seu nome foi omitido nas “Referências”.

jovens pobres de favela. A linguagem vem da informação, das danças do meio em que se vive, já que o vocabulário é um instrumento de uso social e varia de acordo com o momento. Rodrigues (*Op. cit* 2007) ainda ressalta que a palavra recebe de acordo com o meio a que é utilizada, uma gradação que vai da noção técnica, científica ou literária até as mais baixas expressões chulas ou gíria popular. Não se trata apenas de situação sócio-econômica, trata-se de educação, instrução e mobilidade lexical, servindo como meio de interação entre os discursos culturais dos sujeitos que compõem os meios sociais. Na “formação” de um grupo linguístico, encontramos diferentes tipos de pessoas, que “trocam idéias” (se comunicam) fazendo com que surjam palavras diferentes, para que se comuniquem em si. Os estudantes, por exemplo, “bolam” expressões que ficam de “molho” e servem de código exclusivo entre as tribos estudantis, até que alguém “veiaço” descobre e “bota a boca no trombone”, então, o “mano” percebe, o professor entende e os velhos “se ligam”, fazendo com que a nova palavra “caia na boca do povo”. O que pode acontecer é a gíria ser assimilada pela língua oficial e acabar no dicionário ou virar gíria de poucos e desaparecer.

O jornalista J.B. Serra Gurgel (2007) se a gíria não se propagasse, ela seria uma linguagem de grupos, facções, tribos. Essa mobilidade é que equilibra a sociedade brasileira, se não houvesse essa mobilidade certamente o brasileiro cordial teria virado obra de ficção. A gíria tem caráter democrático. Quando vira gíria comum, todos, até os mais arcaicos, aceitam e até usam-na, sem falar que a televisão, em novelas e publicidades, lança algumas expressões, como por exemplo, “né brinquedo não! da personagem D. Jura da novela *O Clone*, da Rede Globo de televisão, em 2002 ou o “Fala sério!”, da adolescente Paty, vivida por Eloísa Perissé, no programa *Zorra Total*, na Rede Globo de televisão, dentre outros que vão surgindo e acabam virando (jargão) ou gíria simplesmente.

Porém, contrariando Gardin, o autor diz que a mobilidade lexical é efeito e não causa. E que a gíria é recorrente de todas as classes, efeito por ser um ponto de partida para o surgimento lexical. O autor, ainda comenta que

A gíria, pode-se afirmar sem constrangimento, escrúpulos ou receios, ultrapassou os umbrais de um ghetto linguístico ou do underground da marginalidade linguística. Não entraria no esquecimento das causas

substantivas dessa inferência mas sem dúvida uma delas é o empobrecimento da língua, como consequência do baixo índice de instrução, de educação, de cultura e de civilização, no sentido intrínseco, de nosso povo. A gíria tornou-se, assim, um recurso disponível para que as pessoas pudessem de comunicar a se entender de foram mais direta, mais simples, mais ousada e mais permissiva, também.

Não importa se ricos, pobres, velhos, crianças, homens ou mulheres, o que acontece é que estamos no mundo das informações instantâneas, em que tudo acontece muito rápido, e a linguagem está acompanhando essa movimentação do mundo contemporâneo. Rodrigues (2007) ressalta que:

O segredo da economia da língua situa-se, em grande parte, na seleção e uso que se faz do material lingüístico que melhor se ajusta àquilo que se quer exprimir.

As condições em que a fala se produz tem viva influência sobre a forma que ela toma para atender às necessidades do momento. (Rodrigues, p. 1)

Hoje (século XXI), no Brasil, a gíria geralmente vem do *funk*, de documentários e programas de TV sobre os menos favorecidos e que vivem em favelas. Para Nascentes (2003, p. 597) diz que a gíria vem do morro. E ainda faz questão de explicar, para os menos familiarizados com as coisas cariocas, o que é morro ou favela. Nascentes conta que, os soldados que vieram da guerra dos Canudos, pediram licença ao Ministro da Guerra para se estabelecerem com suas famílias num morro chamado Providência, que lembrava um morro existente na região dos Canudos, com uma faveleira³, que é um arbusto da região dos Canudos, assim o nome do morro virou favela. No entanto, imitando os soldados, os pobres foram morar nos morros, construindo suas “casas” com tábuas e latas.

Nascentes (*op. cit*, p. 598) ainda comenta que, assim como os sambas carnavalescos, as gírias (cariocas), também vêm da favela e se espalha por todo o Brasil, ajudados pela mídia. Anteriormente as gírias eram relacionadas, como já vimos, com grupos que eram mar-

³. Favela, faveleira, faveleiro ou mandioca-brava é um arbusto ou árvore da família das euforbiáceas, de ramos lenhosos, folhas repandas ou sinuosas e denteadas, flores brancas, em cimeiras, e cápsulas escuras, verrucosas, com sementes oleaginosas, de que se faz farinha rica em proteínas e sais minerais, nativa nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. [Nota do editor]

ginalizados pela sociedade, já que quem morava ou mora (a desigualdades não mudou muito no Brasil) na favela, em casebres de lata e tábuas, não tem sequer dinheiro para comprar um livro, quanto mais para se instruir, devido a isso o prestígio social dos “favelados” era e é baixo. Bagno (2003) fala que é verdade que o vocábulo gírio surge dentro de um grupo social restrito, antes de vulgarizar-se na linguagem falada por toda comunidade, mas esta comunidade cada vez mais fala gíria, em todos os seus níveis sociais, etários, econômicos e culturais.

Hoje, além do samba e a gíria, temos o *funk*, os bailes que desceram os morros e se instalaram nas boates ou danceterias dos bairros de classe média alta, onde são usadas as mesmas linguagens usadas nas favelas (gírias de grupos), contribuindo para que a classe média alta também adquira a gíria e esta saia do âmbito da favela e se transforme em gíria comum. Normalmente as gírias usadas nas letras de *funk* são apelativas e relativamente ligadas ao cotidiano de quem vive à margem da sociedade. Nos *funk*'s encontramos apelos sexuais, violência, droga, paz, todo o contexto ligado ao morro, visto que a vida desses sujeitos (compositores de *funk*) está intimamente ligada a esses temas, seja pela busca do prazer, forma de sobrevivência, pelo consumo de drogas, ou outra forma de prazer e de fuga da realidade a que pertencem.

A sociedade vê a gíria como uma variante de baixo prestígio, pois está ligada a linguagem do jovem inconsequente, das pessoas sem cultura, ou as gírias de grupo (calão) que está conectada a atividades marginais, o que para muitos surge como preconceito, no entanto quando essas gírias saem da extensão privada e se convertem na linguagem pública, tornam-se uma linguagem comum e usada por todos. E para que esta continue sendo aceita, sem preconceitos, é importante que os usuários da linguagem, utilizem-na no âmbito correto.

Uchôa (*Superinteressante*, 1996) comenta que não devemos passar a idéia de que a gíria é uma linguagem empobrecedora, pois ela tem o papel de renovação da língua.

A TERMINOLOGIA USADA NOS DICIONÁRIOS
PARA A DEFINIÇÃO DE GÍRIA

Há diversas gírias no português brasileiro, que muitas vezes, são confundidas com verbetes, mesmo com o uso indispensável dos dicionários, visto que estes têm terminologias distintas relacionada ao conceito dos vocábulos gírios.

A população brasileira se expressa melhor com as gírias do que com os verbetes dos dicionários, isto se dá, devido ao pouco hábito de leitura, sem falar na praticidade da gíria na comunicação informal, já que esta é falada com muita freqüência no cotidiano dos brasileiros. Para tanto, Coseriu (1982, p. 17) afirma que a linguagem se apresenta como um fenômeno multifacetado, e que as confusões e parcializações ocorrem com facilidade, além de poder, sem maiores dificuldades, suceder que se tome por essencial e primário o que é secundário, acessório e derivado. É comum então, que falemos o que ouvimos com maior freqüência, no entanto uma ressalva, há necessidade de saber onde e como usá-la, visto que, como disse Coseriu, trata-se de acessório e não deve tomar o lugar de palavras conceituadas no falar do português brasileiro.

A língua reflete as transformações sociais de uma comunidade falante, e a parte mais sensível é o léxico. O saber vocabular de um grupo sociolingüístico e culturalmente definido manifesta-se no léxico da língua, operada pelos falantes que por ela articulam as suas idéias e pensamentos. É ainda pelo léxico que se expressam as designações que rotulam as mudanças, ou o movimento histórico da humanidade. Gardin (1983, p. 24) ressalta que a língua é o reflexo do povo, a memória coletiva em que este se deposita a transmitir às relações futuras, é o povo que influencia a língua. E para que essa memória não se perca, é indispensável que se registre.

Um dos maiores movimentos históricos da variação lingüística no Brasil, é a gíria, pois quando esta “evolui” para linguagem comum e permanece por algum tempo sendo utilizada por falantes de grupos lingüísticos distintos, esta pode perpetuar, isto é, entrar para o dicionário da língua portuguesa, no entanto, há contrastes entre os dicionários, quando se trata de conceituar os vocábulos gírios, já que, estes não entram em acordo sobre que terminologia usada na classificação das palavras que são consideradas gírias. Alguns dicionários,

como vimos anteriormente neste trabalho, registram “gíria” como linguagem informal, outros utilizam “gíria” acompanhada da palavra “popular”. De acordo com a Revista Voz das Letras, “a palavra curtir que em QUE (1999 s.v. curtir) e MiE (1998 s.v. curtir) é imputado como “gíria”, significando “desfrutar”, ao passo que em HouE (2001 s.v. curtir) é marcado como informal”.

Essas diferentes denominações para determinado um vocábulo gírio, podem acarretar dúvidas, já que, a intenção do dicionário é desbaratar dúvidas e não causá-las. Neste caso, o examinador poderá não saber se a palavra que está usando se ajusta em gíria ou apenas um verbete informal, que poderá não ser gíria.

A revista *Voz das Letras*, comenta também, que as palavras que são usadas em massa como: legal, bárbaro, grana e bronca, por exemplo, passaram da condição de grupo restrito (jovens rebeldes das décadas de 50 e 60 no Brasil, cujo nome era Jovem Guarda), para grupo comum, falado por todos os grupos, sem classificar faixa etária, sexo, cultura, etc.

Saussure (*apud* Garmadi, 1983, p. 14) diz que a língua é um sistema de signos depositados pela prática da palavra na massa falante que o sistema é produzido por uma cristalização social, que a natureza social é uma característica interna do sistema, que não há realidade lingüística fora da duração e da massa falante, que só o tempo permite às forças sociais exercer os seus efeitos sobre a língua, etc.

Pensando de acordo com o referido por Saussure, verificamos que a gíria é um signo lingüístico muito utilizado, neste caso, pela massa brasileira, ou seja, palavras que surgem e são concretizadas com o tempo pela sociedade, e que é tão evidente, na fala das pessoas, na mídia e na comunicação em geral, que o sistema se torna incapaz de negar a nova palavra, isto é, os usuários da gíria, de forma indireta, fazem com que esta se perpetue nos dicionários, pois é falada pela totalidade e essa totalidade pode, embora raramente, recorrer ao dicionário para verificar determinada vocábulo gírio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo sobre as gírias brasileiras, a partir de uma perspectiva descritiva, pôde evidenciar que os vários usuários de gírias,

são determinados, principalmente pelas características extralingüísticas.

Nesta pesquisa, observamos que a maioria dos brasileiros, independente de classe social, raça, faixa etária, sexo, etc., usam a gíria comum, que para Preti é apenas gíria, visto que se é falada por todos os grupos já se tornou comum, seria redundante. Além da gíria comum existe a gíria de grupo, que é exclusiva ou restrita, apenas a determinado grupo. No entanto, quando esta nova palavra é descoberta e torna-se pública, manifesta-se apenas como gíria comum.

A breve história sobre as gírias se demonstra interessante, visto que segundo Nascentes, desde o século XIX, ela surge de grupos economicamente desfavorecidos, o que não é diferente neste século XXI, já que de acordo com pesquisas, percebemos que as gírias ainda saem das periferias (favelas, morros ou guetos), especialmente em se tratando do *funk*, que é o grande “distribuidor” de novas palavras brasileiras, e como tem o apoio da mídia, veicula com maior rapidez, além de cantar, os usuários ajustam as “gírias” do *funk*, na comunicação cotidiana. Além da mídia, há a invasão dos grupos de *funk*, que romperam as barreiras socioeconômicas e desceram do morro para se instalarem nas danceterias de classe média alta, favorecendo, assim, a entrada das gírias, feitas nas periferias, na comunicação da classe média alta.

Para tanto, há no Brasil, uma grande dificuldade em saber o que é considerado gíria ou não-gíria, pois os dicionários não entram em concordância em relação à terminologia usada para definir as diversas gírias, pois alguns usam linguagem informal, outros “gíria” e “popular”, causando confusão entre os usuários que examinam os dicionários, para satisfazerem as suas dúvidas.

Nesta oportunidade, pudemos mostrar uma visão parcial dos vocábulos gírios, sua breve história e formação, as quais apresentam fortes evidências de que a gíria é uma variação em constante evolução e tem um papel fundamental na formação do léxico.

REFERÊNCIAS⁴.

- BEZERRA, M. A; MAIOR, A. C. S; BARROS, A. C. S.
http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ03_37-51.html,
acesso em 26/01/2008.
- CAZARRÉ, Lourenço. Linguagem: Palavrões, gírias e anglicismos.
In: *Boletim da ANJ* – Associação Nacional dos Jornais, novembro de 1997. Disponível em
www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=polemica/docs/palavroesgurias., acesso em 27/01/2008.
- COSERIU, Eugênio. *O homem e a sua linguagem*. Eugênio Coseriu, tradução de Carlos Alberto da Fonseca [e] Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo. USP, 1982.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 3ª ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Livros Horizonte, 1990.
- NASCENTES, Antenor. *Estudos filológicos*: volume dedicado à memória de Antenor Nascentes organizado por Raimundo Barbadiño Neto; apresentação de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2003.
- PRETI, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- RODRIGUES, Salatiel, F. A gramática do pobre. Disponível em
[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2\(4\)3-11.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2(4)3-11.html). Acesso em 27/01/2008.
- SANTOS, César Augusto dos. *Perspectivas de delimitação da gíria no português brasileiro e sua marcação nos dicionários*. UFRGS. Revista Voz das Letras. 2007.
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u67260.shtml>., acesso em 27/01/2008.

⁴. Algumas obras citadas foram omitidas nestas "Referências".

HISTÓRIA DAS IDÉIAS LINGÜÍSTICAS: O QUE É?

Shirley Cabarite da Silva (FATEA e FCT)

scabarite@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo determinar o lugar da História das Idéias Lingüísticas no campo da investigação sobre a ciência da linguagem, seu objeto de interesse e as ciências que a compõem. Logo, busca-se apresentar a História das Idéias, a História das Idéias Lingüísticas e a História das Mentalidades. Trata-se, portanto, de determinar os limites e o campo de atuação dessas disciplinas.

PALAVRAS-CHAVES: Historiografia – Lingüística - Mentalidade

Nossa proposta neste trabalho é a apresentação de pressupostos da História das Idéias Lingüísticas e de outras disciplinas, no que têm em comum e no que possam justificar o procedimento na aplicação destas Disciplinas na análise de documentos que venham recuperar idéias lingüísticas num determinado tempo. Em outras palavras, tratamos da História das Ciências e dos conceitos de História das Idéias Lingüísticas, salientando alguns pressupostos da História das Mentalidades. Juntas, constituem um arcabouço valioso para a pesquisa dentro deste tema.

Segundo Pestre (1996, p. 37), a História das Ciências faz surgir objetos ocultos que são essenciais para a compreensão das práticas científicas; objetos estes dotados de historicidade, o que impede que a disciplina se feche em si mesma e, ao mesmo tempo, permite que ela se ligue à História Cultural, à História Industrial ou à História dos Instrumentos. Em suma, esses objetos, quando descobertos, possibilitam à História das Ciências reintegrar o conjunto de questionamentos históricos, sem nenhuma exceção. O estudioso enfatiza a importância dos aspectos externos, ou seja, o contexto onde tais idéias ocorreram, buscando focalizar o ‘objeto oculto’, a que ele se refere, isto é, a interferência de formas de saberes sobre outro saber.

No que respeita aos meios literários e retóricos, defendemos, juntamente com Pestre, que esses recursos são utilizados pelos intelectuais para assegurar a credibilidade de sua visão das coisas. O texto científico é um objeto construído segundo regras variáveis no

tempo e no espaço social; portanto, seria ingênuo considerá-lo transparente em si mesmo. O estudo das traduções sucessivas que os saberes conhecem, desde as cadernetas de laboratórios, as correspondências, os croquis, os rascunhos de artigos, até as versões publicadas, há muito tempo destacou que o *status* de evidência e de lógica dos resultados se modifica a cada contexto. Cada reescritura tem formações variadas: heurística, demonstrativa, reflexiva, filosófica, cujo peso varia de acordo com os locais e público-alvo. Em outras palavras, quando o historiador da Ciência resolve narrar o desenvolvimento de uma pesquisa ou recontá-la a partir de relatos prontos, ele pode fazê-lo sob outros prismas, isto é, considerando fatos esquecidos pelo primeiro historiador.

No Brasil, no início do século XX, esses saberes chegam ao país, mas sabemos que uma classe minoritária de pessoas privilegiadas socialmente tem acesso às ciências.

A História das Idéias Lingüísticas, partindo dos mesmos pressupostos da História das Ciências, busca descrever e explicar como o conhecimento lingüístico avançou, foi formulado e comunicado, e como se desenvolveu através dos tempos. Descrição e explanação estão contidas nessa reconstrução do passado; formam segmentos ou feixes de segmentos que se deslocam para o presente, não havendo razão para a separação de *status*, a não ser que se confine a uma visão empobrecida de descrição, como sendo um inventário de fatos, datas e nomes, algumas vezes denominado de crônica. Descrição da História das Idéias Lingüísticas é a reconstrução do conteúdo mental, mais ou menos no seu estado explicitado e ocupando seu lugar no contexto social e cultural. (cf. Swiggers, 1990, p. 22)

Köerner (1972, p. 3-10) reforça essa idéia, advertindo para o fato de que a História das Idéias Lingüísticas versa sobre matérias lingüísticas, podendo qualificar uma História da Disciplina. Como uma matéria, até hoje tem sido definida de forma amadora. O historiador de determinada ciência precisa estar equipado de conhecimento científico específico, isto é, possuir certa quantidade de conhecimento sobre a história intelectual, que irá se encaixar dentro da matriz da história geral.

Segundo o autor, o historiador necessita de conhecimento amplo, o qual precisa ser resguardado *como conditio sine qua non*

por alguém engajado nas pesquisas de eventos passados, no que tangue ao desenvolvimento da Lingüística. Com efeito, e isso é o mínimo requerido do historiador num determinado período estabelecido, pode-se falar de História das Idéias Lingüísticas a partir da discussão e exploração da epistemologia desta complexa disciplina e da subsequente criação de uma direção metodológica para sua investigação e apresentação.

Dessa forma, para o estudioso, a meta segundo a qual se estabelecem as várias definições sobre a disciplina consiste num campo que indaga sobre quais serão as bases que sustentarão os fatos do nosso passado lingüístico: *sine ira et studio demanda* lugares nobres para a sabedoria individual, distância do escopo, tamanho do conhecimento, o que de fato requer um conhecimento enciclopédico por parte do investigador, dada a natureza interdisciplinar dessa atividade. Além disso, o uso da distinção contemporânea da História das Idéias Lingüísticas tem sido ‘teoria orientada’ e não ‘data orientada’, ainda que nenhuma dúvida sobre a leitura dos fatos originais tenha de ser feita na ordem do estabelecimento adequado desses fatos para o desenvolvimento da disciplina.

Atualmente, estudiosos da História das Idéias Lingüísticas e da História Social da Ciência afirmam, ao resolverem investigar cada qual seu objeto de estudo, a necessidade de se remeterem à questão da internalização e da externalização, embora, no passado, tanto a História das Idéias Lingüísticas como a História Social das Ciências buscassem focalizar um ponto de vista em detrimento do outro, acreditando na impossibilidade de abordar um fato histórico, considerando o contexto e conteúdo.

Desconsiderar a possibilidade da concomitância entre a história interna e a externa, isto é, entre conteúdo e contexto, hoje, é assumir uma posição positivista que leva ao reducionismo na investigação do fato histórico. David Hass (1997) considera os saberes como uma possibilidade histórica, acreditando, juntamente com Foucault, que o conhecimento é construído a partir da normatização da sociedade moderna. Hass entende a ciência como uma instituição social em que o conhecimento contribui para a organização social. Defende que na elaboração das teorias científicas entram condições históricas; os saberes refletem acontecimentos e condições sociais. Lo-

go, considera o contexto na explanação interna dos fatos científicos, ou o que insistimos em chamar de história externa e história interna integradas.

Saldaña (1996) também defende a importância de se tratar da história da ciência, considerando aspectos internos e externos. Sobre a necessidade de interação entre contexto e teoria, dentro dos estudos da História das Idéias Lingüísticas, Swiggers (1987) afirma que a descrição deve partir da reconstrução do conteúdo mental, mais ou menos no seu estado explicitado e ocupando seu lugar no contexto social e cultural.

Diz, ainda, que a Historiografia Lingüística como vem sendo estudada nos últimos trinta anos tem testemunhado a separação entre o que ele denomina conteúdo-orientado e contexto-orientado em sua descrição. O período mais ilustrativo analisado é o século XVIII, que tem atraído pesquisadores interessados no desenvolvimento das teorias fonéticas e sintáticas, na coerência interna da teoria das classes das palavras ou no avanço conseguido na descrição do francês.

Segundo Swiggers (1987), atualmente, conteúdo e contexto estão a caminho de se unir, uma vez que sua co-ocorrência é natural; não é coincidência que a reflexão gramatical tenha-se originado do contato cultural e por ele foi estimulada. A História das Idéias Lingüísticas não desconsidera a questão da descontinuidade e cita como exemplo a teoria de Whitney que pensa a língua no seu aspecto social, num momento que se tinha a língua num aspecto natural e genético.

Referindo-se às dificuldades enfrentadas pelos estudiosos que resolvem fazer História das Idéias Lingüísticas, Bright (1992) afirma que esta é uma disciplina que vem sendo estudada intensamente. Novas revistas estão sendo fundadas, incluindo Historiografia Lingüística (1974), Epistemologia e Língua (1979); tal intenção tem a ver com o fato de hoje aflorarem os interesses pela História da Ciência. No século XIX, os relatos da história de várias disciplinas filosóficas foram permeados de profundo espírito nacionalista e não passaram de mera coleção de fatos. Hoje, os historiadores pretendem dar um cunho mais científico a suas investigações, o que significa haver maior preocupação com teorias e métodos seguros, bastante discutidos nos textos sobre problemas de periodização, de metalinguagem descritiva e de evolução retrospectiva.

A complexidade que envolve o estudo da História das Idéias Lingüísticas diz respeito ao fato de haver diferenças na velocidade do desenvolvimento, na cronologia e intensidade dos contatos entre as tradições greco-latina ou européia, chinesa e indiana e outras. Tal complexidade concerne não só a uma sucessão e talvez coexistência de tendências opostas dentro de uma determinada tradição, mas também à continuidade e descontinuidade de seus interesses e práticas. Segundo o autor, há outro problema que complica a investigação na área da Historiografia: o da documentação e do acesso às fontes primárias, embora hoje, com a reimpressão e os microfimes, já seja possível a recuperação de vários textos clássicos.

Além das dificuldades já citadas, há ainda a que Fávero (1996) aponta e que diz respeito à “distância espaço-temporal entre o cenário em que viveram as personagens que produziram as obras que constituem o objeto de estudo do trabalho e contexto em que se produz o mesmo trabalho.” Quanto à análise dos documentos, a dificuldade está na vasta e vaga fronteira de seu campo. A História das Idéias Lingüísticas não inclui apenas a prática e a teoria da História da Gramática e da Lexicografia, mas também a história de atitudes de policiamento da linguagem, da Semântica Lógica e dos relatos religiosos da linguagem.

Há duas formas de se fazer análise que podem ser distinguidas, embora concedidas por uma variedade de modelos expositivos. A primeira é dar ênfase à história interna do pensamento lingüístico, para favorecer o estudo da evolução da própria Lingüística e sua descrição. A outra diz respeito à história externa do pensamento lingüístico, resultando num estudo do contexto sócio-cultural, em que as idéias lingüísticas têm se desenvolvido. Adverte, ainda, para a importância da concomitância entre as duas, e mais: devem-se tratar os documentos com isenção de qualquer base ideológica e de infundados preconceitos. Nisso a autora está em consonância com as idéias de todos os estudiosos que foram e serão citados nesta pesquisa.

Podemos concluir que as definições propostas por Swiggers, Köerner e Bright sobre História das Idéias Lingüísticas se assemelham e se completam. As propostas metodológicas desses estudiosos são também coerentes com a proposta de Pestre para a História da Ciência. Em relação à História das Mentalidades, Le Goff (*op. cit.*)

defende a idéia de que esta obriga o historiador a interessar-se mais de perto por alguns fenômenos essenciais de seu domínio: as heranças, das quais o estudo ensina a continuidade, as perdas, as rupturas (de onde, de quem, de quando vem esse hábito mental, essa expressão, esse gesto?); a tradição, isto é, as maneiras pelas quais se reproduzem mentalmente as sociedades, as defasagens(...). “Os homens servem-se das máquinas que inventam, conservando as mentalidades anteriores a essas máquinas”. Os operários das fábricas do século XIX apresentam a mentalidade dos camponeses, seus avós e pais. A mentalidade, nesse sentido caminha com mais lentidão do que os fatos sociais. Logo, as mentalidades mantêm com as estruturas sociais relações complexas, mas não desligadas delas.

Le Goff afirma que o objeto do estudioso da mentalidade é o coletivo. A mentalidade de um indivíduo histórico, sendo esse um grande homem, é justamente o que ele tem em comum com outros homens de seu tempo. “A coexistência de várias mentalidades em uma mesma época e num mesmo espírito é um dos dados delicados, porém essenciais da História das Mentalidades.”

Logo, toda manifestação de idéias em torno de um dado saber sofre influências, não só de acontecimentos políticos, culturais, econômicos e sociais, como também de tipos de mentalidades herdadas do passado. O objeto de estudos da História das Idéias Lingüísticas é justamente o resgate dessas idéias, não simplesmente descritas com um fim em si mesmas, isto é, não descritas isoladamente, desprovidas de fatos externos; mas, pelo contrário, examinadas à luz dos dados históricos dos quais resultaram. E são esses os objetos ocultos a que se refere a Disciplina. Pesquisadores que fazem História das Idéias Lingüísticas descrevem o desenvolvimento de teorias sobre a linguagem, considerando contexto e conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRIGHT, Willian. *Internacional Encyclopedia of Linguistic*. Editor in Chief, vol. 2. New York: Oxford University Press, 1992.

FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções lingüísticas do século XVI-II. A gramática portuguesa*. Campinas: UNICAMP, 1996.

———. *As palavras e as coisas*. (trad. Salma Tannes Michael) 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HESS, D. *Social Studies of Science*. New York, University Press, 1997.

KÖERNER, E.F.K., Bloomington, Indiana. *Revue Internationale pour l'histoire de la linguistique. International Journal for the History of Linguistics*. Amsterdam: Advisory Editorial Board Amsteldyk 44, 1974.

LE GOFF, Jacques. As Mentalidades. Uma história ambígua. **In:** — e NORA, Pierre. *História: Novos Objetivos*. Trad. Terezinha Marinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

PESTRE, Dominique. *I' Étude Sociale des Sciences - Bilan dès Anées, 1970/1980 et Consequences pour le Travail Historique*. Paris: Centre des Recherches en Histoire des Sciences et Techniques, La Villette, 1992.

SALDAÑA, Juan José (coord.). *Historia social de las ciencias en América Latina*. México: Miguel Angel Porrúa 1996

SWIGGERS, Pierre. Reflections on (Models for) Linguistic historiography. **In:** *Understanding the Historiography of Linguistics. Problems and Projects*. Hüllen, W., 1990.

———. *Histoire de la pensée linguistique. Analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale, de l'Antiquité au XIX siècle*. Puf Linguistique_Nouvelle. Paris: Press Universitaires de France, 1997.

———. L'historiographie des sciences du langage: intérêts et programmes. **In:** BAHNER, Werner et alii (ed.) *Proceeding of the Fourteenth International. Congress of Linguists*. Berlin, August 10-15, 1987.

**NOTA SOBRE ALGUNS HEPTASSÍLABOS
DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO EM QUADERNA**

Rafael Huguenin (UFF e PUC-Rio)
rafahuguenin@gmail.com e rafahuguenin@hotmail.com

RESUMO

O esclarecimento não apenas das normas por que se regem os encontros intra e intervocabulares, mas, sobretudo das alternativas de que os poetas dispunham para resolver estes encontros é fundamental para a compreensão da evolução da versificação portuguesa. No presente texto, portanto, analisaremos o tratamento dispensado por João Cabral de Melo Neto aos encontros vocálicos intra e intervocabulares em alguns versos heptassilábicos no livro *Quaderna*.

Palavras-chave: versificação, fonética, João Cabral de Melo Neto

I

No presente texto apresentaremos brevemente os resultados preliminares de nossa pesquisa acerca de alguns aspectos da poética⁵ de João Cabral de Melo Neto, em especial o tratamento dispensado aos encontros vocálicos intra e intervocabulares nos poemas *Cemitério Alagoano* (*Trapiche da Barra*), *Cemitério Pernambucano* (*Floresta do Navio*) e *Cemitério Pernambucano* (*Custódia*), reunidos no livro *Quaderna*, perfazendo um total de 48 versos heptassilábicos.

A justificação para um tão minguado número de versos é simples: como se trata de um trabalho experimental, que consiste basicamente em identificar e classificar certos tipos de ocorrências (hiato ou ditongação) em um determinado número de casos (elocução sonora dos versos), julgamos necessário testar, digamos assim, nosso método de experimentação com um número de casos menor. Como o que vale para a parte geralmente também vale para o todo, se nossa rotina de classificação funcionar – isto é, se ela for capaz de fornecer dados que possibilitem a formulação de uma hipótese – em um número menor de instâncias, então podemos aplicá-la ao restante dos casos.

⁵ Por poética entendemos simplesmente o sentido etimológico do termo 'poietiké', isto é, técnica ou arte da poesia

O que segue, portanto, deve ser tomado como resultado preliminar de uma primeira aproximação a um novo campo de estudo. Sendo assim, limitamo-nos tão somente identificar e explorar interpretativamente certos fenômenos relativos à metrficação, tentando identificar, na medida do possível, como João Cabral utiliza-se da versificação da língua portuguesa, com ênfase especial no tratamento dispensado aos encontros vocálicos intra e intervocábulares⁶.

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, faz-se necessário justificar a escolha de *Quaderna*. Publicado em Lisboa, no ano de 1960, o volume reúne produções do período de 1956 a 1959. *Morte e Vida Severina*, livro imediatamente anterior, foi publicado em 1955, no volume *Duas Águas*, que reúne todos os livros anteriores do poeta, divididos, quanto à natureza da comunicação, em “duas águas”, isto é, poemas para serem lidos em voz alta e poemas para serem pensados⁷. Se levamos em conta a evolução da poética cabralina a partir de 1960 – conta-se que o poeta chegou a rejeitar *Morte e Vida Severina* pelo apelo sentimental, de que a obra era repleta, e por uma falta de tratamento poético sistemático, que resulta em um menor grau de construção – vemos que o livro em questão, *Quaderna*, é uma espécie de divisor de águas. Ali já se encontra traçada, de modo geral, a linha poética que culminará em *Educação pela Pedra* e nas obras posteriores. Diante disso, está justificada nossa escolha por *Quaderna*, livro de inegável importância para compreensão do desenvolvimento da obra de João Cabral de Melo Neto⁸.

⁶ Segundo Celso Cunha “entre os múltiplos problemas que encerra a versificação portuguesa, através de quase oito séculos de sua história, assume particular importância o do esclarecimento minucioso não só das normas por que se regeram (...) os encontros intra e intervocábulares, mas, principalmente, das possibilidades de escolha que os poetas encontraram, na língua do tempo, para resolver tais concorrências vocálicas” (Cunha, 1963, p. 29)

⁷ É sob o ponto de vista da comunicação que a diferença entre as duas águas pode ser estabelecida. Quando mais construída a poesia, mais dependente se torna do texto escrito, solicitando leitura silenciosa. Quanto menor o grau de construção, maior a comunicação coletiva e difusão (Nunes, 1971, p. 74).

⁸ Outra etapa deste trabalho consistirá em realizar o mesmo tipo de análise em *Morte e Vida Severina*, para melhor detectar a diferença entre ambos.

II

Consideramos, no âmbito de nossa análise, a ocorrência de encontros vocabulares em que a primeira vogal é oral ou nasal (com o, com a), que na própria língua falada se resolve em ditongo⁹. Como também interessa-nos averiguar a hipótese de que João Cabral, ao unificar em uma única elocução os encontros vocálicos em que a prepositiva é tônica, dá continuidade a certa linha evolutiva do verso português que caminha para a elisão ou ditongação sistemática das prepositivas de encontros vocálicos, consideraremos também os encontros deste tipo¹⁰.

Passemos aos resultados de nossa análise. Ao longo dos 48 versos, identificamos 43 encontros vocálicos intra e intervocabulares. Na maioria quase que absoluta dos casos, João Cabral optou por resolver estes encontros em uma única elocução. Em apenas duas ocorrências, que serão discutidas adiante, há hiatização.

Se considerarmos, no que tange ao tratamento destes encontros, que a tradição clássica sempre procurou evitar os hiatos, considerando-os como defeito grave no verso, por torná-lo frouxo, então temos que admitir, pelo menos no âmbito do minguado número de versos que analisamos e em vista das características que tentamos identificar, que João Cabral de Melo Neto está inserido em uma linha que podemos chamar de clássica.

Esta filiação clássica, expressa, entre outros aspectos, no tom impessoal de sua linguagem, na modalidade de pensamento não fundado no individualismo subjetivo, na tendência aos valores comuni-

⁹ Caso em que ocorre ecliptse, fusão vocálica em ditongo ou crase, diante da ressonância nasal da primeira vogal (Cunha, 1985, p. 653).

¹⁰ O padrão sempre foi resolver em hiatos de uma vogal tônica antes de uma átona: “quando tônica, a regra geral, de todos os tempos, é o hiato com a vogal subsequente, seja esta tônica ou átona” (Cunha, 1963, p. 33). Celso Cunha, ao realizar uma comparação entre o tratamento dispensado aos encontros intervocabulares nas églogas de Bernardim Ribeiro e no Crisfal, conclui que a evolução do verso português caminha para a ditongação ou elisão sistemática das prepositivas de encontros intervocabulares. Interessa-nos, portanto, averiguar a hipótese de que João Cabral, ao unificar em uma única elocução os encontros vocálicos em que a prepositiva é tônica, dá continuidade a certa linha evolutiva.

tários e coletivos e, fundamentalmente, no compromisso com a comunicação, é fato bem marcado pelos críticos (Cf. Nunes, 1971, p. 18-19). Interessa-nos mais propriamente detectar na aplicação sistemática de recursos como a sinalefa, a elisão e a crase, como esta filiação se manifesta na matéria mesma do poema, isto é, como se manifesta nas palavras.

Tomemos, por exemplo, o verso
É o cemitério. E esse estuque

Aqui vemos como o poeta, ao empreender uma escolha de vocábulos que, começando e terminando por vogais, são passíveis de sofrer elisão, crase e sinalefa, consegue obter condensação de sentido com poucas elocuições sonoras, já que condensa dez sílabas gramaticais em apenas sete sílabas poéticas. Impossível não remeter aqui à célebre fórmula poundiana, segundo a qual DICHTEN = CONDENSARE (Poesia = condensação). Talvez essa seja uma apropriação indevida da proposição do Pound, já que não fica muito claro, a partir de seus escritos, se esta condensação que ele falava dizia respeito exclusivamente a fenômenos fonéticos. De qualquer forma, vemos como o poeta é impecável no tratamento dos encontros vocálicos, seguindo à risca o preceito clássico de abolir os hiatos.

Este mesmo verso, ao lado de outros que transcrevemos abaixo, revelam outros fatos interessantes.

se vê uma Constantinopla (18)
É o cemitério. E esse estuque (21)
ao sol daqui, as covas logo (37)
que dá o carvão vegetal (44).¹¹

Em todos eles encontramos tônicas mais átonas pronunciadas em uma única elocução. Não ousaremos aqui, temerariamente, hipóteses a partir destas ocorrências sem empreender antes um estudo mais consistente de fonética sintática. Provavelmente os casos acima pressupõem atonificação relativa da vogal forte, ou absorção por ela da vogal seguinte, quando átona (Cf. Cunha, 1963, p. 33). De qualquer forma, levando em consideração que o poeta poderia resolver de outra forma estes encontros, a saber, optando pelo hiato, ou, sim-

¹¹. Estabelecido nosso 'corpus', ainda que 'minusculus', a numeração dos versos segue a ordem em que aparecem na edição que consultamos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

plesmente, fazendo outros versos, vemos aqui novamente reforçada a filiação clássica do verso cabralino.

Antes de concluir, seria oportuno destacar outros casos interessantes:

e para curá-los da pouca (13)
que de viver ainda lhes resta (14)
esdrúxula, na folha plana (29)

No verso 13 não há nada de especial, apenas a síncope, não marcada graficamente, do 'a' em 'para', que deve ser pronunciado como 'pra', de modo que o verso seja um redondilho maior. Este tipo de síncope é relativamente comum, sobretudo nos Românticos. O fenômeno no segundo exemplo, verso 14, já não é tão comum, de modo que sucinta alguma ambigüidade de leitura. Nossa opção para lê-lo como um heptassílabo, resolve também suprimir as vogais constitutivas do vocábulo 'que', o que nos dá, novamente, uma síncope. O princípio do verso deve ser lido como uma única sílaba: q'de. No último exemplo, a leitura heptassilábica deve suprimir a primeira vogal da palavra esdrúxula, o que nos dá uma aférese. A palavra deve ser lida como 'sdrúxula.

III

Em resumo, nossa pequena incursão ao longo destes 48 versos levou-nos à conclusão de que João Cabral de Melo Neto, ao praticar o verso marmóreo, teso e tenso, condensado em unidade de pedra, insere-se na linhagem dos grandes poetas clássicos, isto é, aqueles poetas que, pelo fôlego e pelo pulso fero, permanecerão para sempre vivos, afinal, como diria Drummond

Que se dissipou, não era
poesia.
Que se partiu, cristal não era.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Dámaso. *Poesia espanhola*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1960.

CUNHA, Celso. *Língua e verso*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1963.

——— et CINTRA, Lindley. Noções de versificação. In: *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 650-692.

NETO, João Cabral de Melo. *Serial e antes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

NUNES, Benedito. *João Cabral de Melo Neto*. Petrópolis: Vozes, 1971.

PROENÇA, M. Cavalcanti. *Ritmo e poesia*. Rio de Janeiro: Simões, s/d.

POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVEIRA, Sousa da. *Fonética sintática*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SPINA, Segismundo. *Manual de versificação românica medieval*. Rio de Janeiro: Gernasa, 1971.

**O DISCURSO ORAL NA POESIA DE MANUEL BANDEIRA:
UMA ANÁLISE DA ILUSÃO DA ORALIDADE
NO TEXTO POÉTICO¹²**

Gil Roberto Costa Negreiros
(PUC-SP, UNIVERSITAS)

gilrobertonegreiros@yahoo.com.br

RESUMO

Objetiva-se neste artigo analisar as marcas da oralidade presentes no texto poético, mais precisamente na poesia de Manuel Bandeira. Por se tratar de um trabalho que estabelece relações entre *fala* e *escrita*, define-se, inicialmente, como perspectiva de trabalho, a tendência sociointeracionista, que considera fala e escrita não como modalidades estanques, mas sim como variedades pertencentes a um mesmo *continuum*. Sob a luz da Análise da Conversação, investigam-se trechos de poemas em que se configura a “ilusão do oral”, como postula Preti (2004). No decorrer da comunicação, apresentam-se trechos poéticos que são comparados com transcrições de textos orais. Tal recurso possibilita uma melhor visão do fenômeno da oralidade na obra poética de Bandeira.

Palavras-chave: Análise da Conversação, oralidade, texto poético.

Neste artigo, propõe-se investigar as marcas da oralidade presentes em um poema de Manuel Bandeira. Como ponto teórico inicial, parte-se do pressuposto sociointeracionista, segundo o qual não há diferenças estanques entre fala e escrita, mas posições escalares que, metodologicamente, poderiam ser representadas por meio de um *continuum* (cf. Marcuschi, 2001).

Cabe salientar que não se pretende, aqui, realizar uma análise literário-estilística do *corpus* escolhido. Na realidade, examina-se o texto poético por meio da lingüística discursiva, mais precisamente sob os referenciais teóricos metodológicos na Análise da Conversação. Com isso, busca-se demonstrar que o texto poético bandeiriano em questão, apesar de escrito midialmente, apresenta marcas que denunciam uma “ilusão do oral”.

¹² Este artigo faz parte da pesquisa de doutoramento intitulada de *A oralidade na poesia de Manuel Bandeira*, orientada pelo Prof. Dr. Dino Preti, na PUC/SP.

FLUÊNCIA E DISFLUÊNCIA NA LÍNGUA FALADA

Os estudos lingüísticos atuais, quando tratam das relações entre língua falada e língua escrita, postulam que essas duas modalidades não devem ser observadas por meio de uma visão dicotômica. De uma forma geral, percebe-se, hoje, um interesse crescente por análises que permitam observar a escrita e a fala mais em suas relações de semelhança do que de diferença, em uma amálgama de gêneros e estilos, evitando as dicotomias estritamente delimitadas. (Cf. Marcuschi, 2001, p. 28)

A visão dicotômica, baseada no modelo teórico da “autonomia da escrita”, caracterizava negativamente o texto falado a partir dos pressupostos teóricos da escrita:

Assim, noções como *ruptura, descontinuidade, desaceleração, interrupção*, com seus traços semânticos de negatividade, têm sido relacionadas, de forma genérica, direta ou indiretamente, à disfluência do texto falado, sem que esta já tenha sido definida de forma precisa. Muitas vezes, ela é, ainda, considerada a partir do parâmetro da língua escrita que, como sabemos, se organiza de forma diferente, tendo em vista que apenas o seu produto final é apresentado ao leitor, diversamente do que ocorre com a língua falada, em que o processamento e a produção ocorrem. (Crescitelli, 1997, p. 28).

Dentro da visão sociointeracionista da não-dicotomia, Crescitelli, ao contrário da posição anteriormente exposta, apresenta-nos sua hipótese geral, segundo a qual as disfluências, consideradas a partir da análise da linguagem em uso e sob o enfoque da abordagem pragmática, são “aspectos normais, sistemáticos e até úteis do discurso, em certas circunstâncias”. (Cf. *Ibidem*)

Assim, a disfluência torna-se essencial, em muitos casos, na constituição da formulação do texto falado espontâneo, haja vista os inúmeros propósitos da interação e as atividades envolvidas na construção textual.

Butler-Wall, por seu turno, em pesquisa sobre a frequência das disfluências no discurso conversacional de falantes nativos e não-nativos, oferece-nos importantes constatações a respeito do tema da fluência oral. Segundo a pesquisadora, pode-se dividir o tema por dois lados: um em nível do enunciado e outro em nível do discurso. A autora sugere, assim, a existência de uma relação entre sua proposta e a distinção entre tópico sentencial e tópico discursivo:

A fluência no nível do enunciado deve ser definida como a habilidade de executar regras de fala ‘suavemente’ ou a habilidade de produzir fala sem (ou com uma quantidade mínima de) disfluências – pausas longas, pausas preenchidas, preenchedores, repetições e recomeços. A fluência no nível do discurso, por outro lado, deve ser definida como a habilidade de resolver problemas de fala (lingüísticos e interpessoais) no tempo real ou a habilidade de movimentar a fala para adiante [...] A fluência significa a habilidade de suavizar fronteiras, fornecer transições, minimizar justaposições abruptas. Finalmente, a fluência conversacional significa a habilidade de dosar tensões entre nossas próprias necessidades e as necessidades do interlocutor. Isso significa ser responsivo à interpretação provável do interlocutor a respeito de um enunciado a fim de guiar essa interpretação. (Butler-Wall, 1996, p. 324).

Koch et alli abordam, do ponto de vista discursivo, o fenômeno que envolve a descontinuidade. Usando as expressões “contínuo” e “fluência”, os autores admitem que as descontinuidades, causadoras de um ritmo ralentado à progressão temática, podem desempenhar funções pragmático-interativas:

As descontinuidades aqui referidas, que muitas vezes subvertem a organização canônica dos constituintes da frase podem desempenhar funções pragmático-interativas relevantes, devendo ser examinadas à luz do *modus* comunicativo postulado por Mönnik. (Koch et alli, 1996, p. 147).

A hesitação, considerada como uma marca da descontinuidade sintática e da disfluência discursiva, pode ser observada tendo em vista as perspectivas da formulação textual e da interação e da discursividade. Nessa perspectiva, Crescitelli propõe as seguintes postulações a respeito da hesitação:

- *da formulação textual*: na qual pode ser vista como descontinuadora da ordem sintática (“descontinuidade sintagmática e oracional”). Tendo-se em mente, contudo, o processamento lingüístico, ela teria papéis ou seria sintomas da fase de planejamento lingüístico e de formulação;

- *da interação e da discursividade*: na qual pode ser vista como continuadora no nível da enunciação, ou seja, das relações interpessoais dos interlocutores e na condução dos tópicos (“continuidade textual, discursiva e interacional”). (Crescitelli, 1997, p. 56-7).

O CORPUS

O poema que ora propomos analisar, de autoria de Manuel Bandeira, foi publicado em 1930, em *Libertinagem*. Nesse livro in-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

teiramente modernista, a linguagem do poeta é composta de coloquialidade e ironia, além de um forte traço biográfico, tão comum em toda sua obra. (Cf. Bosi, 1977, p. 408)

EVOCACÃO DO RECIFE

Recife

Não a Veneza americana

Não a Maurítssatd dos armadores das Índias Ocidentais

Não o Recife dos Mascates

Nem mesmo o Recife que aprendi a amar depois

Recife das revoluções libertárias

Mas o Recife sem história nem literatura

Recife sem mais nada

Recife de minha infância

A Rua da União onde eu brincava de chicote-queimado e partia as vidraças da casa de Dona Aninha Viegas

Totônio Rodrigues era muito velho e botava o pincenê na ponta do nariz

Depois do jantar as famílias tomavam a calçada com cadeiras, mexericos, namoros, risadas

A gente brincava no meio da rua

Os meninos gritavam:

Coelho sai!

Não sai!

À distância as vozes macias das meninas politonavam:

Roseira dá-me uma rosa

Craveiro dá-me um botão

(Dessas rosas muito rosa

Terá morrido em botão...)

De repente

Nos longes da noite

Um sino

Uma pessoa grande dizia:

Fogo de Santo Antônio!

Outra contrariava: São José!

Totônio Rodrigues achava sempre que era São José.

Os homens punham o chapéu saíam fumando

E eu tinha raiva de ser menino porque não podia ir ver o fogo.

Rua da União...

Como eram lindos os nomes das ruas da minha infância

Rua do Sol

(Tenho medo que hoje se chame do Dr. Fulano de Tal)

Atrás da casa ficava a Rua da Saudade...

... onde se ia fumar escondido

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Do lado de lá era o cais da Rua da Aurora
... onde se ia pescar escondido

Capiberibe
Capibaribe

Lá longe o sertãozinho de Caxagá
Banheiros de palha
Um dia eu vi uma moça nuinha no banho
Fiquei parado o coração batendo
Ela se riu
Foi meu primeiro alumbramento

Cheia! As cheias! Barro boi morto árvores destroços redomoinho sumiu
E nos pegões da ponte do trem de ferro os caboclos destemidos em jan-
gadas de bananeiras

Novenas
Cavalhadas

Eu me deitei no colo da menina e ela começou a passar a mão nos meus
cabelos

Capiberibe
Capibaribe

Rua da União onde todas as tardes passava a preta das bananas com o xa-
le vistoso de pano da Costa
E o vendedor de roletes de cana
O de amendoim
Que se chamava midubim e não era torrado era cozido
Me lembro de todos os pregões:
Ovos frescos e baratos
Dez ovos por uma pataca
Foi há muito tempo...

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque é ele que fala gostoso o português do Brasil
Ao passo que nós
O que fazemos
É macaquear
A sintaxe lusíada
A vida com uma porção de coisas que eu não entendia bem
Terras que não sabia onde ficavam
Recife...
Rua da União...
A casa de meu avô...

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nunca pensei que ela acabasse!
Tudo lá parecia impregnado de eternidade
Recife...

Meu avô morto.

Recife morto, Recife bom, Recife brasileiro como a casa de meu avô.

(Bandeira, 1998, p. 133-6)

A ORALIDADE NA POESIA DE MANUEL BANDEIRA:
ANÁLISE DA DISFLUÊNCIA
NO DISCURSO POÉTICO BANDEIRIANO

A ilusão da oralidade na sintaxe

Dissemos anteriormente que, em alguns casos, a disfluência se torna fundamental na formulação do texto falado espontâneo, uma vez que tal característica configura alguns propósitos de interação, bem como algumas atividades envolvidas na construção textual.

Também observamos, sintaticamente, a existência de alguns índices de disfluência, como as pausas, os alongamentos, a mudança constante de ritmo, a repetição de certas palavras. Realmente, se observarmos o poema em questão, notaremos alguns recursos idênticos, que contribuem para a formulação de “um comportamento do enunciador” frente ao objeto do discurso, que é seu passado histórico, a época em que era jovem. O próprio título nos remete ao “discurso memorial”, ilustrado pelos vários *flashes* do passado remoto do enunciador. As diversas recordações, que configuram a lembrança evocada, são nitidamente apresentadas como se o enunciador as pensasse ou as falasse, de forma natural e cotidiana. Observemos alguns casos de pausas não preenchidas:

(1) De repente
Nos longes da noite

Um sino

Nesse trecho, a disposição tipográfica do verso, com o afastamento da expressão “um sino”, sugere uma pausa não preenchida entre os trechos “Nos longes da noite” e “um sino”, além, é claro, de demonstrar, tipograficamente, a distância do sino em relação à posição geográfica do enunciador.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(2) Atrás da casa ficava a Rua da Saudade...
... onde se ia fumar escondido
Do lado de lá era o cais da Rua da Aurora
... onde se ia pescar escondido

Já em (2), o poeta, além de usar o recurso das reticências, para sugerir uma pequena pausa, abre mão, como em (1), da disposição dos versos. Assim, entre as duas principais e as subordinadas adjetivas, há a sugestão de uma forte pausa não-preenchida. Além disso, percebe-se outro recurso notadamente oral: a repetição. Nota-se que os versos construídos a partir das orações subordinadas são quase que idênticos, apenas variando os verbos “fumar” e “pescar”.

Em outros trechos, também é constatado o recurso da pausa. Como em

(3) Foi há muito tempo...
A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros

Em (3), além da mudança de estrofe que, em poemas de versos brancos e psicológicos¹³, pode ser considerado um índice do ritmo, há ainda a marca das reticências, que é observada também em (4):

(4) Terras que não sabia onde ficavam
Recife...
Rua da União...
A casa de meu avô...
Nunca pensei que ela acabasse!
Tudo lá parecia impregnado de eternidade
Recife...
Meu avô morto.

Importante salientar, neste trecho, o recurso da gradação descendente, em que o pequeno mundo passado do enunciador é definido de forma oral, por meio da disposição gráfica e das reticências, que sugerem pausas não-preenchidas.

O recurso da disposição tipográfica também é usado em (5):

(5) E nos pegões da ponte do trem de ferro os caboclos destemidos
em jangadas de bananeiras
Novenas
Cavalhadas

Da mesma forma que outros trechos anteriores, (6) é marcado

¹³ Ritmo psicológico, segundo Tavares (2002, p. 169), é aquele que, “desprezando o elemento musical do verso tradicional, apela ao leitor a tarefa subjetiva de descobrir a ‘atmosfera’ que o poeta intentou emprestar ao seu poema”.

por pausas, advindas da disposição gráfica dos termos, que sugerem a lembrança atomizada do enunciador, em pleno “monólogo interior”, configurando mais uma vez o caráter de evocação presente no poema. Já em (7), há, além do aspecto da disfluência, problemas de ordem sintática que denunciam a presença da oralidade:

(7) **Me lembro** de todos os pregões:

Ovos frescos e baratos

Dez ovos por uma pataca

Foi há muito tempo...

Em vários dos casos abordados, a disfluência rítmica sugerida pelas pausas sem-preenchimento auxilia na definição pragmático-interativa do discurso, haja vista que o enunciador descreve fatos de sua história passada, ainda vivos em sua memória.

Além disso, o uso da próclise é um fator de destaque no trecho acima, haja vista que é um fenômeno linguístico muito comum no cotidiano linguístico-oral brasileiro. Bechara postula que,

Ainda que não vitoriosa na língua exemplar, mormente na sua modalidade escrita, este princípio é, em nosso falar espontâneo, desrespeitado, e, como diz Sousa da Silveira, em alguns exemplos literários, a próclise comunica “à expressão encantadora suavidade e beleza” (Bechara, 2001, p. 588).

Contrapondo-se às pausas, há certos trechos que sugerem um ritmo mais acelerado do discurso. Esse caráter rítmico-antitético pode ser considerado, também, um índice de disfluência, uma vez que a fluência é também ter habilidade de produzir uma fala suave, com ritmo homogeneizado. Assim, o ritmo entrecortado dos trechos de (1) a (7) se contrapõem ao trecho (8) e (9):

(8) Cheia! As cheias! Barro boi morto árvores destroços redemoinho
sumiu

No trecho (8), a falta de pontuação na enumeração contribui para a configuração de um ritmo acelerado, comum à descrição de uma tragédia. Cabe observar que, nesse trecho, o emprego do verbo “sumiu” configura um corte sintático brusco. A idéia que nós temos é que algo sumiu no redemoinho, mas não temos a definição do que seja.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(9) E o vendedor de roletes de cana
O de amendoim
Que se chamava midubim e não era torrado era cozido

Já em (9), a expressão “era cozido” liga-se, sem a pontuação gramaticalmente adequada, à sua expressão discursivamente oposta. Todos esses recursos, baseados na quebra das regras gramaticais de pontuação, contribuem para a formação de uma imagem do discurso oral, repleta de imagens rememorativas sem coesão inicial. O que se percebe no poema são imagens colocadas na medida em que são pensadas, muito próximas de um “monólogo interior”.

Também notamos algumas correções conscientes no discurso poético, causadoras de recomeços:

(10) Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo

(11) Capiberibe
Capibaribe

Em (10), a expressão “língua certa do povo” se contrapõe à “língua errada do povo”, perfazendo uma alusão ao aspecto corretivo da língua oral. O mesmo ocorre em (11), em que a corruptela “Capi-beribe” é corrigida pelo nome “Capibaribe”.

Em estudo anterior, em que estudamos a oralidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade, abordamos, também, o aspecto da autocorreção. Na oportunidade, fizemos afirmações sobre o fenômeno da correção, que podem ser empregados nos dois casos analisados neste artigo:

No nível da produção dos textos poéticos aqui analisados, o autor, conscientemente, faz uso de estratégias da língua falada, a fim de manter a interação com seu suposto interlocutor. Desse modo, aspectos da língua falada se fazem presentes no texto escrito, uma vez que o autor tinha, como em qualquer texto escrito, a possibilidade de extrair todas as marcas de reformulação. Entretanto, nos casos aqui analisados, esses procedimentos tornam-se recursos intencionais da poética [...]. (Negreiros, 2003, p. 120).

Da mesma forma que o emprego das pausas, o uso de algumas repetições auxiliam na configuração de uma “oralidade imaginária”. É o que podemos notar no constante da expressão:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(12) **A Rua da União** onde eu brincava de chicote-queimado e partia as vidraças da casa de Dona Aninha Viegas

(13) **Rua da União...**

Como eram lindos os nomes das ruas de minha infância

(14) **Rua da União** onde todas as tardes passava a preta das bananas com o xale vistoso de pano da Costa

(15) Terras que não sabia onde ficavam
Recife...

Rua da União...

A casa de meu avô...

Em todos esses trechos, percebemos a repetição de “Rua da União”. Tendo em vista o caráter histórico-individual do texto poético e, acima de tudo, a imagem da rua em que passou a infância, o enunciador, no decorrer de todo texto, sempre enfoca a imagem da “Rua da União”. Tal expressão configura-se como condutora de tópico, haja vista a condução do discurso para uma sucessão de subtópicos encadeados: as brincadeiras praticadas na rua, as pessoas que viviam nela, as festas que aconteciam nos arredores, as atividades nas ruas vizinhas, o Rio Capibaribe com seus afluentes e suas cheias, os namoros, os vendedores que por ali passavam, enfim, todo “pequeno mundo” do enunciador, que, na realidade, era a Rua da União. Oportuno observar que o enunciador volta ao condutor de tópico que, por sua vez, gera outras lembranças, configurando outros subtópicos da evocação feita pelo enunciador.

A ilusão da oralidade no discurso

Do ponto de vista discursivo, percebe-se a presença de alguns recursos, tais como a passagem abrupta de tópicos e a inserção de parentéticas. Com relação a essas últimas, podemos observar o seguinte trecho:

(16) Uma pessoa grande dizia:

Fogo em Santo Antônio!

Outra contrariava: São José!

Totônio Rodrigues achava sempre que era São José.

Os homens punham o chapéu saíam fumando

E eu tinha raiva de ser menino porque não podia ir ver o fogo.

Rua da União...

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Como eram lindos os nomes das ruas da minha infância
Rua do Sol
(Tenho medo que hoje se chame do Dr. Fulano de Tal)
Atrás da casa ficava a Rua da Saudade...
... onde se ia fumar escondido
Do lado de lá era o cais da Rua da Aurora
... onde se ia pescar escondido

Capiberibe
Capibaribe

Lá longe o sertãozinho de Caxagá
Banheiros de palha
Um dia eu vi uma moça nuinha no banho
Fiquei parado o coração batendo
Ela se riu

Neste trecho, percebe-se a ocorrência de duas parentéticas, todas destacadas em negrito. Descrevendo a tradição de seu lugar e de sua época de infância, o enunciador diz que, enquanto uma pessoa gritava, denunciando incêndios na igreja de Santo Antonio, outra gritava que era na de São João. Percebe-se, nas expressões “uma pessoa grande” e “outra” um caráter indeterminado. Essa indeterminação é quebrada com um comentário – empregado de maneira sutilmente secundária – de que “Totônio Rodrigues achava sempre que era São José”. Tal comentário determinativo configura a parentética. Além disso, a expressão “pessoa grande”, sinônima no poema de “adulto”, chama a atenção, uma vez que pertence ao universo infantil. Assim, a evocação não ocorre apenas naquilo que se diz, mas no como se diz.

Da mesma forma, entretanto explicitada pelos parênteses, há o comentário acerca dos nomes das ruas que marcaram a infância do enunciador. Este sente medo que os nomes das ruas, tão bonitos “em sua época”, sejam agora denominados Rua “do Dr. Fulano de Tal”.

Com relação à mudança brusca de tópicos, percebe-se que o enunciador faz uso desse recurso constantemente, nas passagens de estrofe e mesmo entre versos da mesma estrofe. Por se tratar de um recurso muito empregado no texto em questão, restringiremos nossa análise em apenas três excertos.

Assim, exemplificando o fenômeno da descontinuidade discursiva, poderíamos citar o trecho (17):

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(17) A Rua da União onde eu brincava de chicote-queimado e partia
as vidraças da casa de Dona Aninha Viegas //
// Totônio Rodrigues era muito velho e botava o pincenê na ponta do
nariz //
//Depois do jantar as famílias tomavam a calçada com cadeiras, me-
xericos, namoros, risadas

Em (17), notamos a ruptura entre os períodos¹⁴. O enuncia-
dor, após rápida confissão de suas brincadeiras e travessuras, come-
ça, abruptamente, uma descrição de Totônio Rodrigues. Logo em se-
guida, com a mesma dinâmica causadora da disfluência, o enuncia-
dor rompe com a descrição dessa “personagem” de sua infância, ao
descrever o comportamento das famílias de sua rua.

(18) De repente
Nos longes da noite
Um sino
//Uma pessoa grande dizia:
Fogo de Santo Antônio!

Em (18), o enunciador, após sugerir que, de repente, um sino
badalava ao longe, entra diretamente na descrição do comportamento
das pessoas com relação ao incêndio, já comentado em análises pas-
sadas.

(19) Do lado de lá era o cais da Rua da Aurora
... onde se ia pescar escondido
Capiberibe
Capibaribe //
Lá longe o sertãozinho de Caxagá //
Banheiros de palha //
Um dia eu vi uma moça nuinha no banho
Fiquei parado o coração batendo
Ela se riu
Foi meu primeiro alumbramento //

Fator interessante é o uso de certas expressões que conduzem
a um suposto “conhecimento compartilhado” entre enunciador e co-
enunciador. Referimo-nos às expressões dêiticas “do lado de lá” e
“lá longe”, presentes em (17). Além dessas expressões, indicadoras
do hipotético lugar pragmático, há outra interessante, presente em (20):

¹⁴. Marcamos a quebra entre os subtópicos por meio de barras duplas.

(20) Recife...

Rua da União...

A casa de meu avô...

Nunca pensei que ela acabasse!

Tudo lá parecia impregnado de eternidade

Recife...

Nessa expressão, destacada em (20), o advérbio temporal “lá” indica *lugar* (“Recife.../Rua da União.../ A casa de meu avô...”) e, em um plano mais aprofundado, *tempo*. Assim, essa segunda opção de leitura poderia ser pensada da seguinte forma: “aquele tempo parecia impregnado de eternidade”. Em síntese, em todas essas expressões citadas em (18), (19) e (20), fica constatada, novamente, a ilusão de oralidade criada pelo enunciador, principalmente no que tange à disfluência que ocorre no texto poético. Este, que é um texto escrito, recebe marcas da oralidade.

No ponto de vista do sintático, pausas sem preenchimento (simbolizadas pelas reticências e pela disposição gráfica), trechos de leitura rápida (sem pontuação) repetições e correções denunciam a disfluência.

No nível do discurso, por seu turno, observam-se principalmente as rupturas temáticas, marcadas pela falta de coesão entre as imagens que são colocadas pelo enunciador. Na realidade, discursivamente, o texto é configurado à luz de um hipotético “diálogo interior”, cuja enunciação é marcada por *flashes* sem ligação aparente, como se fossem pronunciados no momento da elaboração psicológica, em clara situação oral, já que o processamento e a produção do texto co-ocorreriam.

Da mesma forma, essas discontinuidades discursivas tornam o ritmo textual heterogêneo, ora cheio de pausas, causando um ritmo ralentado à progressão temática; ora rápido, acompanhando o fluxo das lembranças. Assim, o texto torna-se também disfluyente, haja vista a falta de um ritmo uniforme no discurso poético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. São Paulo: Círculo do Livro, 1998.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. *Disfluência conversacional em falantes cultos*. São Paulo, 1997, 188 p. Tese (Doutorado em Letras) – FFLCH / USP.

KOCH, Ingedore G. Villaça et alii. Processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. **In:** CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). *Gramática do português do falado*. 3ª ed. Campinas: Fapesp/Unicamp, 1996, vol. 1, p.145-184.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEGREIROS, Gil Roberto Costa. *Marcas da oralidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo, 2003, 134 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. *Teoria literária*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

**O LEITOR COMPETENTE
E A LEITURA DE TEXTO DE CIRCULAÇÃO SOCIAL**

Geraldo José da Silva (UEMS)

gera.silva@terra.com.br

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar as características do leitor competente frente à leitura de textos de circulação social. Ciente de que ler um texto, determinando padrões de conhecimento para sua compreensão, ou assumindo-o como instrumento para conhecer, continua sendo um ato de extrema complexidade, busca-se, à luz dos PCN (Brasil, 1997), a possibilidade de refletir o processo de leitura, visando a criticidade e a formação de leitores competentes. Sendo a leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo, não devemos esquecer de que o leitor na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica.

Palavras-chave: leitura; leitor competente; textos sociais

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao nos atermos ao tema leitura e à formação de leitores competentes, consideramos que este assunto, ainda que muito debatido, não está esgotado dada à importância que a leitura assume na vida dos sujeitos que constituem a sociedade. É, no mínimo, relevante ressaltar a necessidade de uma prática constante da leitura. Não podemos afirmar que a leitura anda muito mal em nosso país, mas convém questionar que tipo de leitura estamos fazendo, tanto na escola como na sociedade em que estamos inseridos. Dessa forma, o artigo em tela objetiva: a) apresentar uma reflexão, à luz dos PCN (Brasil, 1997) e de contribuições teóricas de autoridades no assunto, sobre as características do leitor competente e como elas podem ser encontradas em textos de circulação social; b) analisar um *corpus* significativo que em sua construção se possa perceber, contextualmente, através de intertextualidade, de inferências, ativação de esquemas que envolvam conhecimentos linguísticos, conhecimentos prévios do leitor ideal, ou seja, de um leitor com nível de criticidade agudizado.

Numa perspectiva teórica centrada na interação leitor-texto e contexto histórico-social-cultural, busca-se uma leitura que seja transitiva visando um leitor sujeito histórico. Além disso, proporcionar

ao leitor a condição de produzir novos textos. Justifica-se a escolha do texto *Marginália II*, de Gilberto Gil e Torquato Neto pelo leque de possibilidades temático-históricas que o mesmo encerra.

REVISÃO DA LITERATURA

Mesmo vivendo na era da eletrônica e das ‘modernidades’, vemos a necessidade do ser humano em saber ler o mundo, principalmente nas suas relações comunicativas com o outro. Assim, o sujeito leitor se constrói em um contexto social, trazendo consigo suas características psicológicas e socioculturais. A prática da leitura desempenha um papel importante na vida dos indivíduos. Frente ao exposto, consideramos o que Dell’Isola assevera sobre a leitura:

A leitura, meio de fundação do ser humano, prática social, co-produção de textos, é processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que expropria dele; revelando estratégias dinâmicas de produção de sentido que possibilitam as várias condições de interação entre sujeito e linguagem. (Dell’Isola, 1996, p. 74).

A leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo. Não devemos esquecer de que o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. Há que se buscar uma leitura transitiva, visando um leitor sujeito histórico.

É oportuno lembrar o que (Silva, 1998, p. 21) nos chama a atenção quando afirma “a leitura é uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura”, o que justifica a necessidade e importância da leitura crítica, onde se possa olhar com critério a realidade que nos cerca. Corroborando Silva (1998), vê-se que a leitura crítica exige um leitor competente que seja seletivo, que analisa e examina as evidências apresentadas e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos mesmos. Sabemos que o aprimoramento das competências em leitura crítica é função da instituição escolar como um todo.

Em consonância com Silva (1998), que vê a leitura como atividade crítica (questionamento, conscientização e libertação gera implicações, desconforto, quando a vinculamos com organizações

sociais específicas: escola, sociedade, instituições governamentais) e isso implica como estes órgãos tratam a leitura e a sua propagação nesta mesma sociedade, pois é sabido que o surgimento de homens-leitores críticos e transformadores pode abalar as estruturas da manutenção do poder. A realidade do leitor não deve ser esquecida, visto que seu contexto é fundamental na constituição de sua posição de sujeito no meio em que vive. Tal situação é atestada por (Silva, 1998, p. 22) “A ditadura acabou. O Brasil se redemocratizou. Muita coisa mudou. Porém, as estruturas que reproduzem as injustiças sociais não se modificaram em nada!”

Ampliando a discussão sobre a necessidade de criticidade no processo de ensino-aprendizagem da leitura, destacamos o que o autor menciona:

A leitura crítica encontra a sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria. (Silva, 1998, p. 22-23).

Notamos que a leitura crítica exige e sugere um engajamento do leitor e que, também, faz emergir toda uma história do indivíduo, na qual o mesmo ativa esquemas de conhecimentos para a construção de sentido.

Segundo os PCN (Brasil, 1997), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seu conhecimento do assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica de gênero. Vê-se que o trabalho com a leitura objetiva a formação de leitores competentes e, por conseguinte, de bons escritores visto que sem a prática de uma leitura efetiva e interativa a produção textual poderá ser de baixo teor e consistência.

Em consonância com os PCN (Brasil, 1997), depreendemos que um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Vale lembrar que formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o

texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Esse tipo de leitor pode se constituir mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho organizado em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.

Para Dell’Isola (1996), o leitor competente considera as marcas de sua individualidade e o contexto sócio-histórico, sabe que o texto não está acabado, não é produto, é dispositivo de produção, sabe que a leitura é variável, que texto tem lacunas a serem preenchidas, lê o texto com todo o seu ser: olhos, ouvidos, sentimentos, pensamentos e bagagem sociocultural. Este sujeito interage com diversas formas de linguagem, através da sua leitura de mundo. O leitor competente mencionado por Dell’Isola (1996) deve ser capaz de fazer intertextualidade com outros textos lidos, fazer inferências sustentadas pelo contexto e, também, pelo seu conhecimento de mundo.

A autora apresenta três enfoques relevantes no que se refere ao ato de ler, a saber: a) a leitura como habilidade fundante do ser humano, situação em que o sujeito é sujeitoado a algo e, também, é agente sobre algo; b) a leitura como prática social: o sujeito leitor se constrói em contexto social, o sujeito leitor é levado a reproduzir as leituras preestabelecidas pelo social, ao se expressar, o emissor do texto revela marcas de sua individualidade, produto de suas características psicológicas e socioculturais; c) a leitura como ato de co-produção de textos: o texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. A leitura é produto pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Esse preenchimento é feito pela bagagem histórico-sociocultural do leitor.

Goulemot (1996) assevera que a leitura é sempre produção de sentido, ler é constituir e não reconstituir um sentido. Para o autor, o sentido se constitui por uma leitura historicamente datada, empregada por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse fora-do-texto (história coletiva e pessoal – o que quer dizer que é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a

uma singularidade extrema). Assim definido opera, para além dos sentidos das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto. Dessa forma, vemos que a história cultural, política e social – via os autores – trabalha o conteúdo que lemos. Para tanto, espera-se do leitor uma competência também singular centrada no seu conhecimento do mundo. É válido mencionar que esse tipo de leitor faz emergir a biblioteca vivida com suas leituras anteriores e dados socioculturais pertinentes ao contexto – terreno da leitura feita.

Ciente de que ler um texto, determinando padrões de conhecimento para sua compreensão, ou assumindo-o como instrumento para conhecer, continua sendo um ato de extrema complexidade, onde a dependência de condições parece avolumar-se na medida em que apuramos a nossa metalinguagem. Assim, ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar seu leitor. Vê-se, então, que a leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Além disso, proporcionar ao leitor a condição de produzir novos textos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é resultado de uma reflexão sobre as características do leitor competente frente a textos de circulação social, visando uma maior criticidade e interação leitor–texto. Para tanto foi escolhido como *corpus* o texto *Marginália II*, de Gilberto Gil e Torquato Neto, por este possibilitar uma leitura reflexiva e fazer com que o leitor acione esquemas de conhecimentos prévios e do mundo numa interlocução bastante produtiva no que concerne a experiência desta atividade.

Em consonância com o exposto, apresentamos uma possibilidade de leitura do texto *Marginália II*, de Gilberto Gil e Torquato Neto, tendo como leitor ideal, o leitor competente.

- 1 Eu, brasileiro, confesso minha culpa, meu pecado,
- 2 Meu sonho desesperado, meu bem guardado segredo,
- 3 Minha aflição.
- 4 Eu, brasileiro, confesso minha culpa, meu degredo,
- 5 Pão seco de cada dia, tropical melancolia,
- 6 Negra solidão.
- 7 Aqui é o fim do mundo, aqui é o fim do mundo,
- 8 Aqui é o fim do mundo...
- 9 Aqui o terceiro mundo pede a bênção e vai dormir
- 10 Entre cascatas, palmeiras e araquês e bananeiras,
- 11 Ao canto da juriti
- 12 Aqui, meu banho de glória, aqui, meu laço e cadeia.
- 13 Conheço bem minha história, começa na lua cheia,
- 14 Termina antes do fim.
- 15 Aqui é o fim do mundo, aqui é o fim do mundo,
- 16 Aqui é o fim do mundo...
- 17 Minha terra tem palmeiras onde sopra o vento forte
- 18 Da fome, do medo e, muito principalmente, da morte.
- 19 Ô lelê, ô lalá ...
- 20 A bomba explode lá fora, agora o que vou temer?
- 21 Oh, yes, nós temos bananas até para dar e vender.
- 22 Ô lelê, ô lalá ...
- 23 Aqui é o fim do mundo, aqui é o fim do mundo,
- 24 Aqui é o fim do mundo...

(Góes, 1982, p. 28-9.)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL “CORPUS”

O texto mostra um depoimento de um “locutor virtual”, ao falar de sua história, confessando sua culpa e sua comodidade diante dos fatos e da realidade de sua pátria.

Há um misto de valores dos quais se apropria para mencionar sua visão crítica e irônica do lugar em que vive, mas que nada faz de concreto para que sua realidade mude.

O título apresenta uma carga semântica que nos permite inferir que há uma menção a todos que vivem à margem do sistema por medo de assumir uma identidade patriótica e as implicações sociopolíticas que isso pode acarretar. Outra marca relevante no texto é o uso da primeira pessoa “eu, brasileiro, confesso...” o que sugere um

maior grau de verdade por parte do locutor ao declarar-se a um leitor/destinatário virtual da mesma nacionalidade. O uso do aposto “brasileiro” é recursivo e intencional numa tentativa de prevê a leitura de tal texto por outros brasileiros, imprimindo - dessa forma - um compromisso dialógico com um potencial leitor.

Este texto nos leva ao movimento cultural do final dos anos 60, baseado na idéia de que era necessário assumir nossa cultura tropical de maneira crítica e irônica. O tropicalismo, movimento que tentava traduzir a realidade brasileira com humor e irreverência, “digerindo” a realidade nacional por meio de uma arte renovada e antropófaga, em grande parte inspirada em Oswald de Andrade, tem presença significativa no momento histórico vivido. Numa perspectiva bastante irônica, denunciavam-se as contradições do país, onde conviviam a enxada e o avião, o rock e a moda de viola, o luxo e o lixo. Evidentemente essa proposta tropicalista não foi bem aceita na época (anos 60-70), visto que vivíamos a forte censura, principalmente com o Ato Institucional nº 5, onde tentou-se calar toda uma efervescência da produção tropicalista. Mesmo assim, os compositores da época (Gil, Caetano, Torquato Neto, etc) tiveram grande contribuição cultural, pois usaram de alusões, alegorias e códigos que conseguiam driblar a censura. Vale lembrar que mesmo com a censura da época a indústria cultural brasileira (livros, revistas, discos, filmes, etc., produzidos de modo padronizados, em série, como numa indústria comum) consolidou-se. Registramos aqui a contribuição de Goulemot (1996) onde ela ressalta que “a história, aceitemos ou não, orienta mais nossas leituras do que nossas opções políticas”. Também Goulemot (1996), a esse respeito, assevera que “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”. Consideramos, neste particular, todo um conhecimento de mundo do leitor em questão. É importante acrescentar que Kleiman (1993), considera a experiência prévia indispensável para construir o sentido textual pelo leitor, sendo esta uma habilidade fulcral no ato da leitura em que se tenha um leitor maduro como ideal.

Como todo texto é um sujeito assujeitado em se tratando de enunciação e manifestação de idéias, o texto em questão é rico em intertextualidade, quesito abordado pelos PCN (Brasil, 1997) e Goulemot (1996) como característica marcante de um leitor competente,

veja-se logo, no primeiro verso, uma forte referência religiosa, com o Ato de Contrição católico: “Eu, pecador, me confesso a Deus todo-poderoso, etc”.

Nos versos 9, 10 e 11 há uma retomada ao livro *Iracema* de José de Alencar “... ao canto da juriti” (cap. 15, p.51). O texto dialoga com a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias de forma parodística no verso 17 “Minha terra tem palmeiras onde sopra o vento forte”. Há também referências a canções populares como “Yes, nós temos bananas” e o refrão “ô lelê, ô lalá”. Percebemos que o texto é uma colagem paródica, carregada de ironia. Outra ocorrência de intertextualidade é possível entre os versos 13 e 14 com o texto *Idílica estu-dantil III*, de Alex Polari

Nossa geração teve muito pouco tempo
começou pelo fim
mas foi bela nossa procura
ah! Moça, como foi bela a nossa procura
mesmo com tanta ilusão perdida
quebrada,
mesmo com tanto caco de sonho
onde até hoje
a gente se corta.

Por meio da intertextualidade verificada no texto, podemos ter um panorama do país com as notações referenciadas aos aspectos culturais, históricos e literários de forma brincalhona, mas intencional por parte dos autores do texto em análise.

Outro item muito rico, nesse texto, são as inferências que, segundo os PCN (Brasil, 1997), o leitor competente emprega como estratégia de seleção, antecipação e verificação temática depreendidas no contexto. Assim é possível perceber uma realidade amarga e rotineira do brasileiro no verso “Pão seco de cada dia, tropical melancolia, negra solidão”. A passividade de nosso povo e a conformidade com a situação vivida, falta de identidade e autoconfiança “Aqui o terceiro mundo pede a bênção e vai dormir entre cascatas...”. Grosso modo, pode-se inferir uma retomada ‘crítica’ a uma passagem do Hino Nacional Brasileiro “Deitado eternamente em berço esplêndido”. Outra dicotomia temática abordando a realidade social da pátria é perceptível nos versos 17 “Minha terra tem palmeiras onde sopra o vento forte” e 18 “Da fome, do medo e, muito principalmente, da morte”. A tônica social mais uma vez é trazida à tona nos versos 20

“A bomba explode lá fora, agora o que vou temer?” e 21 “Oh, yes, nós temos bananas até para dar e vender”. Nos versos 20 a 24, vemos a característica cômoda do brasileiro em que se pode depreender que, no Brasil, não temos bomba/guerra por que temer o conflito externo? Aqui, apesar de tudo, temos “bananas/bonança” embora esteja na mão de poucos e festa/música “ô lelê, ô lalá”. A irreverência está presente no texto, pois se temos tudo isso, mesmo assim somos terceiro mundo “Aqui é o fim do mundo”.

O processo inferencial é muito representativo e permite que o leitor interprete o texto, preenchendo suas lacunas com seu próprio “eu”, como sujeito psico-histórico-sociocultural. Esse sujeito, assevera (Dell’Isola, 1996, p. 74), torna-se agora enriquecido pelas novas informações depreendidas do texto.

A temática social do texto é nitidamente atemporal uma vez que ainda hoje há necessidade de sempre buscarmos e mantermos nossa identidade nacional. Vemos muitos de nossos contemporâneos viverem à margem de tudo: cultura, educação, lazer e saúde. Não podemos negar que avançamos muito no que se refere ao desenvolvimento tecnológico e industrial, mas que ainda estamos presos a amarras sócio-históricas do nosso tempo: globalização, especulações econômicas e um universo de instabilidade geral que se instaura nas sociedades como um todo. Os autores fazem um retrato sem retoques da problemática situação econômica do país, esquecendo um tom ufanista dos românticos. Citam sim “cascatas, palmeiras, arazás e bananeiras...”, mas de forma irônica e parodística próprias do movimento tropicalista de nossa cultura que sempre foi tema de nossa literatura.

Isto posto, destacamos o que Dell’Isola (1996) considera como características relevantes de um leitor competente:

As marcas de sua individualidade e o contexto sócio-histórico; o saber que a leitura é variável, que o texto tem lacunas para serem preenchidas, produz diferentes leituras do mesmo texto, dependendo do momento, das relações com o contexto.

Corroborando Dell’Isola (1996), Solé (1998) enfatiza que o leitor competente deve trazer ao texto seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, atribuindo sentido e significado ao texto, principalmente aos textos de circulação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise textual permitiu uma leitura mais exaustiva de texto de circulação social e contribuiu consubstancialmente para o exercício da criticidade aplicada ao este gênero de texto, pois nenhuma leitura é opaca ou ingênua, visto que todo discurso é marcado pelo seu contexto sócio-histórico-cultural. Oportuno lembrar que a leitura assume um papel importante na vida dos indivíduos e por isto, deve ser praticada e ensinada de forma que leve o leitor a se constituir como sujeito de seu discurso e de seus atos. A retomada aos aspectos abordados neste trabalho é salutar para lermos o mundo com olhos clínicos, vislumbrando a constituição da cidadania, ideal de todos nós.

Assim, ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar seu leitor. Vê-se que a leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Dessa forma, a prática da leitura configura-se como fundamental para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, contribuindo de forma inequívoca para a construção de uma sociedade mais equilibrada, em que haja mais justiça, produtividade e criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. **In:** MAGALHÃES, I. (orgs.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, 1996, p. 69-75.

GÓES, Fred de. *Gilberto Gil – Literatura Comentada*. São Paulo: Abril, 1982.

GOULEMOT, Jean Marrie. Da leitura como produção de sentidos. **In:** CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OS CONTOS DE TRANCOSO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Carla Cristina Sá Duarte (Univ. do Minho)

carlasaduarte@iol.pt

RESUMO

A primeira edição dos *Contos & Histórias de Proveito & Exemplo* de Gonçalo Fernandes Trancoso ocorreu no ano de 1575 e foi impressa por António Gonçalves. O único exemplar conhecido existente encontra-se na Biblioteca Oliveira Lima, na Universidade Católica da América, em Washington, DC, nos Estados Unidos da América. Esta obra terá sido objecto de uma edição facsimilada por João Palma-Ferreira e foi publicada pela Biblioteca Nacional de Lisboa em 1982. A sua importância reside fundamentalmente, no facto de ser o primeiro livro com a forma literária de conto em Portugal. A análise contempla aspectos como as características paleográficas, aspectos relacionados com a grafia, a fonética, a pontuação e a acentuação, com o objectivo de contribuir para os estudos filológicos existentes.

Palavras-chave: Filologia; Análise de Corpus; Edição semipaleográfica.

O AUTOR E A OBRA

O primeiro contista português chamava-se Gonçalo Fernandes Trancoso e terá nascido entre 1515 e 1520 na vila de Trancoso. A sua morte terá ocorrido antes do ano de 1585, pelo facto de o privilégio real da edição de 1585 (datado de 10 de Janeiro) ter sido concedido a seu filho, Afonso Fernandes Trancoso.

O escasso conhecimento sobre este autor advém da informação retirada do prólogo do seu mais ilustre livro: *Contos & Histórias de Proveito & Exemplo*. No ano de 1569, ano da peste, terá perdido uma filha, um filho, um neto e a esposa. Posto isto, e para ultrapassar a tristeza sentida, dá asas à imaginação e decide escrever *contos de aventuras, histórias de proveito e exemplo, com alguns ditos de pessoas prudentes*.

A primeira edição dos *Contos & Histórias de Proveito & Exemplo* data do ano de 1575, altura em que foram impressos por António Gonçalves. O texto foi adquirido no ano de 1923 pelo historiador e diplomata brasileiro Manuel de Oliveira Lima. Falecendo em 1928, nos E.U.A., terá legado este volume juntamente com a sua biblioteca, à biblioteca da Universidade Católica da América, a qual

integra actualmente a Biblioteca Oliveira Lima, em Washington, DC.

A sua importância reside no facto de ser a primeira edição conhecida deste livro e que se tornaria tão popular durante os sécs. XVI, XVII e XVIII. De facto, o sucesso deste livro verifica-se pelo número de edições que teve ao longo dos tempos¹⁵. Apesar de tudo, não deixa de ser interessante, no entanto, verificar que um leitor nos dias de hoje reconheça facilmente a obra de Luís de Camões, mas não a obra de Trancoso, tendo ambas as obras sido impressas por António Gonçalves.

A obra parece ter passado despercebida nos anos posteriores à sua primeira edição, facto comprovado pela quase inexistência de informação sobre o seu autor, bem como das restantes edições.

Constituído por duas partes, foi um livro exemplar onde o autor abordou temas como a religião, a justiça, passando pelas relações familiares e as normas de vida, não esquecendo as virtudes das mulheres. Através de histórias exemplares (vinte na primeira parte e onze na segunda) tentou ensinar o comportamento que era esperado na sociedade portuguesa para os vários grupos sociais. É de facto um óptimo testemunho da mentalidade e das normas de comportamento moral da época quinhentista.

DESCRIÇÃO DO DOCUMENTO

O documento em estudo é composto por 66 fólios e foi escrito em letra humanística redonda. O impressor utilizou, ainda, o tipo itálico para acentuar algumas expressões latinas, poemas ou partes dos títulos dos contos.

O texto é corrido, pelo que não se encontra dividido em colunas e conta aproximadamente 27 linhas por fólio. É um documento

¹⁵ Segundo Berardinelli, esta obra "Editada, pela primeira vez, em 1575, teve, até 1861, onze edições, enquanto no mesmo espaço de tempo, *Os Lusíadas* eram impressos doze vezes." (1985, p. 77). Ou ainda: "do ano do seu aparecimento até 1746 contam-se, entre as edições parciais e completas, 16 reimpressões." (Finazzi-Agrò, 1978, p. 96). Acentua-se assim que "Entre as obras mais largamente apreciadas, eis ainda as inúmeras narrativas morais ou moralizadoras" (Febre e Martin, 2000, p. 332), onde poderíamos incluir os *Contos & histórias de proveito & exemplo* de Trancoso.

de grande raridade e sendo um ex-libris, a sua capa é feita de marroquim, material muito utilizado para encadernações mais cuidadas e o papel é marmoreado. Trata-se de um texto de pequeno formato, correspondendo assim ao formato in-4º. (contém oito páginas, quatro de cada lado). Este exemplar encontra-se mal conservado e encontra-se na Biblioteca Oliveira Lima, na Universidade Católica da América, em Washington, DC.

A primeira folha do texto é manuscrita¹⁶, pelo que lhe falta a folha de rosto original. Essa folha manuscrita contém o título da obra, o nome do autor, a parte da obra a que diz respeito, o local, o impressor e a data. Em vez disso, o título da obra é formado com os dizeres do frontispício da segunda parte, onde se menciona também o nome do autor. Na primeira parte falta o fólio numerado com o número cinco r/v.¹⁷

Este documento contempla também a *Tavoadá*. Também denominada de sumário ou índice, a tabuada indica as primeiras palavras de cada caderno acerca do que se contém nas partes da obra, o que permitia ao impressor verificar a totalidade do documento e o seu correcto fabrico.

O cólofon¹⁸ aparece no final da primeira parte, contendo o nome da obra, a cidade onde foi impressa e por quem, seguida da data de 11 de Maio de 1575.

¹⁶ Pela caligrafia e ortografia usadas, esta "será da responsabilidade de algum dos seus possuidores dos fins do séc. XIX, inícios do séc. XX, que quis assim dar um rosto à obra." (Nobre, 1999, p. 63).

¹⁷ A omissão da folha cinco, da primeira parte, não deixa de ser estranha numa época que se adivinhava tão controladora quanto ao que era escrito, com regras do Santo Ofício bastante explícitas (Nobre, 1999, p. 44). A censura parece não ter passado por este texto, mas não deixa de ser estranho omitir-se uma parte do Conto III da primeira parte, parte essa "precisamente no espaço em que se contam as aventuras e desventuras de uma donzela para escapar às propostas lascivas de um "fidalgo de título" (Nobre, 1999, p. 44).

¹⁸ "Do cólofon, elemento no fim da obra, geralmente constava o título exacto da obra, o nome do autor, o lugar de impressão, o nome do tipógrafo e a data da impressão. No entanto, nos *Contos de Trancoso*, o nome do autor não consta senão no privilégio da primeira parte, no privilégio e taxa da segunda parte, no verso da folha de rosto da segunda parte e para além disso, no cimo do recto de todas as folhas. Informação demasiado pertinente para ser omitida no cólofon, na nossa opinião.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O privilégio real da primeira parte é de Gaspar de Seixas, feito em Lisboa no dia 20 de Abril do ano de 1571 e o privilégio e taxa da segunda parte é de Jorge da Costa e foi feito em Almeirim no dia 26 de Novembro do ano de 1576.

Primeira parte das historias

¶ CONTO. XI. QV EN OS MOSTRA
como os pobres com pouca coisa se alegram . E he hum dito que disse hum homem proue a seus filhos.

PERTO da cidade do Porto, onde chamão Paço de Sousa, auia hum pobre homê que tinha seis crianças, antre filhos & filhas, de q algũs eram de xvij. ou dezoito annos, & dali para baixo : & tendoos a todos derredor de si, hum serão, sobre cea de boroa & castanha, derredor do lume cõtentes, olhou para elles, & vio os taes; que o melhor arroupado, se tinha camisa, nam tinha pelote, se pelote, sem mangas, & se mangas sem fialda, & todos descalços & sem barrete, nem coisa : así que todos seis se cobriam com fato, que para bem nam bastaua a hum, & esse muito velho & muy esfarrapado, q̃ quali nam prestaua, & vendoos taes disse á mulher. Ouuis, lembrecuos a manhaã (se Deos quiser) que peçais a minha comadre Briolanza de Paiua hũa quarta de linhaça emprestada, semealamos, & com ajuda de Deos aueremos linho , de que façamos no verão caçotes para estes cachopos Os filhos tanto que o ouiram, saltando no ar, com muito prazer, deziã hũs para os outros rindo . Ay caçotes mana , ay caçotes . Tanto riram & folgaram , estando ainda nus , que o pay disse . O dou o demo fcanalha , que como se sentem vestidos nam ha quem possa com elles.

¶ Conto

A obra é dedicada a Rainha D. Catarina. Como refere o pró-

logo da segunda parte, D. Catarina¹⁹ terá custeado parte do papel da impressão da primeira parte dos *Contos*.

As letras iniciais ou capitulares são impressas (ornamentadas com folhas, na maioria dos casos) e ocorrem no início dos prólogos; no início de cada conto (a iniciar a história propriamente dita e não no seu título); na *Tavoadá* referente ao primeiro conto da primeira parte (não decorada); no início do privilégio da primeira parte e no início do privilégio da segunda parte (não decorada).

Os cadernos apresentam assinaturas porque os impressores tinham adquirido o hábito de classificar cada caderno por uma letra do alfabeto, impressa na parte inferior da folha do lado direito, e de acrescentar às letras um número indicativo da ordem dos fólhos (Febvre e Martin, 2000, p. 119). No documento em análise, as assinaturas figuram com letras maiúsculas e numeração árabe.

Os reclames estão igualmente presentes em algumas das páginas, colocados no extremo inferior direito, ocorrendo, em alguns casos, nas mesmas páginas onde se encontram as assinaturas. Segundo Haebler os reclames facilitavam a leitura, na medida em que o olho seguia suavemente o texto do fim da página para o início da página seguinte, visto que a leitura era feita em voz alta (1995, p. 99). Os reclames tinham, deste modo, uma função prática e utilitária, visto que ajudavam a organizar os cadernos na sua ordem correcta. (Haebler, 1995, p. 100).

A paginação do texto está presente, numerada apenas no retro, como era costume da época. Também chamada de foliação, é o número que se põe na folha (no extremo superior direito) e que nos indica a sua ordem dentro da obra.

¹⁹ A questão que se põe neste caso é porque terá escolhido Trancoso D. Catarina, numa altura em que esta já tinha renunciado à regência e entregue o governo a D. Henrique. Nas palavras de Cristina Nobre, "a escolha deverá ter sido muito influenciada pelo cariz religioso e pela temática moralista da obra. Interessada pela vida intelectual do seu país, a ponto de fazer concentrar em Coimbra os estudantes portugueses dispersos pelas Universidades estrangeiras, a religião era obrigatoriamente um dos pontos fulcrais do seu interesse." (1999, p. 84).

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Através da edição semipaleográfica realizada concluímos que o texto apresenta características próprias dos textos antigos portugueses de entre a segunda metade do século XVI e a primeira metade do século XVII.

Apesar de no início do séc. XVI terem aparecido algumas gramáticas com o propósito de estabelecer uma norma para a língua portuguesa, no documento analisado ainda podemos verificar certa instabilidade gráfica. Assim, iremos enumerar alguns dos aspectos que foi possível verificar.

Ao nível gráfico ainda é possível verificar:

A utilização de «u» pelo /v/ (*caualleiro; chuua; escreuer; liuro; Setuual; viuua*). Em alguns casos verificou-se o uso do grafema <v> com valor de vogal /u/ (*hva; ovve; qve*) usado erradamente, por falha do impressor;

A utilização do «y» pelo /i/ (*alfaiate/alfayata; mãi/mã; misterios/mysterios; oito/oyto; praia/praya; rei/re; tirano/tyrano*). Em segundo lugar, o «y» ocorre em posição inicial em formas como *ydade, yde; yr; yrado; Yrlanda; yrmã; yrmandade; yrosas* e *Ysopo*, mas a sua presença não se deve a razões etimológicas, pelo que parece verificar-se assim um uso indiferenciado entre <y> e <i>;

A utilização do grafema <i> com valor de fricativa palatal sonora (*Iesu; Ião; Ioane; Iorge*);

A utilização de «ph» com valor de /f/ (*amphitriam; philosopho*) nas palavras de origem grega;

A utilização do grafema «ch» com valor de /k/ (*anichilam; cristandade; Christo; cristão*). Na maior parte dos casos trata-se de um «ch» etimológico, embora ocorram exemplos de falsa analogia (*charidade*);

O emprego de «th» por razões etimológicas (*catholica; thesouros*) e por razões não etimológicas (*authoridade; Bethlem*);

A utilização do «h» por razões etimológicas, na maior parte dos casos. Porém, existem ainda alguns casos de falsa etimologia (*he; hombro; h ; h a; hum*). Verificou-se algum emprego arbitrário do

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

«h» em início de palavra (*hiã; hialhe; hiam; hiase; himos; hindo; hira; hirey*) e a falta do mesmo quando tal se justificaria, por ser etimológico (*auer; auendo; oje; orta; ortelão*). Finalmente, as formas com «h» ocorrem com as suas correspondentes sem «h» (*habito e habeto/abito; habilidade/abildade; honesta/onesta, hospede/ospede e humilhou/omilhou*). O «h» serve também para indicar hiato entre vogais (*ahi; reprehensos; sahio*);

A utilização de *-am* e *-ão* em posição final de palavra. Segundo alguns gramáticos do séc. XVI essas duas formas distinguiriam as formas do pretérito e do futuro ortograficamente. Trancoso utiliza para o pretérito perfeito *achárão, acharam e acharã, aceitaram e aceitarão, folgaram e folgarão, ouuerão, ouuerã e ouueram*; para o pretérito imperfeito utiliza *achauam e achauão*; para o futuro utiliza *faram e farão*, ou seja, o que irá distinguir todas essas formas, independentemente do ditongo nasal ser átono ou tônico, é apenas e só, o contexto onde elas se inserem.

No caso dos nomes, Trancoso também recorre a algumas variantes gráficas, tais como *Ermitã, Ermitam* ou *Ermitão e tabaliã, tabaliam* ou *tabalião*;

A utilização do til como abreviatura de consoante nasal (*m* ou *n*) em final de sílaba (*bora; nca; prcesa; tamb*).

Ao nível fonético foi possível verificar que a presença de vogais geminadas se deve a razões de ordem etimológica e não etimológica. Os casos etimológicos devem-se à síncope de consoantes intervocálicas (*christaã; nuus; orfaã; yrmaã*), a par das correspondentes já contraídas por fenómenos de crase ou assimilação (*fee/fé; se-e/sé; soo/sô*). Os casos não etimológicos devem-se, por um lado, à falsa analogia e por outro, à necessidade de indicar a abertura da vogal tónica.

Nota-se ainda uma instabilidade gráfica (e também possivelmente linguística) entre as vogais (*acudir/acodir; antre/entre; arrancar/arrincar; derrubar/derribar; geolhos/giolhos; imprimir/ imprimir/empremir; manhaã/menhaã; pedio/pidio; pela/pola; razam/ rezam; sossego/sessego; vizinha/vezinha*).

A presença de consoantes duplas (*abbadessa; affrica; anno; applicados; baixella; effeito; immigo; peccadores; permittira*), por

vezes juntamente com as suas correspondentes simples. Isso deve-se, na maioria dos casos, a razões de ordem etimológica. Ainda assim, continua-se a verificar a presença de consoantes duplas por falsa analogia (*deffeito*; *escolla*; *estillo*; *occiosidade*). Finalmente, não podemos esquecer, ainda, que o desconhecimento provocou a afluência de consoantes pseudo-etimológicas com o intuito de contribuir para uma ortografia etimológica, de modo a tornar a forma escrita das palavras mais próxima do latim.

O EMPREGO DAS MAIÚSCULAS

O emprego das letras maiúsculas não parecerá, à primeira vista, muito divergente do emprego aplicado nos dias de hoje. Mas numa análise mais atenta e cuidada, verificámos que as letras maiúsculas são em locais bem específicos.

Em primeiro lugar, verifica-se que as maiúsculas são utilizadas nos nomes e sobrenomes de pessoas (*Ioão*; *Iorge da Costa*; *Luis Brochado*; *Gonçalo Fernandez Trancoso* mas *Gonçalo fernandez Trancoso*), nacionalidades (*Lusitano*; *Portugues*), línguas (*lingoa Ingresa* mas *lingoa latina & grega*), localidades (*Beja*; *Bethlem*; *Lixboa*), regiões (*Affrica*; *Espanha*; *Inglaterra*), meses do ano (*Abril*; *Mayo*), profissões ou ocupações (*Arcebispo*; *Cortesam*; *Ermitam*; *Mouro*; *Padre*) para além de pessoas consideradas importantes na época (*Alteza*; *Rei*; *Rainha*; *Principe*; *Iffantes*; *Conde*; *Duque*; *Senhor*; *Senhora*), relacionadas com a religião (*Christo*; *Deos*; *Demonio*; *Pater noster & Aue Maria*; *Apostolo sam Pedro*; *Iesu*; *Madre*; *Senhora*; *Spiritu sãcto*), animais (*Nebri* mas *lião*) e outras onde não nos pareçam justificar-se (*Reyno*, *Reliquias*).

Estes usos, na sua maioria, coadunam-se com o que dizia Magalhães de Gândavo²⁰ relativo ao emprego das maiúsculas.

Ainda assim, e tendo em conta estas palavras, podemos verificar a presença de *Nebri* (seria considerado um bicho feroz na época

²⁰. “a maiúscula (grande) [...] confere relevo aos nomes próprios, sobrenomes de homens e mulheres, nomes de cidades, vilas, lugares, reinos, províncias, nações, rios, nomes *exquisitos* de animais ou bichos ferozes, assim como os meses do ano, aplicando a minúscula nos restantes casos.” (Gonçalves 2003, p. 816).

de Trancoso?) mas *lião* (poder-se-ia deduzir que o leão não era considerado um bicho feroz? Estamos certos que não.)

Em alguns casos, as letras maiúsculas ocorrem com as suas correspondentes minúsculas (*Mouro* e *mouro*; *Princesa* e *princesa*; *Rainha* e *rainha*). Ficamos sem saber se se trata de erros do impressor ou, se em finais do século XVI, o emprego das letras maiúsculas era arbitrário, como nos quer parecer à primeira vista.²¹

Em segundo lugar, quando a preposição *de* se junta a outra palavra começada com vogal maiúscula, esta perde o seu valor de maiúscula, pelo que a preposição é grafada com maiúscula (*Despanha* e *Dalcacere*).

Em terceiro lugar, as letras maiúsculas são colocadas após o ponto, em início de parágrafo, em início de cada verso dos poemas, no início da história do conto (por ex: *EM h a populosa villa*), em alguns títulos (por ex: *PROLOGO A RAINHA NOSSA SENHORA*) ou em partes dos títulos dos contos (por ex: Conto II. *QVE AS FILHAS DEVEM tomar o conselho*).

PONTUAÇÃO

A obra de Trancoso mostra certa variedade quanto a sinais de pontuação. Assim, foi possível chegarmos a uma relação numérica de todos os sinais de pontuação existentes no mesmo. De entre todos os sinais, o que tem maior número de ocorrências é a vírgula (com cerca de 7074 ocorrências). Segue-se o ponto com 2391 ocorrências e os dois pontos com 735. Finalmente, o ponto de interrogação com 32 ocorrências. O sinal menos utilizado é o ponto e vírgula contando apenas duas ocorrências. Relembramos que na época de Trancoso o ponto tratava-se de uma marca mais forte, enquanto que os dois pontos eram considerados uma pontuação intermédia, que servia para indicar as partes ou membros da frase. A vírgula era considerada a pontuação mais fraca.

Embora os gramáticos mais próximos do ano de impressão

²¹. O fato é que em exemplos de outros animais, tais como *gato*, *caualo* e *toupeira* estes ocorrem sempre com minúscula, donde possivelmente *lião* terá sido um lapso do impressor.

dos *Contos* tenham distinguido as várias formas de pontuar um texto, o facto é que nem sempre Trancoso terá feito uso desses pontos da forma descrita por aqueles.

Importa referir, ainda, que Trancoso utiliza o ponto depois do cabeçalho da obra (por ex: *Contos do Trancoso.*); junto a numerais (por ex: .j.) ou no fim de oração e serve ainda de marcador de abreviatura (por ex: *scilicet* e *et cetera*).

ACENTUAÇÃO

A acentuação nos *Contos* torna-se deveras importante, na medida em que não se limita apenas a um tipo de acento. De facto, estamos na presença de um documento onde se pode discriminar uma variedade de acentos, desde o acento grave, o acento agudo e o acento circunflexo. Inserimos a posição de alguns gramáticos do final do século XVI, nomeadamente, de Magalhães de Gândavo e Duarte Nunes de Leão para melhor compreender este aspecto.

Para o primeiro autor, o uso de acentos é “fundamentalmente, uma função gráfica distintiva e impeditiva da homonímia, ferindo, todavia, apenas a sílaba tónica” (Buescu, 1984, p. 120).

O uso de acentos torna-se importante, segundo os dois autores, para evitar a ambiguidade entre palavras homógrafas nas terceiras pessoas do pretérito e futuro do mesmo modo e número. Nas palavras de Magalhães de Gândavo:

Também ha muitos verbos que não se sabe se fãllo do tempo passado se do porvir: e pera se tirar esta duvida, quando falarem do tempo passado, se porá o *accento* na penultima, que he a derradeira *syllaba*, senão a que esta antes della, assi como *alcancára*, *louvára*, *agradecéra*, etc. E quando falarem do por vir, pôrseha na ultima desta maneira, assi como *alcançará*, *louvará*, *agradecerá*, etc. (Buescu 1984, p. 120)

Nas palavras de Nunes de Leão:

Que as vozes do pretérito têm o acento agudo na penúltima, e as do futuro na última. Pelo que, para tirarmos a diferença dos modos e tempos, de que falamos, quando for pretérito diremos *amára*, *léra*, *ouvíra*. E quando for futuro diremos, *amará*, *terá*, *ouvirá*, com acento circunflexo. (1983, p. 156).

É curioso notar a presença de regras tão específicas relativa-

mente à acentuação já no século XVI, embora tão díspares, não se verificasse o uso de diferentes acentos para expressar o futuro imperfeito do indicativo: *amarâ* para Leão e *agradecerá* para Gândavo.

Em termos estatísticos, o uso do acento agudo é de facto numeroso na obra de Trancoso (à volta de 500 ocorrências) e mostra-se indispensável para distinguir formas verbais como o pretérito perfeito do indicativo e o futuro imperfeito do indicativo. Contudo, não existem impressões perfeitas, pelo que identificámos algumas imprecisões quanto a esse aspecto. É o caso de formas onde a presença do acento agudo e grave surge para expressar o tempo do futuro imperfeito do indicativo (*encorrerà*; *receberà*; *acabarà* e *perdoará*).

Para acentuar ainda mais essa desordem, os acentos graves e circunflexos figuram nas mesmas formas (*â memoria* e *à memoria*; *â porta* e *à porta*). Das duas uma: ou o autor queria, no primeiro caso, usar deveras o futuro e houve um erro no local do acento, ou para usar o pretérito, utilizou um acento errado. De uma coisa estamos certos: Trancoso recorre habitualmente a acentos, não se verificasse um número significativo dos mesmos.

O acento agudo figurará na obra de Trancoso, na tentativa de distinguir o pretérito-mais-que-perfeito dos verbos. Mas não passa de uma tentativa. Palavras como *acertara*, *acertára*; *achara*, *achára*; *acontecera*, *acontecéra*; *ajudara*, *ajudára*, *ficara* e *ficára* poderiam fazer crer que se tratariam de formas verbais distintas. Só o contexto em si é indispensável e fundamental para verificar que, realmente, trata-se do mesmo tempo verbal, com e sem presença do acento.

Para além do acento grave, com apenas 87 ocorrências, o acento circunflexo ocorre apenas uma dúzia de vezes, embora o seu uso seja irregular, razão pela qual verificamos a sua presença em exemplos como: *atê*; *ficâram* e *sayrâ*. Para Gândavo este acento tinha como função “assinalar o timbre aberto da vogal” (Gonçalves, 2003, p. 815). Será por essa razão que teremos, então, formas como *sayrâ*, *liurarâ* (designando o futuro dos verbos), *pagâram*, *ficâram* (designando o pretérito perfeito dos verbos), *atê* e *â porta*, já que Trancoso se situa em posição intermédia ao dos referidos gramáticos?

Fica assim a ideia de que a escrita, no que concerne aos acentos, era demasiado caótica, pelo menos graficamente. Quando pen-

samos que o mesmo acento servia para distinguir os tempos verbais do pretérito-mais-que-perfeito, do pretérito perfeito ou do futuro imperfeito do indicativo, sem que tal acontecesse na prática, temos a prova evidente dessa falta de clareza.

FORMAS POPULARES E ARCAICAS

Tendo em conta que a sistematização e aprimoramento da língua não impediu que em pleno século XVI se mantivessem formas arcaicas e populares, passamos a especificá-las sem, no entanto, as distinguir visto que uma forma arcaica é a forma em desuso no seu tempo e a forma popular é a forma antiga, mas ainda presente: *acrecentar* (acrescentar), *adquerir* (adquirir), *ajuntaram* (juntaram), *alagoa* (lagoa), *aleuanteos* (levante-os), *alg a* (alguma), *alimparã* (limparam), *almoço* (almoço), *ametade* (metade), *amostrou* (mostrou), *antão* (então), *antre* (entre), *aqueixou* (queixou), *arrincar* (arrancar), *arroido* e *arroydo* (ruído), *asinha* (depressa), *assi* (assim), *bautismo* (baptismo), *bautizar* (baptizar), *beatilha*, *cento* (cem), *companha* (companhia), *comprir* (cumprir), *contrairo* (contrário), *creceo* (cresceu), *crecimento* (crescimento), *debaxo* (debaixo), *decer* (descer), *despois* (depois), *desque* (desde que), *dereito* (direito), *dezia* (dizia), *dixessemos* (dissessemos), *emperador* (imperador), *esprim tada* (experimentada), *esteis* (estejas), *esté* e *estee* (esteja), *fermoso* (formoso), *fermosura* (formosura), *fogir* (fugir), *Frandes* (Flandres), *fructo* e *fruito* (fruto), *fruta* (fruta), *geolho* e *giolho* (joelho), *gengibas* (gengivas), *homecida* (homicida), *Iesu* (Jesus), *imigo* e *immigo* (inimigo), *impidais* (impeçais) e *impidas* (impeças), *inda* (ainda), *ingresa* (inglesa), *insinalo* (ensiná-lo), *madre* (mãe), *malenconia* e *menencoria* (melancolia), *manencorio* e *menencorio* (melancólico), *manhã* (manhã), *milhor* (melhor), *mór* (maior), *moura* (morra), *nacer* (nascer), *nenh a* (nenhuma), *padre* (pai), *pera* (para), *piadoso* (pie-doso), *polo* (pelo), *preguntar* (perguntar), *pubricaram* (publicaram), *pubrico* (público), *refusava* (recusava), *repоста* (resposta), *resplandor* (resplendor), *rezam* e *rezão* (razão), *sessego* (sossego), *sesudo* (sisudo), *simprez* (simples), *somana* (semana), *soo* (só), *sprito* e *spiritu* (espírito), *supito* (súbito), *treiçam* e *treição* (traição), *tredor* (traidor), *usso* (urso), *vedelo* (vêde-o), *vezinhança* (vizinhança), *vezinho* (vizinho), *voda* (boda) entre outras.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Não queremos ainda deixar de chamar a atenção para a presença de latinismos. De facto, durante o Renascimento, verificou-se uma forte admiração pelos tempos clássicos e pelo latim, facto que nos leva a concluir a influência deste, relativamente à escrita do português quinhentista, onde se verifica a presença de consoantes latinas. É o caso de: *assumpçam* (*assumptione*> assunção) *doctrina* (*doctrina*> doutrina); *escripta* (*scripta*> escrita); *fructo* (*fructu*> fruto); *lector* (*lectore*> leitor); *psalteiro* (*psalteriu*> saltério); *sanctidade* (*sanctitate*> santidade); *sancto* (*sanctu*> santo); *sciencia* (*scientia*> ciência); *septimo* (*septimu*> sétimo); *sumptuosas* (*sumptuosa*> sumptuosas) e *victoria* (*victoria*> vitória).

Em termos lexicais é possível apurar uma série de palavras transmissoras do modo de vida do séc. XVI. São palavras relacionadas com:

os animais: *alimaria*; *azemela/azemella*; *nebri*; *rocim*; *ruço* e *sabujo*;

o vestuário: *almexias*; *beatilha*; *bedéis*; *burel*; *cabeçã*; *damasco*; *fralda*; *gorra*; *grauim*; *jubão*; *libre*; *mantilha*; *roupeta* e *vestimenta*;

os ofícios da época: *borlador*; *estribeiro*; *fiandeira*; *justador*; *ortelão/ortellam* e *mercancia*;

as embarcações: *batel*; *galeão* e *galé*;

a vida dos rapazes e raparigas: *açafate*; *arção*; *arremessão*; *azagaia*; *bastidor*; *bozinas*; *burel*; *elmo*; *escudellas*; *estribeira*; *gene*; *justas*; *maçarocas*; *montaria*; *monteiros*; *nominas* e *retros*.

BIBLIOGRAFIA

BERARDINELLI, Cleonice. Um best-seller do século XVI. **In:** *Estudos de Literatura Portuguesa*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985, p. 77-80.

FEBVRE, Lucien e MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. Trad. de Henrique Tavares e Castro do original francês intitulado *L'apparition du Livre* publicado em 1958 e 1971. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FINAZZI-AGRÒ, Ettore. *A novelística portuguesa do século XVI* [Em linha]. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Biblioteca Breve. Vol. 24. M.E.C. Secretaria de Estado da Cultura. Lisboa: Livraria Bertrand, 1978. 94- 117. Disponível na: www.instituto-camoes.pt/cvc/bvc/bibbreve/024/bb24.pdf. Consultado em 30/12/2004.

HAEBLER, Konrad. *Introducción al estudio de los incunables*. Trad. de Isabel Moyano Andrés do original alemão *Handbuch der Inkunabelkunde*. Madrid: Ollero & Ramos, 1995.

LEÃO, Francisco G. Cunha. Subsídios para a edição portuguesa no século XVI. **In:** *Revista Portuguesa de História do Livro*. Ano III (1999), nº 6. Centro de Estudos de História do Livro e da Edição (C.E.H.L.E.). Lisboa: Edições Távola Redonda, 2000, p. 11-28.

MIMOSO, Anabela. Contos e histórias de Proveito e Exemplo de Gonçalo Fernandes Trancoso: um livro “exemplar”. **In:** *Revista da Faculdade de Letras Línguas e Literaturas*. Vol. XV. Porto, 1998, p. 259-329.

NOBRE, Cristina. *Um texto instrutivo do século XVI de Gonçalo Fernandes Trancoso- Contos & histórias de proveito & exemplo*. Prefácio de Maria Vitalina Leal de Matos. Leiria: Magno, 1999.

PALMA-FERREIRA, João. *Contos e histórias de proveito & exemplo de Gonçalo Fernandes Trancoso* (texto integral conforme a edição de Lisboa, de 1624). Prefácio, leitura de texto, glossário e notas por João Palma-Ferreira. Lisboa: Instituto Nacional-Casa da Moeda, 1974.

TRANCOSO, Gonçalo Fernandes. *Contos & histórias de proveito & exemplo*. Edição fac-similada [da edição princeps de 1575]. Introd. de João Palma-Ferreira. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1982.

**PROBLEMAS E PROPOSTA
PARA IDENTIFICAÇÃO DA RAIZ EM PORTUGUÊS**

Paulo Mosânio Teixeira Duarte (UFC)
paulodua@gmail.com e paulomos@ufc.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o conceito de raiz considerando dois parâmetros: um, cujos fundamentos têm pontos de vista semânticos em comum: *significado lexical*, *relação com o mundo dos objetos*; outro, cujas bases são formais, particularmente ligadas ao distribucionalismo. Este último tem seu ponto de partida nas idéias estruturalistas de Nida, aperfeiçoadas por estudiosos gerativistas, nomeadamente Basílio e Bessa. Como conclusão, este estudo enfatiza dificuldades em opor léxico/gramática e, quanto à segunda proposta, o problema da não-delimitação de uma língua funcional, já que trabalha no nível do sistema abstrato.

Palavras-chave: raiz; radical; afixo

INTRODUÇÃO

Houve quem propusesse critérios para a identificação da raiz e do radical em outras bases que não a tradicional. Macambira (1978: 8) arrola as preposições (ex: *contra*), as conjunções (ex: *mas*) e as interjeições (ex: *oh!*) como vocábulos inflexivos constituídos de raiz e sufixo zero. Não nos dá, todavia, maiores delineamentos. Na verdade, o conceito de raiz, subjacente aos exemplos, não se funda em uma tomada de posição explícita. Antes, contraria em parte o conceito de *cognação*, inerente a uma proposta anteriormente tomada. Isto sem falar no emprego abusivo do zero, que é problemático em morfologia. (cf. Gleason, [s.d.?], p. 80).

**A RAIZ E A DICOTOMIA SIGNIFICADO LEXICAL
X SIGNIFICADO GRAMATICAL**

Muitos autores lidam com a oposição entre significado lexical e significado gramatical, oriunda da dicotomia léxico X gramática. Entre eles, mencionam-se Pottier (1978).

Gostaríamos de deixar bem assente que a oposição significa-

do léxico X significado gramatical ainda está precariamente posta, simplesmente porque a referida oposição se alicerça em concepções diversas acerca da gramática e do léxico. Há os que se apóiam na distinção entre o particular, relativo às designações atribuídas ao mundo dos objetos, e o geral, referente aos procedimentos e às formas que são usadas por uma língua determinada a fim de integrar o léxico nas frases. Outros há que, pretendendo maior objetividade, baseiam-se na dicotomia sistema aberto X sistema fechado. Lobato (1986) a este respeito faz a seguinte reflexão:

No entanto, essa distinção entre sistema aberto e sistema fechado não é uma oposição de tipo privativo (oposição em que um dos termos é caracterizado pela presença de uma dada marca e outro pela sua ausência) e mesmo as unidades consideradas como formadoras de um sistema fechado são às vezes em número incerto, como é o caso das preposições. Por outro lado, são os próprios elementos lexicais (os morfemas lexicais) que entram de um lado na estrutura gramatical para formar unidades maiores (sintagmas e frases) e, de outro lado, no processo da derivação, em que recebem afixos, e no processo da composição, em que se unem a outros lexemas, em ambos os casos para formar novas entidades lexicais. Gramática e léxico situam-se ao longo de um eixo contínuo e se distinguem, ao invés de se oporem. O gênero e o número se colocam no ponto extremo do radical. As preposições, por exemplo, colocam-se numa posição intermediária entre léxico e gramática (1986, p. 74).

Martinet (1973) é ciente da dificuldade em distinguir léxico e gramática e aponta como exemplo a dificuldade em distinguir afixos de modalidades, e afixos de lexemas. Pottier (1978), mesmo apoiado numa estatística rigorosa, apresenta graus de autonomia dos morfemas. Há, por exemplo, os de natureza quantitativa (multi-, bi-), os equivalentes aos relatores (sobre, contra), os integrados (in-, re-) e os desinenciais (gênero, número), isto só para citar os periféricos à direita da raiz.

Parece válida a conclusão de Llorach (1981), de que critérios baseados no sentido para distinguir unidades linguísticas não são válidos, pois o que numa língua se expressa por raízes noutra se expressa por não-raízes. Nem precisamos ir tão longe: basta que tomemos exemplos do próprio português com o sufixo *-eiro*, que pode significar “profissão” (porteiro), “recipiente” (saleiro).

AS RAÍZES PRESAS

Mesmo no descritivismo americano, não se abandonou a concepção de morfema como signo mínimo. Bloomfield (*apud* Dascal, 1978), por exemplo, afirma ser o morfema “uma forma recorrente (com significado) que não pode, por sua vez, ser analisada em formas menores recorrentes (com significado)”. No mesmo espírito, Gleason (s/d, p. 58) observa: “um morfema é a unidade máxima no sistema da expressão que pode ser correlacionada diretamente com alguma parte do sistema do conteúdo”, embora antes (p. 56) tenha afirmado, com mais realismo, não ser possível dar uma definição exata dele. A despeito da definição de morfema, que contempla forma e sentido, surgem, na prática, em análise mórfica, exemplos de formas (como cadeia de significantes), que não correspondem a nenhum significado, relativos a formas provenientes do latim: *receber/conceber/perceber*; *reduzir/conduzir/produzir*. Em língua inglesa, foram amplamente estudados (cf. Bloomfield, 1933, p. 240-42, Harris, 1969, p. 161) e continuaram a ser examinados no gerativismo, sem que se tenha chegado a uma conclusão plausível sobre eles.

Muitos lingüistas se esquivam ao problema, simplificando-o, tendo-o por impertinente em análise sincrônica. Martinet (1973, p. 137), estribado em critério de produtividade (em termos numéricos) e na noção de morfema como signo, julga ser abusivo

...considerar um monema ptg. *-ceber*, extraído de *receber*, *perceber*, *conceber*, já que o utente normal da língua nunca é determinado pela impressão de haver entre estas palavras mais que uma analogia formal e por isso que a existência do monema requer as de um significante e de um significado.

Foi, aliás, uma representante do gerativismo, Basílio (1974a.), que nos preveniu contra os resultados da técnica de comutação levada a extremos:

Com efeito, pelo mesmo processo através do qual chegamos a *-duz-*, *-ceb-* e *-fer-*, poderíamos também estabelecer uma raiz *-cend-*, que apareceria nas formas *recender* e *transcender* ou uma raiz *-cent-*, comum às formas *recente*, *decente* e *discente*. No entanto, tais análises não são aceitas. Dois critérios nos levam a rejeitar esta análise: a não identidade de significado e a ausência de relação histórica. A primeira nos levaria a rejeitar também a análise que nos levou a *-ceb-*, *-duz-* e *-fer-*, na medida em que aí não encontramos um significado comum. A segunda, embora seja utilizada implicitamente em muitas análises, não pode ser levada em

consideração, já que são banidas quaisquer considerações de ordem diacrônica (1974a, p. 85).

Em outro trabalho (Basílio, 1980, p. 26), a autora não acolhe em plenitude a afirmação dos estruturalistas americanos quanto ao caráter sígnico do morfema, justamente porque a análise dos mesmos leva a formas recorrentes, como as supracitadas raízes e os prefixos que as acompanham, mas destituídas de significado. Admite que isto traz como consequência a não-diferenciação entre morfema e seqüências fônicas, ponderação em que persevera igualmente no supramencionado artigo.

Em tom moderado e conclusivo, a autora acaba por assumir uma posição intermediária entre as duas atitudes extremas, uma que só contempla o lado sígnico do morfema, e outra, que praticamente abole o significado de raízes e afixos. Arrazoa:

Na realidade, a afirmação de que raízes e afixos não têm significado é tão inadequada quanto a afirmação de que ambos sempre têm significado. Consideremos, por exemplo, o caso clássico de **aggress* em inglês. Esta forma é agramatical para muitos falantes de inglês, mas não há a mínima dúvida sobre qual seja seu significado. O mesmo acontece com a raiz de pares *retribution*/ *retributive*, etc. Quanto a afixos, já vimos anteriormente uma série de casos em português e inglês. Como vemos, o número de raízes e afixos que têm significados reconhecíveis é considerável. (1980, p. 40-1).

Para nós, casos assim são lexicalizações que decorrem de desvios da Regra de Análise Estrutural (que se podem dar nos planos fonológico, morfológico ou semântico). No nosso caso, as raízes pressas decorrem de uma *Lexicalização Estrutural*, se dá por redução de sílaba, retiradas de fones etc.

A RAIZ NUMA ABORDAGEM FORMALISTA

A proposta de Nida

Admitindo os conceitos de núcleo e periferia, nos termos de Nida, simplificamos a descrição, porque a raiz constitui sempre um elemento de natureza central. Sempre que possível, salientemos, é bom transpor os conceitos e procedimentos da morfologia flexional para o âmbito da morfologia derivacional, o que não implica fechar os olhos à especificidade desta.

Nida opera com a noção de constituintes imediatos de modo a segmentar os elementos mórficos. Não nutria, todavia, a ilusão de estabelecer *regras*, mas *princípios*.

A razão é que não podemos dizer que uma divisão de morfemas é inerentemente certa e outra errada, mas somente que uma divisão produz uma descrição coerente e relativamente simples de uma língua e que a outra produz um tipo de descrição contraditória e mais complicada. (1949, p. 90-1) [tradução nossa]

Transcrevemos abaixo os princípios formulados pelo autor comentando-os:

Princípio 1:

As divisões deveriam adequar-se às relações significativas.

É o princípio de aplicação mais freqüente, uma vez que somos acostumados a raciocinar mais espontaneamente em termos de sentido que de forma. Nida não descarta o sentido, mas exorta a que tenhamos cautela, porque ele não deve sobrepor-se ao enfoque estrutural das unidades. A advertência procede. De um lado, o critério semântico funciona, como no exemplo *desgostoso*. A interpretação é “cheia de desgosto”, o que conduz a segmentação *desgosto + oso* e não *des + gostoso*. De outro, leva a um impasse na segmentação da forma *desrespeitosamente*. Verificamos que o sentido pode conduzir à formação prefixal ou sufixal e não somente à derivação por sufixo.

Interpretação

Segmentação

não respeitosamente

des + respeitosamente

de modo desrespeitoso

desrespeitosa + mente

Qual segmentação seguir? Afinal ambas as equivalências justificam uma e outra. Tentaremos responder à pergunta ao longo desta exposição sobre os princípios elencados por Nida.

Princípio 2:

As divisões são feitas com base na substituição de unidades maiores por unidades menores pertencentes à mesma classe de distribuição externa ou a uma classe diferente.

Por este princípio, podemos estabelecer um cotejo entre uma forma morfológicamente extensa, de quatro fonemas, por exemplo, e

outra de dois morfemas. Tomemos, por exemplo, o nome substantivo *formalização* e comparemo-la com *violação*:

<i>Substantivos</i>	<i>Segmentação</i>
formalização	formaliza + ção
violação	viola + cã o

Princípio 3:

As divisões deveriam ser tão poucas quanto possível”. O autor, por este princípio, defende o binarismo como meta ideal, mas não radicaliza.

Em português, o princípio dos constituintes imediatos se aplica mesmo aos parassintéticos, uma vez que o prefixo e o sufixo simultaneamente anexados a um nome substantivo ou adjetivo podem ser interpretados como circunfixos. Um verbo como *aclarar* se nos afigura formação que ainda mantém o princípio que ora nos ocupa. A segmentação é *a-clar(o) + ar*, sendo *a...ar* constituinte descontínuo.

Princípio 4:

As divisões devem ser apoiadas na estrutura total da língua.

Trata-se de um princípio cuja formulação, muito geral, oculta uma dificuldade, reconhecida pelo próprio Nida: a necessidade de conhecer as várias estruturas de uma língua. Aqui temos de nos valer dos contextos mais típicos de uma determinada entidade lingüística.

Pelo princípio 2, sabemos que a melhor divisão para o advérbio *imprudentemente* não é *im + prudentemente*, pois *in-* não se adjuge a advérbio. Basta operar uma comparação:

imprudente + mente	clara + mente
--------------------	---------------

O mesmo se aplica ao verbo *impossibilitar*, que não deve ser segmentado *im + possibilitar*, porém *impossível + itar*, com alomorfia de radical, como atestam os exemplos:

impossível + itar	débil + itar	fácil + itar
-------------------	--------------	--------------

Princípio 5:

Entre uma divisão em constituintes imediatos contínuos e outra em constituintes imediatos descontínuos, a preferência deve ser dada à primeira análise.

Para o nosso intento, não julgamos necessário ilustrar o referido princípio.

Como vemos, a identificação do radical e da raiz tem suas diretrizes traçadas por Nida, no âmbito do estruturalismo, em consonância com dois parâmetros: os constituintes imediatos e os princípios supra-estabelecidos. A preocupação com a ordenação das sucessivas divisões binárias e com os princípios que a regem não é exclusividade dos autores ligados ao gerativismo.

Os estudos de Nida são, porém, ainda preliminares com respeito à identificação da raiz e dos afixos. O autor não nos dá pistas para distinguir raízes de afixos, porque, baseado apenas na posição, não nos fornece meios para identificá-las.

A proposta de Basílio

Analisando o conceito tradicional de raiz, segundo o qual é a parte da palavra que contém o significado principal, Basílio (1974b, p. 6) conclui que os critérios para definir o que é principal e o que é acessório, na análise vocabular, esbarram em aporias. Em *mesas*, por exemplo, não há dúvida de que *mesa* contém o significado básico enquanto *-s* apresenta um significado acessório. Já em *cigarreira*, o significado principal estaria no sufixo.

Realmente os gramáticos tradicionais não oferecem parâmetros para definir o que é essencial e o que é acessório em análise mórfica. Eles se referem somente ao significado que se mantém constante, por exemplo, na série *livraria/livreiro/livreto*.

Basílio procurou aperfeiçoar os conceitos de raiz e não-raiz presentes em Nida. Para chegar ao fim pretendido, burilou os conceitos de núcleo e não-núcleo. Para a autora, raiz e núcleo não se confundem senão em casos em que aquela constitui núcleo mínimo.

Basílio aduz os seguintes critérios operacionais:

- a) são raízes os elementos mórficos passíveis de ocorrência isolada;
- b) são raízes os elementos que servem de base para a formação de derivados.

Pelo critério a), constituem raízes os primeiros constituintes de *sobrevoar* e *contra-atacar*, uma vez que, segundo a autora, podem funcionar como formas livres, como mostra o diálogo criado por nós:

- 1) Qual sua posição nesta votação?

Contra.

- 2) Ponho o livro sobre a mesa ou ao lado?

Sobre.

A correspondência entre estes elementos e os prefixos não passou despercebida a muitos autores. Saussure (1977, p. 218) afirma que muitos prefixos funcionam como preposições. Camara Jr. (1968), verbete *prefixo*, trata o afixo inicial como variante presa das formas dependentes chamadas preposições, embora sob o nome de prefixo coloque formas como *des-* e *in-* negativo.²² Macambira (1978, p. 70) e Monteiro (1986, p. 90), abrandando a posição de Camara Jr., consideram que só alguns prefixos são usados às vezes como formas livres ou dependentes, a exemplo de *contra* (contradizer), *extra* (extraordinário), *menos* (menosprezar), *com* (combater), *sobre* (sobrevoar), *entre* (entrecruzar).

A posição de Basílio evoca-nos o parecer de Martinet:²³

²² Autores há como Barbosa (1981) que também têm o prefixo como variante combinatório da preposição, quando um termo da relação actancial não é expresso. A autora vale-se mormente da substância do conteúdo, pois admite que não só na parassíntese (empacotar, emgomar) há prefixo como variante, mas também nas formações que ela chama prefixo-partícula (subjazer).

²³ A semelhança só é parcial porque leva em conta a equivalência com formas livres e não considera o segundo critério, aludido por Basílio, o ser base de derivados. Em casos de formações constituídas de forma presas, como *termômetro*, não teríamos nem derivação nem composição. Já em forma presa mais forma livre, a exemplo de *hidromassagem* teríamos o primeiro elemento como prefixo, já que ele é amplamente produtivo: *hidroginástica*, *hidroterapia*, *hidromineral*, *hidromel*, *hidroplano*, *hidromecânico*, *hidrotérmico*, *hidrotermal*, *hidrovia*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Pode resumir-se do seguinte modo a diferença entre composição e derivação: os monemas que formam o composto existem fora de compostos; dos que entram nos derivados há um só que só existe em derivados – o tradicionalmente chamado afixo (1973, p. 136).

Podemos agora tomar uma posição quanto à proposta de Basílio, ancorada na relação do constituinte com a forma livre.

O critério de número 1, encarado em seus aspectos puramente mecânicos, leva-nos a concluir que *contra* em *contra-atacar* é raiz (ou radical, no caso), porque pode ser empregado como forma livre. Mas como bem observou Carvalho (1974), em nota de pé de página, a propósito de um exemplo em francês, *contredire*:

A formulação <<plusieurs préfixes fonctionnent comme mots indépendants>> é evidentemente infeliz, porque a identidade material de *contre-* em *contredire* e *contre-* em <<agir contre quelqu'un>> não implica identidade significativa (tratando-se pois nos dois casos do mesmo significante em funções diversas) e muito menos que o segundo *contre-* seja o prefixo em função de preposição. (1974, p. 548).

O parecer supra (conjugado ao critério de produtividade numérica) é aceito por Sandmann (1989), que, considerando a identidade formal entre certos afixos e preposições, prefere classificar os primeiros como prefixóides, enquadrados no fenômeno da semiderivação. Em suma, os elementos correspondentes a preposições não são raízes, porque estamos falando de funções distintas no plano lexical: *contra-*em *contra-atacar*, não tem o caráter de morfema relacional.

No tocante ao segundo critério, ressaltemos, Iorgu e Manoliu (1980) já tinham observado a correspondência entre as formas como *electro-* e *tecno-* (romeno *electro* e *tehno*) e as formas *elétrico* e *técnico*, embora preferissem trata-las como pseudoprefixos.

As teses de Basílio não deixaram de ter repercussão. Monteiro (1986, p. 128-30), por exemplo, as admite. Para ele, *extra* e *contra*, por serem usados freqüentemente como formas livres na atual sincronia do português, foram promovidos à condição de raiz.

Monteiro também admite o critério de número 2. Em virtude deste, *super-* é raiz porque daí resulta *superar*. Pergunta-se quem tem sabe da entre *super* e *superar* a não ser o conhecedor de diacronia do português.

No que concerne à coerência, Monteiro deixa a desejar, diferentemente do que ocorre em Basílio. Em um e outro passo, diverge das sugestões da autora, quando sugere que *sobre*, *contra* e *perante*, por serem verdadeiros núcleos de significação, em oposição a outras preposições, como *de* e *a*, devem ser raízes. O argumento aí deixa seu cunho operacional e assume caráter semântico.

Trabalho de maior peso é o de Bessa (1986), que, embora acate as sugestões de Basílio, não só as desenvolve apropriadamente, como também faz suas contribuições pessoais.

A proposta de Bessa

Bessa (1986) desenvolve as contribuições de Basílio em sua tese doutoral sobre os compostos. Desenvolve o conceito de *complexo morfológico*, definido como uma seqüência de monemas simultâneos. A simultaneidade implica relação de dependência mútua e não requer que a seqüência seja necessariamente contínua ou descontínua. “É *simultâneo*, portanto, tudo que, apesar de constituído por mais de dois monemas, representa uma *unidade para determinada função* e/ou uma escolha única”. (1986, p. 180). A simultaneidade impede a comutação de qualquer monema com outro monema fora da seqüência.

Analisabilidade é outra palavra-chave, sendo analisável todo item lexical cujos constituintes são passíveis de uma pronta associação com elementos que recorrem, com a *mesma forma*, em outras formações, não prevalecendo a condição de que os constituintes têm de identificar-se como *signos*, ou seja, como elementos que têm a *mesma forma* e a *mesma denotação* de elementos ocorrentes em outros contextos.

A afirmação pode ser resumida no seguinte princípio: a identidade de forma prevalece sobre a identidade de sentido. Não é tese pacífica, em virtude da franca postulação formalista e distribucionalista, que leva o autor a colocar o aspecto semântico como secundário ao formal. Atitude corajosa, convenhamos, mas desperta receios pelos riscos a que o distribucionalismo pode levar.

Complementarmente ao princípio da prevalência da forma

sobre o sentido, postula o da função (sintática) sobre a forma.²⁴ Sendo o complexo uma escolha única, não há motivo por que desdobrar os componentes em núcleos, complementos ou adjuntos.

Eis o resultado a que chega o autor, conjugando os conceitos de analisabilidade e simultaneidade, forma e função:

- a) um item lexical será considerado complexo morfológico, se for sincronicamente analisável em pelo menos duas partes;
- b) uma análise nos termos acima é exequível se as partes forem recorrentes noutros contextos vocabulares, ressaltando-se o princípio da prevalência da forma sobre o sentido;
- c) recorrendo uma das partes noutros contextos e a outra apenas em um outro contexto (ex: *arga-* de *argamassa*, em *argamandel*), o item lexical será considerado um pseudocomplexo;
- d) sendo uma das partes *hápax legómena* (ex.: *silgo*, em *pin-tassilgo*), o item lexical é um pseudo composto;
- e) não se acha incluído na restrição acima o monema *man-*, de *manobra*, pois a associação do mesmo com o *man-*, de vocábulos como *mancheia*, *maneiro*, *manejar*, *maneta*, *manicurto* e *manita* é pronta na perspectiva do usuário-ideal e provável na do usuário comum;
- f) um determinado complexo, cujos constituintes imediatos são, ao mesmo tempo, os seus constituintes últimos (*arame farpado*, *bode expiatório*, *cavaleiro andante*, *ponte levadiça*) é complexo morfológico se não se apresentar no léxico evidência em favor de mais de um nível de análise;
- g) um complexo morfológico é vocábulo composto, se se submete à condição f);
- h) se há evidência paradigmática no léxico, como *agricultor/agricultura*, *bem-aventurança/bem-aventurar*, casos em

²⁴ O autor não descarta o fator extralinguístico na relação forma/função: a causa da inferência de que determinada sequência monemática graficamente representa uma escolha única está no referente.

que o sufixo se mostra isolável, o item lexical é um complexo morfológico, mas não vocábulo composto e sim vocábulo derivado;

- i) se o item próprio de um discurso particular constitui formação nova (*auriflamado*), que se relaciona paradigmaticamente com outro complexo morfológico mais simples (*auriflama*), o item deverá ser classificado como derivado.

São questionáveis as postulações contidas em c) e d), que conduzem à detecção dos elementos *arga* (de *argamassa*) e *silgo* (de *pintassilgo*). Não sabemos como relacionar sincronicamente muitas formas em *man-*: *maneiro*, *manejar*, *manobra*. O expediente controverso e cômodo do usuário-ideal vem a calhar, é *ad hoc*. Há também certo detalhismo no modo de Bessa conduzir o raciocínio. Basta verificar que o item i) poderia simplificarmente ter sido incluso em h). Ademais, raciocinando em termos de sistema, o autor inclui formas de registro hiperformal entre seus estudos.

As teses de Basílio, aceitas em essência, evitam a adoção de um critério extralingüístico e resolvem, para o autor, problemas de formação como *contra-ataque*, *sobrevoar* e *entrever*, dadas como composições. Bessa não atenta para a diferença entre o primeiro elemento e as preposições correspondentes.

O estudioso tenta resolver o problema de formações com raízes presas como *termômetro*, sobre as quais Martinet (1973, p. 137) se referia como fronteiriças entre a derivação e a composição

Bessa prefere falar de composição, já que *metr(o)* se associa a *métrico* e *term(o)*, a *térmico*. *Hidr(o)* e *eletr(o)* (hidromassagem, eletrodoméstico) são igualmente raízes, já que bases de derivados: *hídrico*, *elétrico*. Registre-se que o número de sufixos associados a bases presas é bem limitado: *-ico*, *-al*, *-eo*, *-ismo*, *-ista*, entre outros poucos.

Tratando de forma e distribuição, Bessa admite um terceiro critério, fundado na possibilidade de um constituinte poder ocupar mais de uma posição no corpo de um vocábulo, a exemplo de *filo*: *filocomunista/francófilo*, e de *fono*: *fonógrafo/hipnofono*.

Esse tipo de mobilidade distribucional não é uma novidade.

Chevalier *et al.* (s/d., p. 56-7) reconhecem elementos móveis mas assinalam que as formações são limítrofes entre a composição e a derivação:

Examinemos a palavra *pitecantropo*: nenhum dos elementos que a constitui tem existência autônoma no léxico. Não se pode, portanto, falar nem de composição nem de derivação; seria aliás muito difícil considerar *pitec-* como prefixo e *-antropo* como sufixo, uma vez que no sinônimo *antropopiteco* a ordem deles é invertida. Trata-se de um modo de formação particular, onde os elementos, de origem latina e sobretudo grega, somente se manifestam em união uns com os outros. [tradução nossa]

Iorgu e Manoliu (1980, p. 48) também conhecem a mobilidade, como a de *filo*: *filofrancez*, *filogerman*, *francofilo*, *germanofilo*. Destacam o fenômeno como “peculiaridade desconhecida dos prefixos”, embora tratem o elemento como pseudoprefixo.

Sandmann (1989) igualmente assinala a mobilidade de elementos como *filo*, mas prefere admitir, coerente com o princípio da formação em série, sufixo em *germanófilo* e prefixo em *filogermânico*.

Gleason (s/d), um estruturalista, teve, do mesmo modo, um bom vislumbre do fenômeno, embora não leve suas conclusões às últimas esperadas conseqüências para explicitar uma teoria dos compostos:

Na verdade, não se revela satisfatório dividir *thermometer* como *thermo-meter*, nem como *therm-ometer*. A comparação com *isotherm* indica-nos que *therm* é um morfema. *Meter* tem existência autônoma como palavra. Logo, nem *thermo-* nem *-ometer* são morfemas simples. (s/d, p. 64-5)

Mateus *et al.* (1990, p. 432-33) aludem a um tipo de radicais, bastante produtivo na formação de novas palavras. Chamam-nos neoclássicos e exemplificam com *antrop*, *fil*, *graf*, *log*, *morf*.

Estes elementos são habitualmente referidos como prefixos ou sufixos, ou ainda como primeiros ou segundos elementos de compostos. Mas o seu comportamento é distinto do dos afixos, uma vez que, em determinados casos, eles se podem associar entre si, o que não acontece nunca com os afixos isoladamente.

Exemplifique-se:

Como vemos, as propostas de Bessa, em seu conjunto, não surgiram do nada. Tampouco tiveram origem em Basílio. Coube ao autor, todavia, enfeixá-las e sistematizá-las de modo a lançar os ali-

cerces para a identificação de elementos de composto e de derivação. Sob o nome *mobilidade distribucional*, entende-se um conjunto de possibilidades de distribuição de um constituinte. É considerado, para o autor, elemento distribucional móvel:

- a) todo elemento reversível em uma estrutura vocabular, a exemplo de *antropo* e *filo*, já comentados;
- b) todo elemento distribuível fora de uma estrutura vocabular, a exemplo de *ante*, *contra*, *entre* e *sobre*;
- c) todo elemento que, embora irreversível em uma estrutura vocabular ou não distribuível fora da referida estrutura, é contextualizável por elemento que não satisfaz às condições a) e b), isto é, capaz de ser base de derivados.

As três condições não são necessárias no conjunto. Basta que uma delas ocorra. Assim, *antropo* pode ocupar mais de um posição: *antropologia* e *filantropo*. Engendra derivados: *antropico* e *antropóide*. *Filo* se caracteriza apenas pelo primeiro tipo de mobilidade e *ante* pelo segundo.

Algumas formações dadas por Bessa, para comprovar a condição de raiz de dado elemento, não seriam aceitas por muitos. Objetar-se-ia que alguns exemplos são de linguagem técnica e que o autor, numa ótica de sistema, misturou distintos planos de língua. Exemplos para isso são formas confinadas a um dado registro, como *aeróide*, *extrário* (termo da botânica: diz-se, segundo o Aurélio, do embrião que está fora do perispermo), *anidro* (termo da química: sem água), *monismo* (termo da filosofia: doutrina filosófica segundo a qual o conjunto das coisas pode ser reduzido à unidade, quer do ponto de vista de sua substância, quer do ponto de vista das leis pelas quais o universo se ordena), *ultraísmo* (do espanhol *ultraismo*: o estilo de vanguarda da poesia espanhola e hispano-americana do século XX).

Linguistas como Sandmann não aceitariam muitas formações por razões etimológicas: *autismo* (ligado a *auto*) é originário do francês *autisme*, *ultraísmo*, do espanhol e *extrário*, do francês *extraire*,

este do latim científico *extrariu*. Tais razões são controversas.²⁵ O que deve ser levado em conta é, de um lado, a percepção dos constituintes em sincronia, fato nem sempre mensurável com exatidão por causa da variedade *real* na competência lexical e pela interferência de fatores semânticos; de outro, o problema também *real* do registro.

Formalismo excessivo à parte, decorrente da prevalência da forma sobre o sentido, a tese de Bessa tem negáveis méritos. Em termos de método, não mistura plano da expressão e plano do conteúdo, o que conduz a resultados díspares porque viciados na base. Não nega o sentido, só não confere a ele na hierarquia criterial.

O problema é que, em certo ponto de análise, o sentido interfere, devido à opacidade que incide sobre esta ou aquela forma e/ou à condição de inexpandibilidade de um dado constituinte. Há necessidade de temperar, de mitigar o princípio da prevalência da forma sobre o sentido, não para invertermos e apregoarmos confusamente um princípio inverso, mas para sabermos em que medida o princípio, que é um corte, sofre restrições ou Provavelmente assim, seremos capazes de gradualmente identificar a interface da morfologia com a semântica e a interferência do significado. O conceito de *língua funcional* se faz necessário.

Quanto à tese da mobilidade distribucional, o que temos a dizer se põe aqui de novo como síntese. Em primeiro lugar, a correspondência com formas livres tem que ser repensada de modo a não confundir formas materialmente idênticas, mas funcionalmente distintas: é o caso de *sobre*, *contra* e *entre* que ora são preposições, ora prefixos, e não prefixos funcionando como preposições ou vice-versa. Também não são raízes em nenhuma condição. Como elementos de ocorrência isolada, são simplesmente formas livres. Como elementos de primeira posição em uma formação, são prefixos.

Em segundo lugar, o critério 2, que associa raiz à base de derivação, é susceptível de ser contestado por muitos autores por levar

²⁵ Se levada em consideração apenas a influência de idiomas estrangeiros, ficamos impossibilitados de analisar formações que, a despeito da influência, sofrem expansão. Como avaliar então compostos genitivos baseados em modelos do inglês, como *fã-clube* e *discomania*? Como avaliar compostos cujos paradigmas são latinos: *cafeicultura*, *cotonicultura*, *vinicultura*? (cf. Bessa, 1978, p. 60-5).

à admissão de afixos improdutivos como *-ior* (de *inferior*, *superior*, *exterior*, *interior*), *-no* (de *superno*, *trino*), *-emo* (de *supremo*, *extremo*) e até bases como *-ter-* (de *interior* e *exterior*).

Em terceiro lugar, o critério fundado na possibilidade de um elemento ocupar a primeira ou a segunda posição também se revela fecundo, considerando padrões em expansão, no português. Para nós, sua aplicação é mais profícua no estudo das formações técnico-científicas. O critério é sincronicamente pertinente para distinguir as formações neoclássicas das vernáculas.

Vistas no conjunto, as sugestões de Basílio e Bessa, que aperfeiçoam as de Nida, oferecem boas pistas para discernir o que é raiz e o que é afixo. Evitam-se assim longas listagens de afixos e radicais, que variam de gramática para gramática, simplesmente porque elas se limitam à derivação e não oferecem critérios para separar raiz de não-raiz.

Uma saída alternativa seria o significado: raízes conteriam significado referencial e afixos não. Mas o que é significado referencial? *Eu-* em *eufonia* e *dis-* em *disfonia* não o têm? *-Ífero*, em *sonífero*, não apresenta o significado ‘que produz’ e *-ificar*, em *santificar*, não quer dizer ‘tornar’?

Outro critério seria este: prefixos correspondem a preposições e advérbios. Mesmo aceitando a referida correspondência, ela só pode ser aferida à luz da etimologia, tomando-se como exemplo os constituintes de origem grega. É o caso de formas como *eu-* (bem) e *epi-* (sobre), em que a correspondência se dá somente no plano do conteúdo.

É, aliás, por via diacrônica, que a gramática de Cunha e Cintra (1985: 105) arrola como radicais os seguintes constituintes de origem latina: *cida* (ligado ao verbo *caedere*, ‘matar’), *cola* (ligado a *colere*, ‘habitar’), *fero* (de *ferre*, ‘produzir’), *fico* (de *facere*, ‘fazer’), *gero* (de *gerere*, ‘produzir’). Em primeiro lugar, as formas a serem citadas são mais exatamente *icida*, *ífero*, *ífico*, *ígero*. Não há meios sincrônicos de se destacar uma vogal de ligação *-i-*. Em segundo lugar, não se trata de raízes, mas de sufixos, porque não há como estabelecer conexão com formas livres senão através do conhecimento do latim.

O critério da produtividade é descartável por ser extralingüístico e contingente. A produtividade em termos numéricos nada garante, é fluido: uma forma tem frequência imprevisível e pode alçar-se à condição de raiz por um acidente puramente estatístico.

O critério formal parece adequado, descontadas as restrições que fizemos quanto à questão das formas de recorrência única e à visão de sistema abstrato, em que se faz *tabula rasa* da língua funcional. Acrescentamos somente aos três critérios formais aludidos e devidamente comentados, um quarto, meio à margem, que poderíamos chamar *critério indireto*. Sabemos que uma palavra bimorfemática tem as seguintes possibilidades estruturais: raiz[^]raiz, raiz[^]suf, pref[^]raiz. Se numa estrutura dual, um dos elementos é prefixo ou sufixo, o outro elemento é raiz. Seja, por exemplo, a palavra *dialeto*. Sabemos que *dia-* é prefixo. Mas *leto* não sofre, ao que nos consta, mobilidade em nenhuma das suas três manifestações. Todavia, pelo critério indireto, *leto* só pode ser raiz.

CONCLUSÃO

Se de um lado, como vimos, as propostas fundadas na oposição entre o extralingüístico X intralingüístico, para a identificação da raiz, é controversa porque prefixos em geral e alguns sufixos têm significado referencial. De outro lado, a noção de significado léxico x significado gramatical é controversa porque a distinção entre léxico e gramática não é rígida, antes se põe num *continuum*.

As propostas formalistas, mormente a de Basílio e a de Bessa, que desenvolvem a de Nida, baseadas numa visão de sistema, podem suscitar vários debates: a indiferença aos registros das formas e a inserção de formações científicas em meio àquelas pertencentes ao léxico comum. O problema poderia, a nosso ver, ser sanado se delimitássemos a língua funcional das formações para não pormos no mesmo patamar formas científicas e filosóficas junto àquelas de uso corrente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Aparecida. *Língua e discurso: contribuição aos estudos semântico-sintático*. São Paulo: Global, 1981.

BASÍLIO, Margarida. Segmentação e classificação de morfes. **In:** *Estudos de lingüística e língua portuguesa I*. Rio de Janeiro: [s.e.], 1974a. (Cadernos da PUC-RJ).

———. Operacionalização do conceito de raiz **In:** *Estudos de lingüística e língua portuguesa I*. Rio de Janeiro, 1974b. (Cadernos da PUC-RJ).

———. *Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.

BESSA, José Rogério Fontenele. *Para um estudo sobre nomes compostos no português atual*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1978. (Dissertação de Mestrado).

———. *A composição nominal e a adjetiva: problemas e métodos*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1986. (Tese de Doutorado)

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Henry Holt and Company, 1933.

———. Um conjunto de postulados para a ciência da linguagem. **In:** DASCAL, Marcelo. *Concepções gerais da teoria lingüística*. Campinas: IEL, 1978.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1968.

CARVALHO, José Gonçalo Herculano de. *Teoria da linguagem*. Coimbra: Atlântida, 1974, v. 2.

CHEVALIER, Jean-Claude et al. *Grammaire du français contemporain*. Paris: Larousse, 1987.

CUNHA, Celso Ferreira da e CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GLEASON JR., H. *Introdução à lingüística descritiva*. Lisboa: Ca-

louste Gulbenkian, [s/d].

HARRIS, Zellig S. *Structural linguistics*. Chicago & London: Phoenix Books, 1969.

IORGU, Iordan y MANOLIU, Maria. *Manual de lingüística románica*. Madrid: Gredos, 1980.

LLORACH, Emilio Alarcos. *Gramática estructural*. Madrid: Gredos, 1981.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

MACAMBIRA, José Rebouças. *Português estrutural*. São Paulo: Pioneira, 1978.

MARTINET, André. *Elementos de lingüística geral*. Lisboa: Sá da Costa, 1973.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* Fonética, fonologia e morfologia do português. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Fortaleza: EUFC, 1986.

NIDA, Eugene A. *Morphology the descriptive analysis of words*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1949.

POTTIER, Bernard. *Lingüística geral: teoria e descrição*. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

SANDMANN, Antônio José. *A formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Ícone, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

**PROCESSOS DE REESCRITA:
DA LÍNGUA INFORMAL PARA A FORMAL²⁶**

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS)

cleidepedrosa@oi.com.br

Fabiana Silva Cardoso (UFS)

fabianaportal@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa “Processos de reescrita: da língua informal para a formal” tem como objetivo contribuir no processo de aprendizagem da modalidade escrita, de acordo com o contexto de uso da norma padrão. Adotamos como metodologia leituras de obras que tratam do tema, e desenvolvimento de atividades que ajudem os alunos a usar a modalidade escrita segundo o exigido em situações acadêmicas e sociais. A dificuldade de escrever seguindo as regras da norma culta é uma problemática para a maioria dos alunos, o que nos leva a concluir parcialmente que esta dificuldade está relacionada à metodologia que vêm sendo aplicada em sala de aula, ao longo dos anos.

PALAVRAS-CHAVES: Escrita; Oralidade; Norma Culta

INTRODUÇÃO

Este artigo, “Processos de Reescrita: da língua informal para a formal”, tem como objetivo relatar uma experiência em sala de aula que visou contribuir para a melhoria da aprendizagem da modalidade escrita, de acordo com o contexto de uso da norma padrão. Através da identificação do registro informal em redações e análise desses dados, objetivamos constatar a influência da escola no processo de aquisição da modalidade escrita, e como se dá esse processo de passagem de uma modalidade para a outra

²⁶ Esta pesquisa é financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/2007-2008 – e é desenvolvida sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Cleide Emília Faye Pedrosa, coordenadora do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe e Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, em interlocução com a Profa. Dra. Vera Lúcia Albuquerque Sant’Anna. Fabiana Silva Cardoso – graduanda em Letras.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM CONTEXTO DE USO

Pensar o ensino de língua materna em contexto de uso é trabalhá-la em situações que ajudem aos alunos a usar sua língua adequadamente e também partir de interações verbais reais para eles.

Quase sempre se atrela a modalidade oral da língua a um uso informal, e a formalidade a situações de uso da modalidade escrita da língua. Contudo, estudos comprovam que essa relação é mais complexa do que se imagina e muitas práticas pedagógicas têm se perdido em não conseguir trabalhar adequadamente com essas modalidades e registros.

Assim é que esse estudo pressupõe uma fundamentação teórica com base na relação fala e escrita (Andrade, 2000; Brait, 1998; Urbano, 1998; Ilari e Basso, 2006; Jubran e Koch, 2006), e com base nos pressupostos da produção de texto, advindos das abordagens da Linguística Textual (Fávero, 1998; Koch, 2000, Orlandi, 2002). Outro campo que influenciará grandemente as leituras de revisão bibliográfica será na área da sociolinguística variacionista (Bortoni-Ricardo, 2004 e 2005; Mattos e Silva, 2004; Soares, 1993). Acrescentamos ainda as discussões sobre o uso da gramática na escola com base em Neves (2004), Possenti (1996) e nos PCN.

Na perspectiva sociointeracionista, a língua é vista como um fenômeno interativo e dinâmico, e o letramento e a oralidade são tomados como práticas sociais. Segundo Marcuschi:

(...) quem se dedica aos estudos da relação entre língua falada e língua escrita, sempre trabalha o *texto falado* e raramente analisa a língua escrita. No entanto, suas observações são muitas vezes sob a ótica da escrita. Por outro lado, as afirmações feitas sobre a escrita fundem-se na gramática codificada e não na língua escrita enquanto texto e discurso. Em suma, o que conhecemos não são nem as características da fala como tal nem as características da escrita; o que conhecemos são as *características de um sistema normativo da língua* (Marcuschi, 2001, p. 34, 35).

A proposta sociointeracionista defenderá, então, que nem a fala tem primazia sobre a escrita, nem a escrita sobre a fala; pois o que se defende é que ambas são representações cognitivas que se revelam em práticas discursivas e sociais específicas. Assim, dentro desse contínuo, vamos verificar que muitos textos não trazem características completamente da modalidade oral ou da modalidade escri-

ta. Por isso que apontar a prática discursiva adequada para o uso da modalidade escrita será uma das tarefas da escola, mas não a única.

Ainda explicando a abordagem do contínuo tipológico entre as modalidades fala-escrita, Marcuschi (2001) destaca que há estratégias de formulação que identificam variações de estruturas textual-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade que indicam semelhanças e diferenças dentro desse contínuo sobreposto. “Isso equivale a dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum de variações*, ou seja, *a fala varia e a escrita varia*” (Marcuschi, 2001, p. 42), por isso deve-se evitar uma visão de língua baseada em dicotomias restritas.

Com base na perspectiva apresentada por Marcuschi, podemos criar estratégias de atividades que ajudem os alunos a utilizar a modalidade escrita e o registro formal segundo o contexto esperado em situações acadêmicas e mesmo social. Então trabalhar estruturas textual-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade e informalidades que foram identificadas em redações coletadas em contexto de produção acadêmica²⁷ poderá ajudar ao aluno a afastar-se progressivamente da modalidade oral e se apropriar da modalidade escrita segundo às expectativas da norma ensinada na escola e exigido socialmente.

Assume-se, então, que a língua é heterogênea, suas diversas manifestações lingüísticas geográficas e sociais é uma prova inconteste; histórica e social, suas mudanças através do tempo destacam sua dinamicidade, por isso seu uso só ocorre dentre de contextos e para atender a práticas sociais. Corroborando esse ponto, os PCN afirmam:

Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética. Onde se aprende isso? A experiência escolar é necessária e, mais, deve ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno (Parâmetros, Ensino médio, p. II, p. 23).

Como objetivos para se trabalhar a Língua Portuguesa na es-

²⁷. As produções acadêmicas foram coletadas e analisadas no projeto “Da fala para escrita: marcas de oralidade nas redações do ensino fundamental ao vestibular” (PIBIC 2006/2007)

cola, os PCN do ensino fundamental destacam o papel da Língua oral e da Língua escrita. Considera ainda que o eixo de discussão “no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita” (PCN, Ensino Fundamental, 2000, p. 19). Sendo esse segundo aspecto – o da escrita- que enfocaremos aqui.

Estudos que destacam a oralidade em contextos escolares e a influência da variação lingüística menos privilegiada em produção escrita vêm conquistando seu espaço neste primeiro decênio do séc. XXI, para citar alguns: *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolingüística e educação* (Bortoni-Ricardo, 2005); *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. (Bortoni-Ricardo, 2004); *Doa-se lindos filhotes de poddle: variação lingüística, mídia e preconceito* (Scherre, 2005); *O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas* (Silva, 2004); *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa* (Neves, 2004); *Ensino de Português: do preconceito lingüístico à pesquisa da língua* (Bagnó, 2000).

Com o advento de pesquisas que concebia a linguagem numa relação indissociável com a sociedade (Sociolingüística), estava instaurada a visão heterogênea da língua. Esta passa a ser considerada em suas proximidades geográficas, em seu intercruzamento étnico e cultural (Pedrosa, 2002; 2001). “Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (PCN, Ensino Fundamental, 2000, p. 25).

Dentro do contexto escolar, as variadas manifestações de língua refletem variações lingüísticas que, de um modo geral, não são bem aceitas por grande parte dos detentores de voz em uma sociedade. Essas variações são entendidas por essa classe privilegiada como algo a ser evitado pela língua padrão, havendo por parte desta um esforço em propagar a homogeneidade da língua e, conseqüentemente, disseminar o preconceito lingüístico. Dessa forma, o falar “corretamente” passa a ser *status* e os que não dominam a língua padrão são discriminados. Esse preconceito perpetua os principais mecanismos de exclusão social, tornando-se não somente lingüístico, mas, social e político (Bagnó, 2000). O julgamento de valor daí advindo divide a sociedade entre os que ‘sabem falar’, por isso detêm também o poder

político e econômico, dos que ‘não sabem falar’, por isso ficam à margem da sociedade.

Impor a variedade dos julgados socialmente como sabendo falar aos que ‘não sabem falar’ é segundo Possenti uma forma de violência cultural, em suas palavras:

Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural (Possenti, 1996, p. 18).

Outro aspecto que se configura é a valorização da variedade sem prestígio em respeito ao falar de sua comunidade, mas em detrimento da aprendizagem da norma padrão difundida na escola, equívoco também denunciado por Possenti (1996, p. 18): “O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever”. Devemos considerar, nesse caso, que

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Parâmetros, V. 2, p. 23, 2000).

Por isso aparecem como objetivos gerais da Língua portuguesa, entre outros:

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social (...); conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (Parâmetros, V. 2, p. 41, 42, 2000).

Assim, uma escola bem preparada socialmente, deveria atender a uma demanda que constantemente lida com as variedades oral e escrita, e, principalmente, as escolas de periferia deveriam se arregimentar para lidar com a variedade sem prestígio social e, através de um trabalho constante, sem preconceito, partir desse modo de falar e conduzir sua clientela para a norma padrão.

Por essas e tantas outras razões é que os PCN (Ensino Fundamental) advogam que se revogue o ensino de gramática de forma descontextualizada que só sirva para ir bem na prova e passar de ano (considerando também que muitas vezes nem isso ocorre) que seu ensino possa adotar uma prática pedagógica que responda para que e como ensiná-la.

Contudo é lamentável, que na escola, esquece-se que a vida em uma sociedade de classes se reflete na língua, e ao mesmo tempo cria a identidade de grupos sociais afins, e que cada um deles imprime no binômio língua-sociedade suas próprias características. Mudar essa postura educacional não deveria ser algo alheio a quem trabalha na área, pois os próprios Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), ao assumir que a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais, preconizam uma prática pedagógica em que se valorize a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e que o educador deve se posicionar contra qualquer forma discriminação social.

Contudo, parece que na escola continua a postura sobre a denegação dessa pluralidade. Nas palavras de Neves (2004, p. 44):

(...) o bom uso se fixou na modalidade escrita, entendendo-se a linguagem falada como território que, por menor, podia abrigar todas as tolerâncias e 'transgressões', como se a língua falada não tivesse norma, quase como não tivesse gramática. Criou-se na escola, um tal abismo entre as duas modalidades que, no fundo, instituiu-se que a fala (em princípio, a modalidade do aluno) é imperfeita por natureza, e que a língua escrita (em princípio, a modalidade do professor) é a meta a ser atingida, como se não houvesse modalidade-padrão também na fala e como se o conhecimento de um padrão prestigiado, na língua falada não fosse também desejável.

Assim, este estudo contribuirá para que o acesso à modalidade de escrita, através do parâmetro da norma padrão, seja vivenciado de forma mais democrática e experiencial, já que as próprias produções dos alunos serão retomadas no processo de reescritura.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como campo de ação o bairro de Rosa Elze, São Cristóvão, Sergipe, onde está situada a instituição Escola Estadual Profa. Olga Barreto, Rua 15, s/n conjunto Eduardo Gomes.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para atender ao objeto proposto pela investigação, fizemos uma pesquisa longitudinal, com aplicação de exercícios elaborados com base nas produções escritas de alunos da 4ª série, coletadas em 2006. Dedicamos três meses do ano de 2007 (2º semestre) de pesquisa para uma turma de 5ª série, com exercícios extraídos a partir de produções da 4ª série; assim, pressupomos que alguns alunos produziram as redações no ano anterior.

Os dados serão coletados e aferidos a fim de verificar se os alunos foram capazes de atender aos desafios propostos em cada atividade, que consistia essencialmente em aproximar ‘fragmentos’ de textos da modalidade oral / informal para a modalidade escrita, respeitando a variedade padrão da língua. Esses exercícios correspondem a atividades intermediárias que objetivam a produção textual escrita que se afaste de índices da modalidade oral, registro informal, no caso, aspectos não adequados para a modalidade escrita.

DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os resultados da nossa pesquisa anterior “Da fala para escrita: Marcas de oralidade nas redações do ensino fundamental ao vestibular” (PIBIC 2006/2007) apontaram para as marcas de oralidade nas produções escritas dos alunos. Agora pretendemos tratar o problema através de exercícios escritos. Assim é que nesse estudo, o foco será a modalidade escrita; assim apresentaremos exemplos de exercícios que aplicamos em sala de aula com a finalidade de otimizar o uso desta modalidade em situação de uso do registro padrão.

Atividade 1

O objetivo dessa atividade foi trabalhar a questão léxica. O exercício um propõe que o aluno identifique as palavras que não fazem parte da norma culta e reescreva-as. E o exercício dois trabalhar a relação letra / fonema.

Nessa atividade, os alunos apresentaram bastante dificuldade. E a grande maioria não conseguiu reescrever algumas palavras de acordo com o esperado, provavelmente devido ao fato de o mesmo fonema ser representado de formas diferentes. Foram analisados 37

exercícios e 80% dos alunos não conseguiram alcançar o resultado esperado pela norma padrão.

Alguns exemplos da primeira questão em que os alunos não conseguiram responder de acordo com a norma culta:

- a) “Todos nois temos direitos de ajudar o prossimo”. (Exercício, nº 06, 5ª série).
- b) “A professora encina muito beim”. (Exercício nº 07, 5ª série).
- c) “Todos deve ter uma xanci na vida”. (Exercício, nº 09, 5ª série).
- d) “A escola tem que ter uma quadra quberta”. (Exercício, nº 18, 5ª série).
- e) “Os filhos tem que albedecer as ordens dos pais”. (Exercício, nº 20, 5ª série).
- f) “A escola tem que ter uma quadra cuberta”. (Exercício, nº 20, 5ª série).

Alguns exemplos da segunda questão em que os alunos não conseguiram responder de acordo com a norma culta:

- a) Trocaram “limpo” por “linpo”. (Exercício, nº 03, 5ª série).
- b) Trocaram “preconceito” por “precoseitos”. (Exercício, nº 05, 5ª série).
- c) Trocaram “ ensina” por “encina”. (Exercício, nº 06, 5ª série).
- d) Trocaram “bagunça” por “bagunsa”. (Exercício, nº 08, 5ª série).
- e) Trocaram “bagunça” por “baguiça”. (Exercício, nº 08, 5ª série).

Atividade 2

O objetivo dessa atividade foi trabalhar a questão da concor-
dância nominal e verbal, e para isso foi solicitado que os alunos pre-
enchessem as lacunas do texto com a expressão adequada. Foram
analisados 37 exercícios e mais de 87 % dos alunos ao conseguiram

alcançar o resultado esperado pela norma padrão.

Alguns exemplos da primeira questão em que os alunos não conseguiram responder de acordo com a norma culta:

- a) "... alimentando a esperança de que a qualidade da educação de Sergipe vai melhorar e **entrarem** numa nova fase". (Exercício, nº 04, 5ª série).
- b) "No entanto, **boa** escolas do estado e até mesmo do município não oferecem um ensino de qualidade". (Exercício, nº 06, 5ª série).
- c) "Estudantes também **acompanhou** o novo rumo à educação sergipana". (Exercício, nº 13, 5ª série).
- d) "O ministro da Educação, Fernando Haddad, participou da solenidade e **apresentarem** as ações do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação". (Exercício, nº 16, 5ª série).

Atividade 3

O objetivo dessa atividade foi trabalhar os elementos de coesão textual, aspecto importantíssimo para produção escrita dos alunos. O exercício um propõe que o aluno perceba os elos coesivos das orações, e a necessidade de empregá-los. Já o exercício dois trabalha a questão da coesão recorrencial, ou seja, aquela que se materializa na repetição de elementos anteriores.

Nessa atividade os alunos também apresentaram bastante dificuldade e não conseguiram trabalhar bem a questão da coesão, demonstrando visivelmente as dificuldades que possuem quando precisavam estruturar frases, orações, etc.

Foram analisados 37 exercícios e mais de 90% não conseguiram alcançar o resultado esperado pela norma padrão.

Alguns exemplos em que os alunos não conseguiram responder de acordo com a norma culta:

- a) “O palhaso é engraçado e O palhaso conta muitas piadas”. (Exercício, nº 02, 5ª série).
- b) “No Brasil a educação não é valorizada, no colegio a educação está em segundo lugar”. (Exercício, nº 04, 5ª série).
- c) “Joana estuda na escola Olga Barreto joana sempre faz os deveres”. (Exercício, nº 05, 5ª série).
- e) “Encino de qualidade todas as crianças tem direitos uma escola e professores atualizados”. (Exercício, nº 09, 5ª série).

CONCLUSÕES PARCIAIS

Com base na fundamentação teórica e, sobretudo nas análises das atividades aplicadas em sala de aula, podemos concluir parcialmente que a interferência da oralidade/informalidade nas produções textuais dos alunos, deixa visível a dificuldade que eles têm em produzir textos que respeitem as regras da gramática normativa, em que a norma culta é privilegiada.

Podemos apontar ainda, que a escola não vem desempenhando de forma “competente” o seu papel no que diz respeito à aquisição da modalidade escrita, já que as aulas de língua estão cada vez mais voltadas para o estudo da gramática normativa de forma descontextualizada, sem articulá-la com o estudo do texto. E que também a quantidade de atividades que aplicamos e o pouco tempo de que dispusemos não foram suficientes para minimizar uma situação que se arrasta há décadas. Apontamos, sobretudo, que não serão pesquisas, limitadas pelo tempo ou com tempo delimitado, que resolverão o problema que engloba questões de políticas educacionais.

É necessária uma mudança na metodologia das aulas de língua, para que a escola possa realmente preparar o aluno para todas as situações sociais que requerem o uso da língua, e não apenas para as avaliações mensais ou outras questões imediatistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A digressão como estratégia discursiva na produção de textos orais e escritos. **In:** PRETI, Dino. *Fala e escrita em questão*. Vol 4, São Paulo: Humanitas, 1998, p. 99- 128.

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico. 11ª ed. São Paulo: Loyola. 1999.

———. *Ensino de Português: do preconceito lingüístico à pesquisa da língua*. ABRALIN, nº 25, 2000, p. 137 – 156.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.

———. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAIT, Beth. Elocução formal: o dinamismo da oralidade e as formalidades da escrita. **In:** PRETI, Dino. *Estudos de Língua falada: variações e confrontos*. Vol 3, São Paulo: Humanitas, 1998, p. 87 – 108.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A que podem/devem conduzir os estudos sobre a diversidade lingüística no Brasil. *ABRALIN*, nº 19, p. 221-230.

———. Dialectologia atual: tendências e perspectivas. *Gelne*, ano 5, no 1, 2. João Pessoa: Idéia, 2003.

CAVALCANTE, Mariane C.B.; MELO, Cristina T.V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. **In:** BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). [???]. Campinas: Parábola, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

JUBRAN, Clélia C. A.S.; KOCH, Ingedore (orgs). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2006.

LUCCHESI, Dante. Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MOLLIKA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução a Sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

PARÂMETROS *Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Vol 2, 2ª ed. Rio de Janeiro/Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

———. *Língua Portuguesa. Ensino médio*. (Site do MEC).

PEDROSA, Cleide Emília Faye. A prima rica e a prima riquíssima: um estudo da língua numa perspectiva sociolingüística. *Cadernos do CNLF*, vol. IV, nº 7, 2001.

———. *O religioso e o social na comunicação face a face*. Aracaju: Triunfo, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poddle: variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Vera Lúcia Paredes. *Os gêneros de discurso na Sociolingüística laboviana*. ABRALIN, n23. (1997?).

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

URBANO, Hudinilson. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, Dino. *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. Vol 3, São Paulo: Humanitas, 1998, p. 131-152.

**VIDA E OBRAS DO POETA PORTUGUÊS
HENRIQUE CAIADO DO SÉC. XVI**

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro
(UERJ/ Seminário São Jose de Niterói)
marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade apresentar uma idéia geral da *Vida e Obras* do magno poeta renascentista, Henrique Caiado, que será desenvolvido em nossa tese de doutorado na Universidade de São Paulo (USP).

Vale ressaltar que a idéia de elaborar uma tese sobre o poeta supracitado decorreu do interesse que o estudo de Caiado do séc. XVI d. C. despertou em nós.

Trata-se de um labor inédito, cujos textos nos foram enviados, generosamente, de Portugal à casa do professor pesquisador Márcio Luiz Moitinha Ribeiro, pelo professor titular da Universidade de Coimbra, Sebastião Tavares de Pinho.

Palavras-chave: Henrique Caiado, élogos, epigramas, vida e obras.

Sabemos muito pouco sobre a biografia de Henrique Caiado e o que registramos de sua vida ou são frutos que colhemos dos livros de alguns pesquisadores ou são alusões do próprio poeta, patentes, nas suas poesias²⁸.

O senhor Mustard, em sua introdução, apresenta-nos um *curriculum vitae*, de Caiado, bem sucinto, que assim nos serviu de alicerce para este capítulo. O poeta é português, originário de Lisboa²⁹, começou os seus estudos, nesta mesma cidade e foi discente destacado de Gonçalo Rombo e Cataldo Parisio Siculo, mais tarde, completou a sua vida acadêmica em algumas cidades da

²⁸ Na nota 2 da Introdução do livro *Eclogues of H. Cayado*, do Sr. Mustard, o editor afirma que pouco se sabe sobre a vida de Caiado e o que se depreende provém de alusões de seus poemas: "Little seems to be known of him beyond what may be gleaned or guessed from his own writings."

²⁹ Caiado nasceu, em Lisboa, provavelmente, no terceiro quartel do séc. XV, pois, em 1489, depois de ter se formado na Universidade de Bolonha, em Direito, foi à Universidade de Florença começar a assistir às aulas de seu mestre predileto Ângelo Policiano.

Itália³⁰.

Chama-se Henrique e, em sua edição mais recente, faz questão de afirmar que o seu nome é *Henricus*, por outro lado, denomina-se, na poesia, *Hermicus*. Leiamos o início da introdução do Mustard (1931, p.11):

The author was Henrique Cayado, a young Portuguese scholar who came from Lisbon and studied in various cities of Italy. In some of the prose dedications of the earlier edition he calls himself "Henricus", but in his poetry he is regularly "Hermicus".³¹

O pai de Henrique Caiado chama-se Álvaro Caiado³², que fez, ao longo de sua vida, bons serviços ao seu país, por terra e por mar e de sua mãe não sabemos nada.

Quanto aos seus estudos, vale registrar que Caiado estudara Direito, em Bolonha, obrigado pelo seu pai, visto que, na verdade, a sua paixão e apreço estavam voltados às Letras, à Literatura e à poesia. Citamos, abaixo, mais uma passagem do texto do Sr. Mustard (1931, p. 11) sobre este assunto: *"After studying at Lisbon under Gonçalo Rombo and Cataldo Parisio Siculo, he was sent to Italy to study law, but always found himself more interested in literature and poetry"*³³.

Diz Tomás da Rosa, em seu livro *As Éclogas de Henrique Caiado*, que Caiado amara, preferencialmente, as Letras e desprezara

³⁰. Naquela época como também nos dias de hoje, estudar fora do seu país natal dava *status*, além disso, outros dois motivos levaram Caiado a sair de Portugal: primeiro foi o desejo de conhecer mais a fundo a cultura da Itália e o segundo motivo foi para estudar e se formar em Direito com o consentimento e apoio financeiro de seu pai. O rei D. João também permitiu que Caiado saísse porque via nele um poeta promissor para os fins políticos da realeza, em Portugal.

³¹. O autor era Henrique Caiado um jovem estudante que veio de Lisboa e estudou em várias cidades da Itália. Em algumas de suas dedicatórias, em prosa da edição mais recente, ele se chama "Henricus", contudo em sua poesia ele é regularmente "Hermicus".

³². Álvaro Caiado foi um homem de muito prestígio e aceitação na corte portuguesa, pelos seus feitos militares.

³³. "Depois do estudo em Lisboa, sob a direção de Gonçalo Rombo e Cataldo Parisio Siculo, ele foi enviado à Itália para estudar Direito, mas sempre se achou mais interessado na literatura e na poesia."

a disciplina da oratória: “Caiado dedicara-se de preferência às Letras, que o seduziam, pondo de parte a árida disciplina de Direito”.

Todas as suas obras estão reunidas, na edição³⁴, cada vez mais rara, do *Corpus Illustrium Poetarum Lusitanorum* do séc. XVI-II d. C. do Pe. Antônio dos Reis e Manuel Monteiro, no vol. I, páginas 55-259). Assim afirmam Oscar Lopez e Antonio José Saraiva ([s.d.], p. 172-3), na *História da Literatura Portuguesa*:

(...), todo um conjunto de poesias em latim, sobretudo bucólicas (Henrique Caiado, Jorge Coelho, as irmãs Sigeias, Joana Vaz, e outros incluídos no *Corpus Illustrium Poetarum Lusitanorum* qui latine scripserunt, editado pelos padres Antônio dos Reis e Manuel Monteiro em 1745-48).

Feliciano Ramos (cf. 1967, p. 203), crítico literário, comenta que os poetas Diogo de Teive e Henrique Caiado foram os dois que mais se destacaram em Portugal, na arte de poetar, no período do Renascimento. Vejamos:

De entre os escritores que poetaram em latim, merecem ser referenciados os nomes de Diogo de Teive, Henrique Caiado - cujas Éclogas têm sido objeto de certa atenção crítica no estrangeiro.

Concordamos com a afirmação acima de Feliciano Ramos, visto que há alguns estrangeiros que se interessaram em pesquisar não só a vida, como também a obra bucólica, de Caiado. Citemos, por exemplo, o estudioso inglês, Wilfred P. Mustard, que escreveu um livro denominado *The Eclogues of Henrique Cayado*. Neste, encontramos um prefácio, uma introdução, textos das nove éclogas, à frente dos quais figura uma epístola dedicada ao rei D. Manuel, outrossim, apresentam-se abundantes notas nas quais há referências às fontes latinas em que Caiado se inspirou para escrever seus versos, com um apêndice.

Rebello Gonçalves (cf. 1937, p. 474), crítico português, em

³⁴. Sabemos que há um exemplar desta edição, na Universidade de Coimbra. Esta conceituada universidade tem a coletânea do Pe. Antônio dos Reis e Manuel Monteiro com toda a obra de Caiado que foi reeditada por eles. Vale enfatizar que o professor Mustard, em sua obra, *The Eclogues of Henrique Cayado*, indica, no prefácio, a edição que lhe serviu de base, a de Bolonha, de 1501, intitulada *Aeglogae et Syluae et Epigrammata Hermici*. Contudo, a primeira edição de Caiado saiu, em 1496, incompleta, e há um exemplar dela, no Museu Britânico. Estas duas antigas edições foram dedicadas ao Rei Emanuel I.

seu livro *Filologia e Literatura*, faz uma resenha do livro do senhor Mustard e afirma que se sente orgulhoso por saber que um autor estrangeiro se preocupara em pesquisar sobre um poeta português do Renascimento; e, em editar, pela primeira vez, com aparato moderno, as composições latinas de Caiado. Vejamos abaixo o texto de Rebelo Gonçalves:

Estamos diante duma obra que tem para nós, portugueses, estes dois valores essenciais: dar novo testemunho da consagração dum estrangeiro às nossas letras, e ser livro onde pela primeira vez se editam, com aparato moderno, composições latinas dum humanista português do Renascimento.

Quanto à sua criação literária, Caiado escreveu três obras poéticas, em latim:

1.º) *As Éclogas (Eclogae)*, já traduzidas para o vernáculo por Tomás da Rosa, em 1954, e pelo inglês, professor Mustard, em 1931;

2.º) *As Três Silvas (Tres Siluae)* (texto inédito e ainda sem tradução);

3.º) *Os Epigramas (Epigrammata)*. Sabemos que o livro I tem ao todo LXXXII Epigramas e o livro II, CV. Todos os textos de Caiado chegaram até os nossos tempos, embora já tenham passado por cinco séculos.

Essas duas últimas obras de Caiado nunca foram traduzidas, na íntegra, para o vernáculo ou para qualquer língua moderna, destarte, elas merecem ser pesquisadas, traduzidas e comentadas do ponto de vista histórico e filológico, com notas explicativas. Percebemos, portanto, que, até o momento, ainda não surgiu algum estudioso, em Portugal ou no exterior, formado em Letras Clássicas que se interessasse e se aprofundasse por algumas dessas duas obras de Caiado: as *Silvas* e os *Epigramas*. O foco das atenções sempre girou em torno das *Éclogas*, como nos ensina Rebelo Gonçalves (1937, p. 474-5):

A publicação das poesias de Henrique Caiado, ao menos das principais, de há muito se me afigurava, pela arte e classicismo desses trechos, necessária e útil. (...) Razão é, pois, de meu contentamento ver que a produção de Caiado, embora parcelarmente – só por meio das églogas-, ao mesmo tempo obtém, com o livrinho de Sr. Mustard, facilidade alguma divulgação em países de língua inglesa, onde tão mal conhecidos somos, e fonte de maior conhecimento em Portugal, onde a leitura de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Caiado só é acessível nos exemplares, cada vez mais raros, do Corpus illustrium poetarum Lusitanorum do Pe. António dos Reis (vol. I, págs. 55-259).

Além dessas três magnas obras poéticas, acima expostas, encontramos, outrossim:

- 1) um discurso elegante de Caiado, chamado *Oratio publica habita Patauui*, obra em prosa em defesa de Patávio;
- 2) e uma epístola dedicada ao rei D. Manuel.

Todas as obras de Henrique Caiado retratam a beleza estilística de sua arte, o pensamento humanista da sua época, em Portugal, bem como, refletem no estrangeiro, mormente, na Itália, os valores culturais de seu país. Destacamos mais um pensamento de Rebelo Gonçalves (1937, p. 475) que vem corroborar a nossa afirmação que acabamos de apresentar:

Quem com tanto brilho ilustrou, como poeta de língua latina, e mesmo como prosador (pois há dele uma elegante *Oratio publica habita Patauui*), o humanismo português do século XV e princípio do XVI, e levou lá fora, à Itália, valiosas amostras das nossas possibilidades culturais, a ponto de merecer elogios de Erasmo, tinha direito de sair da quase completa obscuridade em que a passagem de mais de quatro séculos lançou as suas poesias de puro sabor clássico.

Concluimos este labor, lembrando o que o prof. Dr. Sebastião Tavares de Pinho³⁵ afirma, em particular, sobre o epigrama de Caiado. Ele nos diz que depois da tradução destes epigramas latinos para o vernáculo, uma pesquisa histórica e filológica bem aprofundada, deve ser feita pelo pesquisador estudioso, sobretudo, dos personagens portugueses e italianos que vão aparecendo ao longo do poema:

O Epigrama de Caiado é uma poesia de circunstância, dado o seu caráter episódico, e que exige certo trabalho de pesquisa histórica e filológica.

Os personagens dos epigramas de Caiado são geralmente pessoas ilustres portuguesas ou italianas para as quais exigiria, outrossim, ir à Itália a fim de saber a origem destas figuras italianas. Grande parte dos epigramas de Caiado tem por objeto ou destinatário estes personagens acima expostos.

³⁵ Sebastião Tavares de Pinho é o professor Titular aposentado da Universidade de Coimbra. O texto foi escrito por ele e enviado ao autor da pesquisa, professor mestre Márcio Luiz Moitinha Ribeiro, por e-mail.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONÇALVES, Rebelo. *Filologia e Literatura*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1937.

LOPES, Oscar & SARAIVA, Antonio José. *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora, [s.d.?].

RAMOS, Feliciano. *História da Literatura Portuguesa*. Braga: Livraria Cruz, 1967.

MUSTARD, Wilfred. *The Eclogues of Henrique Cayado*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1931.

ROSA, Tomás da. *As Éclogas de Henrique Caiado*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, [s.d.?].

**SUBSÍDIOS PARA OS ESTUDOS DE FILOLOGIA:
O LÉXICO DE ORIGEM ÁRABE**

José Pereira da Silva (UERJ)

VARGENS, João Baptista M. *Léxico português de origem árabe: subsídios para os estudos de filologia*. Rio Bonito (RJ): Almadena, 2007.

(www.almademaeditora.com)

Transcrevem-se nesta resenha as contribuições de dois ilustres colegas que avaliam muito positivamente o trabalho do Professor João Baptista Vargens neste excelente e original trabalho.

O Professor José Carlos de Azeredo, coordenador do Mestrado em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor aposentado da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é de opinião que:

As línguas criam e expressam os laços que integram os homens na sociedade e, de certa maneira, ajudam a contar a história deles e dela. A língua portuguesa, por exemplo, se fala no Brasil, em Portugal e em nações africanas como Angola e Moçambique, mas em cada região ou país ela espelha, nas diferenças lexicais, as vicissitudes da história e as peculiaridades de cada povo.

Em sua matriz européia, tal como era falada na primeira metade do século XVI, foi resultado das mudanças sofridas pelo latim cotidiano praticado na faixa ocidental da Península Ibérica. Levado aos territórios hoje ocupados por Portugal, Espanha, França e Itália, o latim popular manteve alguma unidade enquanto a imensa área romanizada esteve politicamente unida. Na Península Ibérica, invadida principalmente pelos visigodos no século V e ocupada entre os séculos VIII e XV pelos árabes, o latim se diversificaria no galego, no português, no espanhol e no catalão.

A Península foi cenário de um projeto monumental de orientalização política e cultural que deixou vestígios por toda parte, mas a língua árabe não resistiu como meio de comunicação à campanha de recristianização. Apesar disso, aí deixou uma herança lexical não igualada até então por nenhuma outra língua não latina. Isto se deve, nas palavras de D. Carolina Michaëlis, a “séculos de convivência (...) com homens sagazes, de civilização superior brilhantíssima, e que exerceram nos domínios conquistados uma atividade fecunda, tanto agrária como artística e científi-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ca.” Algumas dessas palavras fascinaram os poetas simbolistas, como *nácar*, *almíscar* e *aljôfar*, outras são nossas companheiras do dia-a-dia, como *xarope*, *laranja*, *açúcar* e *talco*.

É da formação deste acervo que se ocupa o Professor João Baptista de Medeiros Vargens. Sua pesquisa, que culminou na tese defendida e aprovada com louvor na Universidade Clássica de Lisboa no ano de 2000, contempla não só o étimo de cada palavra, mas ainda a respectiva mutação fonética e, quando possíveis, a datação e a abonação. Estamos, portanto, diante de uma obra que enriquece singularmente a galeria de fontes confiáveis para o conhecimento da formação histórica do léxico português.

Aproveito a oportunidade para apresentar, nos parágrafos seguintes, uma tradução livre do parecer de Maria-Jésus Viguera Molins, catedrática de Filologia Árabe da Universidade Complutense de Madri, que também avalia positivamente este *Léxico Português de Origem Árabe*, a partir da tese que lhe deu origem.

Segundo Molins, os arabismos introduzidos na língua portuguesa [...] afetam basicamente o léxico comum, [mas também] a toponímia e a antroponímia. Trata-se de arabismos léxicos, muito melhor conhecidos que as influências fonéticas, sintáticas e estilísticas. Examinando mais de três mil termos que, como empréstimos originais, variantes, derivados ou expressões são arabismos em português, trata-se de registro considerável, tanto quantitativa quanto qualitativamente, na especificidade das línguas românicas da Península Ibérica.

Esta revisão do *corpus* de arabismos no português a partir de suas bases contempla todo o vocabulário português de origem árabe registrado nos principais dicionários modernos do idioma, afirma a Professora, parece ser o procedimento mais adequado, delimitando um marco real e concreta do léxico. Embasado numa busca bem documentada dos arabismos mais antigos em português, permitiu-se fazer notáveis considerações linguístico-culturais, tanto medievais quanto posteriores, possibilitando-se um interessante estudo diacrônico desses empréstimos.

E diz ainda que o registro diacrônico dos arabismos, rastreando suas grafias em documentos antigos, garante um estudo etimológico real, já que as grafias evoluem linguisticamente, ajustando-se a pronúncias mais recentes, e graficamente, pela manipulação de copistas etc.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Por fim, conclui que a atenção ao conjunto dos arabismos de todas as épocas, reconhecendo a interação real do português com o árabe até hoje, considerando todas e cada uma das vias reais de entrada de arabismos em português, é uma das melhores contribuições desta obra. (Cf. 2ª orelha)

Com apoio do Instituto Camões e da UFRJ, Vargens desenvolveu de que resultou esta obra sob a orientação de Antônio Dias Farinha, do setor de Estudos Árabes e Islâmicos da Universidade de Lisboa, contando em sua banca examinadora com autoridades acadêmicas como Edwaldo Machado Cafezeiro, Ivo Castro, João Malacca Casteleiro, José Carlos dos Santos Azeredo, Maria-Jésus Vigeura Molins e Maria Helena Mira Mateus, sendo o livro prefaciado por Antônio José Chediak, da Academia Brasileira de Filologia.

Trata-se, não apenas de um levantamento lexicográfico da contribuição árabe em nosso léxico, mas de um minucioso estudo da questão, que apresenta com os seguintes tópicos introdutórios, que antecedem o capítulo principal: “A língua árabe” (p. 29-30), “A língua árabe em Al-Ândulus” (p. 31-34), “A língua árabe no Brasil” (p. 35-42), “O alfabeto árabe” (p. 43-44), “O sistema consonantal do árabe” (p. 45-46), “O sistema vocálico do árabe” (p. 47), “Os fonemas semivocálicos do árabe” (p. 48), “Transformações fonéticas do árabe para o português” (p. 49-74) e “Arabismos na língua portuguesa” (p. 75-78).

Depois do capítulo principal, denominado “Léxico português de origem árabe” (p.79-220) é acrescentado um capítulo como apêndice, intitulado “Principais campos semânticos dos arabismos estudados” (p. 221-226), em que relaciona palavra por palavra do *corpus* de acordo com o campo semântico de cada vocábulo, seguindo a classificação proposta por seu orientador, com o registro da época de sua entrada no português e o seu principal campo semântico.

Apesar de esperados, dificilmente se poderá fazer um estudo respeitável de hoje em diante sobre esta temática, sem passar os olhos neste livro e, pelo menos, no rico “Índice geral” (p. 227-260), que constitui a base de toda a contribuição árabe no português, e na Bibliografia (p. 261-272), que está dividida em “Bibliografia em línguas ocidentais” e “Bibliografia em árabe”.

**EDIÇÃO FILOLÓGICA DE TEXTOS MEDIEVAIS
DA LITERATURA PORTUGUESA**

José Pereira da Silva (UERJ)

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Cancioneiros medievais galego-portugueses: fontes, edições e estrutura*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007, 28+222 pág.

info@martinsfontes.com.br

Esclarece a autora em “Nota prévia” (p. xix), qual é a proposta do livro, que

...é trazer uma coletânea de treze cantigas medievais profanas galego-portuguesas, em edições de vários tipos (fac-similadas, diplomáticas, semidiplomáticas, críticas), que possa ser utilizada no ensino de Filologia, Linguística Histórica e História da Língua Portuguesa, para estimular nos alunos o gosto pela edição e pelo estudo de textos antigos. Além disso, embora não tenha sido composta com base em critérios literários, esta coletânea pode ser útil em aulas de Literatura Medieval Portuguesa, como fonte de textos para leitura.

Com o *lai de Bretanha* nº 2 na abertura da coletânea (p. 41-54), as treze cantigas são apresentadas segundo os mesmos critérios que orientaram a compilação do Cancioneiro Geral da lírica medieval galego-portuguesa (em cantigas de amor, cantigas de amigo e cantigas de escárnio e maldizer), na ordem cronológica da biografia de autores, selecionando-se quatro cantigas de cada um dos três gêneros básicos referidos, com os quais se cobriu todo o período em que se desenvolveu o trovadorismo em Portugal e na Galiza, por volta de cento e cinquenta anos.

O diferencial desta coletânea é apresentar algumas das diversas edições que uma mesma cantiga recebeu, ao longo do tempo, cotejando-as com a reprodução fotográfica dos manuscritos originais. A intenção é provocar nos alunos um certo fascínio “arqueológico” pelo texto manuscrito antigo e o gosto pela sua decifração. (p. xx)

Prefaciando o livro, a Professora Maria do Amparo Tavares Maleval (do Instituto de Letras da UERJ e aposentada da UFF) confirma que “em boa hora vemos retomada a tradição de, no Brasil, se-

rem feitas publicações de textos medievais galego-portugueses baseados em cuidadosa orientação filológica”, numa edição que torna acessíveis os seus textos, “da forma mais fidedigna possível”. (p. XI)

Em longo estudo sobre as “**Cantigas profanas galego-portuguesas**” (p. 1-36), Massini-Cagliari faz uma excelente introdução básica sobre os “Gênero poéticos” (p. 3-11), “desde a sua definição na fragmentária Arte de Trovar apenas ao Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa às reflexões que filólogos e historiadores do Trovadorismo medievo vêm desenvolvendo” (p. xii), distribuídos em cantigas de amor, cantigas de amigo e cantigas de escárnio e maldizer; “Fontes” (p. 13-28), em que estuda o cancioneiro da Ajuda, o cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa, o cancioneiro da Vaticana, o pergaminho de Vindel, o pergaminho Sharrer e o códice Vaticano Lat. 7182 com os cinco *lais de Bretanha*” e os “Tipos de Edição” (p. 29-36), definindo com clareza extremamente didática a edição fac-similada, a edição diplomática, a edição semidiplomática, a edição crítica e a edição genética, sendo que, naturalmente, esta não poderia ser exemplificada com o *corpus* medieval com que a autora trabalhou, “uma vez que se pauta nas diversas versões de um mesmo texto preparadas por seu próprio autor” (p. xii).

Na escolha das diversas edições diplomáticas, semidiplomáticas e críticas, lembra Maleval, a autora se apóia “no critério da respeitabilidade do filólogo que a elaborou, o que não o exime de ter as suas conclusões discutidas e confrontadas com a de outros editores sempre que julgado necessário” preparando um *corpus* de excelente qualidade para servir de base segura para “reflexões de cunho histórico, gramatical, linguístico ou literário”.

Acabamos de receber, com este livro, um excelente conjunto de textos exemplificativos para um interessante curso de Ecdótica e de Crítica Textual, que deverá ser complementado com exemplos de edição genética, visto que os textos medievais não se prestam a esta modalidade de edição.

Considerando-se que a lírica profana galego-portuguesa deva ter quase duas mil composições e cerca de cento e sessenta autores, esta antologia é, quantitativamente, apenas uma amostra insignificante. Considerando-se o conjunto, no entanto, do ponto de vista qualitativo e metodológico, trata-se de um trabalho exemplar e de

múltipla utilidade complementar em diversas disciplinas dos cursos de Letras e de outros afins.

Na coletânea, foram reunidas “cantigas de amor” de Paio Soares de Taveirós, de Nuno Fernandes Torneol, de João Garcia Guilhade e de Dom Dinis; na seção de “cantigas de amigo”, foram selecionadas produções de Dom Dinis, de João Zorro, de Martim Codax e de Fernando Esquio e, por fim, na seção de “cantigas de escárnio e maldizer” foram incluídos Bernal de Bonaval e Abril Peres, Airas Peres Vuitoron, João Airas Santiago e o Conde Dom Pedro, sendo anônimo o *lai de Bretanha* “O Marot aja mal-grado” selecionado para iniciar a antologia.

Sem dúvida, uma escolha difícil, mas muito feliz.

**AS CANTIGAS DE D. JOAN GARCIA DE GUILHADE
E ESTUDOS DISPERSOS DE OSKAR NOBILING**

José Pereira da Silva (UERJ)

pereira@filologia.org.br

NOBILING, Oskar. *As cantigas de D. Garcia de Guilhade e Estudos Dispersos*. Organização, introdução e notas: Yara Frateschi Vieira. Niterói: EdUFF, 2007, 488 p.

<http://www.eduff.uff.br> – eduff@vm.uff.br

Evanildo Bechara considera justa homenagem a Oskar Nobiling (1865-1912), que honra a nossa historiografia linguística com a dedicação da maior parte de sua vida magisterial à língua portuguesa e a seus monumentos literários medievais, bem como às manifestações culturais luso-brasileiras, recolhendo “da boca do povo” muitos dos nossos cantares tradicionais e elaborando estudos sobre o português brasileiro, entre outros.

Fazendo as orelhas da contracapa desta edição, Bechara nos oferece a base para esta resenha, cujas palavras são tomadas aqui quase literalmente para lembrar a importância deste filólogo e de sua obra, assim como as da Professora Maria do Amparo Maleval.

Pode-se considerar que, com exceção de sua importante tese para a Universidade de Bonn, defendida em 1907, a edição das Cantigas do Trovador Joan Garcia de Guilhade (que aqui vai da página 39 à 143), os estudiosos brasileiros quase não tinham acesso aos trabalhos de Nobiling, publicados em revistas alemãs.

É importante destacar que o trovador editado por Nobiling foi um dos mais fecundos da lírica medieval galego-portuguesa, com 54 cantigas, distribuídas pelos três gêneros (cantigas de amigo, cantigas de amor e cantigas de escárnio e/ou maldizer) e que o seu trabalho filológico primou pelo rigor científico, tomado como exemplo e modelo por filólogos do quilate de Celso Cunha, Segismundo Spina e Ledegário Amarante de Azevedo Filho.

Em Portugal e no Brasil, sua figura e seu valor para a investi-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

gação filológica foram sempre reconhecidos, pela profundidade de seu saber e pelo escrúpulo científico. Tanto que Serafim da Silva Neto chegou a idealizar uma coleção de seus principais estudos, que, infelizmente, não passou da publicação, na *Revista Filológica* no ano de 1941, do artigo “Brasileirismos e crioulistismos”, que agora vai publicado nas páginas 369-372.

Passadas mais de três décadas, a revista *Littera* (ano IV, nº 12, p. 80-109, 1974), dirigida por Evanildo Bechara, estampou o célebre artigo sobre as vogais nasais em português, tradução levada a cabo pelas lingüistas brasileiras Dinah Maria Isensee Callou e Maria Helena Duarte Marques, que aqui vai da página 265 à 288.

Em reverência ao talento do nosso autor, a Sociedade Brasileira de Língua e Literatura, por iniciativa de seu presidente, Leodegário Amarante de Amarante de Azevedo Filho, cunhou a medalha comemorativa Oskar Nobiling, a ser conferida pela instituição a personalidades ilustres.

Agora, com novo intervalo de mais de três décadas, graças a Yara Frateschi Vieira, podemos ler em vernáculo todas as lições sobre língua e literatura portuguesas e temas correlatos deixadas pelo lusitanista alemão, com a participação de Markus Lasch como tradutor dos artigos em alemão que ainda não estavam traduzidos.

Depois de nos oferecer, com apoio de uma equipe da Universidade de Santiago de Compostela, a tradução das importantes *Glossas* de D. Carolina Michaëlis de Vasconcelos, possibilita-nos, agora, revisitar os estudos desse notável lusitanista alemão que escolheu o Brasil como sua segunda pátria. É uma dívida que o Brasil resgata com orgulho e emoção.

Trata-se de “uma raridade na *Estante Medieval*, informa a Professora Maria do Amparo Tavares Meleval, na apresentação que faz desta obra (p. 6-7), confirmando o apreço que lhe consagra Bechara (orelhas).

Setentizando, para concluir, apresentemos a síntese do sumário dessa obra.

Depois de longa e detalhada introdução, preparada pela editora e organizadora do volume, segue-se um pequeno álbum, a corres-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

pondência do autor com José Leite de Vasconcelos e a sua bibliografia ativa.

Da página 39 à 261, Yara reúne sua produção sobre a LÍRICA MEDIEVAL GALEGO-PORTUGUESA, que inclui “As cantigas de D. Jo-an Garcia de Guilhade, Trovador do século XIII”, a “Introdução ao Estudo da mais Antiga Poesia Portuguesa”, “Uma Canção de D. Denis”, “Acerca da Interpretação do Cancioneiro da Ajuda”, “A Edição do Cancioneiro da Ajuda, de Carolina Michaëlis de Vasconcelos” e “Textos Arcaicos”.

Da página 265 à 386, reúne estudos sobre a LÍNGUA PORTUGUESA, que inclui “As Vogais Nasais em Português”, “Albanês e Português”, “Emendas e Aditamentos à Secção Portuguesa do *Lateinisch-romanisches Wörterbuch* de Körting”, “Português do Brasil *deixe em ver*”, “Brasileirismos e Criolismos” e “*Frases Feitas*”.

Por fim, reúne os trabalhos de Literatura Popular, que inclui “Coletânea de Canções Brasileiras”, “Quadras do Estado Brasileiro de São Paulo”, “Uma Página de História de Literatura Popular” e “*Estudos sobre o Romanceiro Popular* de Carolina Michaëlis de Vasconcelos”.

Agora que está indicado “o caminho das pedras”, aproveite a oportunidade para conhecer melhor essas relíquias dos estudos filológicos brasileiros apresentadas pela coleção “Estante Medieval”, da Editora da Universidade Federal Fluminense e se atualizar com os novos rumos que vêm tomando os estudos linguísticos a partir do final do século XX, valorizando mais positivamente os estudos históricos ou diacrônicos, tanto da língua portuguesa quanto dos estudos linguísticos em geral.