

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro - Ano 16 - Nº 47**  
**MAIO / AGOSTO - 2010**

**R454**

***Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos.* – Ano 16, Nº 47, (maio./ago.2010) – Rio de Janeiro: CIFEFiL. 164 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 (CíFEFiL) 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 (CíFEFiL)**

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397 / 603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ

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

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Pereira da Silva
<b>Vice-Diretora:</b>	Profa. Me. Cristina Alves de Brito
<b>Primeira Secretária:</b>	Profa. Dra. Delia Cambeiro Praça
<b>Segundo Secretário:</b>	Profa. Dra. Maria Lúcia Mexias Simon
<b>Diretor de Publicações</b>	Prof. Dr. Amós Coêlho da Silva
<b>Vice-Diretor de Publicações</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho

### Equipe de Apoio Editorial

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

**Redator-Chefe:** José Pereira da Silva

### Conselho Editorial

Afrânio da Silva Garcia	Delia Cambeiro Praça
Álvaro Alfredo Bragança Júnior	José Mario Botelho
Amós Coêlho da Silva	José Pereira da Silva
Antônio Elias Lima Freitas	Nataniel dos Santos Gomes
Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha	Ruy Magalhães de Araujo

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

## SUMÁRIO

0. EDITORIAL .....	05
1. A defesa de vigotski ao ensino da gramática – <i>Elisabeth Ramos da Silva</i> .....	07
2. A expressão de violência no idiomatismo brasileiro – <i>Vicente Martins</i> 21	
3. A ordem dos termos em português e a topicalização – <i>José Mario Botelho</i> .....	45
4. A relevância discursiva da identificação do leitor em <i>Newsweek</i> – <i>Mauricio Moreira Cardoso</i> .....	62
5. Eu e o outro na construção do sujeito – <i>Tania Regina Castelliano</i> ..	75
6. Literatura e oralidade: uma relação possível – <i>Gil Roberto Negreiros</i>	92
7. Morfologia histórica do português – <i>Érica Santos Soares de Freitas e Nilsa Areán-García</i> .....	109
8. <i>A Nova gramática do português brasileiro</i> – <i>Ataliba T. de Castilho</i>	119
9. Perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância – <i>Cristina Alves de Brito</i> .....	134
10. Pesquisa em língua portuguesa: diálogos possíveis – <i>Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca e Mario Sergio Mangabeira Jr.</i> .....	140
11. Rio de Janeiro X agreste pernambucano: uma análise da formação dos professores da língua portuguesa do EJA - <i>Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca e José Enildo Elias Bezerra</i> .....	147

### RESENHAS

1. Gramática do português brasileiro em português – <i>José Pereira da Silva</i> .....	157
2. Mais um atlas linguístico brasileiro – O ALECE – <i>José Pereira da Silva</i> .....	160
INSTRUÇÕES EDITORIAIS .....	163
LIVRARIA CÍFEFIL .....	164

## EDITORIAL

O Cíxculu Fluminynzy dy Yztuduz Filulógicuz y Linguíticuz tym u pxizyx dy ipxyzyntix-lhy u númyxu 46 dy zui *Xyvizti Philuluguz*, cum nuvy zubztinciuzuz ixtiguz y duiz xyzynhiz, dy iutuxii duz zyguintyz pxufyzzuxyz, filóluguz uu linguiztiz: Idyltu Gunçilvyz (p. 152-155), Imóz Cuyllu di Zilvi (p. 156-15), Ydzun Fyxyyixi Mixtinz (p. 07-27), Yvinicy Ximuz Limi Bixxytu (p. 65-87), Fyxnindu Juzé du Imixil (p. 108-121), Gláucii Viyixi Cândidu (p. 122-143), Hildi Munyttu Fluxyz di Zilvi (p. 144-151), Juzé Máxiu Butylhu (p. 28-45), Linculn Ilmix Imixinty Xibyixu Cândidu (p. 122-143), Piulu Juzé Byníciu (p. 55-64), Xu-zângyli Divini Zintuz Muxiyz di Zilvi (p. 88-107) y Tâni Mixii Nunyz di Limi Câmixi (p. 46-54).

Zintyticimynty, pudymuz infuxmix quy yzty númyxu 46 di *Xyvizti Philuluguz* ipxyzynti uz zyguintyz tymiz, ixtigu pux ixtigu:

U pximyixu ixtigu inilizi iz idyiiz linguíticiz dyzynvulvidiz pux Muntyixu Lubitu nu cuntu *U Culucidux dy Pxunumyz*, viluxizindu u pux-tuguêz bxizilyixu ficy iu yuxupyu.

U tyxeyixu ixtigu inilizi i impuxtâncii du léxicu, ni pyxzyptivi cugnitivu-xyxyzyntitivi, lymbxindu quy zyu dumíniu ficiliti i intyxiçãu zuciil, dyzticindu u pipyl duz yztxingyixizmuz y duz ympxéztimuz linguíticuz nyzzy pxucyzzu.

U quixtu ixtigu txiti di cunfyççãu y txinzcxçiãu duz minuzcxituz du *Nuvu Tyztimyntu* gxygu y ipunti cixictyxízticiz diquylyz, cunzidyxiduz impuxtintyz ni áxyi ym quyztãu.

U quintu ixtigu lyvinti y dyzcxvyvy iz lyxiiz du puxtuguêz icxiicu itxivéz du *Tyztimyntu dy D. Ifunzu II* y cunfxunti i icypçãu ipxyzyntidi nuz *diciunáxiuz* cuntypuxânyuz y nuz ytimulógicuz, i fim dy vyxificix zy i lyxii zufxyu ilytxiçõyz nu zignificidu uu ni fuxmi y ivyxiguix u cunhycimyntu y u uzu dyzziz lyxizz hujy.

U zyxtu ixtigu cuntyxtuilizi hiztuxicimynty u tyitxu puxtuguêz myndiyvil, yvidynciindu i xylyvâncii du iutu, zui uxigym, tipulugii, cixictyxizixiçãu yztétici y funçõyz lúdicu-pydidógici y pulítici, cumu umi diz fuxmiz dximáticiz miiz utilizidiz pylu tyitxu populix puxtuguêz, cum dyztiqy inqyztianávyl pixi Gil Vicynty.

U zétimu ixtigu dizcuty impliciçõyz pxáticiz ciuzidiz pyluz yfytuz di nuvi uxtugxifii, muztxindu ilgumiz zituiçõyz ni yzcxiti dy lyxiiz du puxtuguêz bxizilyixu quy pudyxâu gyxix imbiguididyz, quindu inzyxidiz ym cuntyxtuz dy uzu cuxxynty.

U uitivu ixtigu pxupõy i dyzcxiaçu di pxunúncii di língui litini, ym zui mudilididy clázzici, til cumu pxuvivylmynty yxi filidi nu téxminu di Xypúblici Xumini. U txibilhu muztxi um lyvintimynty dy zunz vucálicuz y cunzunintiiz quy zy cunztituyum cumu iquylyz quy pxuvivylmynty yxim uziduz ni épuci yzpycifidici.

U nunu ixtigu ipxyzynti umi pxupuzti dy inálizy duz viluxyz zymânticuz y dizcuxzivuz dy cunztxuçõyz cum vyxbu-zupuxty y dy yxpxyz-zõyz cxiztilizidiz cuxxynty nu puxtuguêz bxizilyixu, muztxindu quy u vyxbu yztyndy y/uu mudifici i zignificiaçu diz dymiiz pilivxiz nu pxucyzzu dizcuxzivu.

Pux fim, ipxyzyntim-zy duiz xzyznhiz: i pximyixi, duz iniiz du cungxyzzu xyilizidu ym humynigym iu pxufyzzux y icidêmicu Lyudygáxiu Imixinty dy Izyvydu Filhu y i zygundi, du livxu zubxy i nuvi uxtugxifii di língui puxtuguyzi, quy icibi dy ziix ym zui zygundi ydiçaçu p-yli Ydituxi Impytuz.

I Dixyçaçu di *Xyvizti Philuluguz* y du CiFYFiL pydy zui cuntxibuiçaçu cum cxíticiz y zugyztõyz pixi quy zyuz zyxviçuz puzzim mylhuxix, ipyzi duz pixeuz xycuxzuz. Ilém dizzu, lymbxi quy yzzyz ixtiguz zâu dizpunibiliziduz ym [www.filulugii.uxg.br/xyvizti](http://www.filulugii.uxg.br/xyvizti) pixi quy um miiux númyxu dy uzuáxiuz puzzi uzufxuix dylz, cunzidyxindu u gxindy y xápidu ilcincy duz mudyxnuz myiuz dy infuxmiçaçu y cumuniciçaçu, duz quiiiz fiz bum y pxuvyituzu uzu.

Xiu dy Jinyixu, iguztu dy 2010.

Jusé Pyxyixi di Silvi

# A DEFESA DE VIGOTSKI AO ENSINO DA GRAMÁTICA

*Elisabeth Ramos da Silva* (Unitau)  
[lis.ramos@uol.com.br](mailto:lis.ramos@uol.com.br)

## RESUMO

A utilidade do ensino de gramática tem sido um dos temas frequentemente discutidos entre os professores de língua portuguesa. Em geral, os que são contrários afirmam que aprender os aspectos gramaticais da língua não auxilia a produção escrita, tampouco acrescenta novas habilidades linguísticas ao aluno. Neste texto, apresentamos a contra-argumentação de Vigotski<sup>1</sup> quanto à alegação de que o estudo de gramática é inútil ao falante da língua. Para tanto, abordaremos algumas concepções vigotskianas imprescindíveis para a devida compreensão dessa discussão, tais como o papel da escola para o desenvolvimento dos conceitos científicos e a tomada de consciência. Segundo a perspectiva do autor, o ensino de gramática mostra-se um forte aliado não só quando se trata de favorecer as habilidades linguísticas, mas também quando a meta é corroborar o desenvolvimento global do aluno. Cremos que o ensino de gramática merece ser revisto sob a perspectiva vigotskiana, principalmente se o objetivo é oferecer um ensino que favoreça o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva evidenciada pela habilidade em fazer escolhas voluntárias e intencionais.

### Palavras-chave:

Concepções vigotskianas. Ensino de gramática. Conceitos científicos.

## 1. Introdução

Tem sido notadamente discutida a utilidade do ensino da gramática na escola (POSSENTI, 1996; NEVES, 2003; BECHARA, 2003; TRAVAGLIA, 2003, entre outros). Os que contestam tal ensino alegam, entre outros motivos, que não é necessário ensinar as estruturas formais de uma língua que o falante já domina, já que se trata da língua materna. Travaglia (2003), por exemplo, acredita que o estudo da teoria gramatical somente interessa àqueles que objetivem se tornar especialistas na língua, tais como filólogos, linguistas e professores de língua portuguesa.

É interessante observar que tal discussão não é recente. No início do século XX, Vigotski (1934/2001) já apontava a existência de um movimento agramático. Os que integravam esse movimento ofereciam o mesmo argumento utilizado contemporaneamente contra o ensino da

---

<sup>1</sup> Preferimos grafar o nome do autor dessa forma (Vigotski), mas respeitamos os autores que optaram pela grafia Vygotsky.

gramática. Aparentemente, trata-se de um argumento bastante coerente e plausível. No entanto, quando examinado sob a ótica epistemológica de Vigotski, tal argumento não se sustenta.

## 2. *Para que estudar gramática?*

O movimento agramático do início do século XX fundamentava-se em um argumento que tem sido muito utilizado ultimamente. Vigotski (2001) reporta-se a tal alegação, sintetizando-a da seguinte maneira:

O estudo da gramática é uma das questões mais complexas do ponto de vista metodológico e psicológico, uma vez que a gramática é aquele objeto específico que pareceria pouco necessário e pouco útil para a criança. A aritmética propicia novas habilidades à criança. Sem saber somar ou dividir, graças ao conhecimento da aritmética a criança aprende a fazê-lo. Mas poderia parecer que a gramática não propicia nenhum nenhuma habilidade nova à criança. Antes de ingressar na escola, a criança já sabe declinar e conjugar. O que a gramática ensina de novo? (VIGOTSKI, 2001, p. 319, grifo nosso).

Fundamentando-se em suas investigações sobre o aprendizado da gramática, Vigotski (2001) contesta esse argumento, afirmando que “a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil” (p. 319). O autor admite que a criança já domina a gramática de sua língua muito antes de ingressar na escola, mas tal domínio ocorre de forma inconsciente e espontânea. A criança conjuga verbos, constrói frases em tempos e modos diversos, mas faz essas operações linguísticas de maneira inconsciente. Se pedirmos a uma criança que empregue em outro tempo ou modo o verbo que acabou de falar, ela não saberá fazê-lo. Portanto, segundo Vigotski (2001, p. 320), embora saiba falar, “ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades”. Ela ainda não tomou consciência das operações que realiza, por isso não tem o domínio sobre elas.

Podemos inferir que o mesmo ocorre quando se trata de adequar a linguagem às exigências de determinados gêneros, sobretudo os que demandam a escrita formal. Quando é preciso empregar o padrão culto da língua, o aluno deve saber discernir as construções linguísticas consideradas formais daquelas que são vistas como informais. Para desempenhar tal tarefa, pautar-se apenas no conhecimento intuitivo não parece ser satisfatório, visto que o domínio da norma-padrão repousa fundamentalmente no conhecimento das regras concernentes a essa variante.



Para operar de forma voluntária, a fim de atender às demandas sociais de um texto, é preciso que ocorra a tomada de consciência das operações linguísticas que o aluno realiza. Caso contrário, ele se orientará apenas por “suposições” do que acredita ser a linguagem mais adequada a determinado gênero e contexto. Confiar apenas em suposições não oferece segurança a quem deseja escrever um texto cuja linguagem deva ser formal.

Silva (2005), ao investigar os expedientes cognitivos utilizados por profissionais cuja atividade exige a escrita formal, constatou que eles recorrem aos conteúdos gramaticais aprendidos, a fim de empregá-los como critérios para a adequação da linguagem. Essa ação deliberada da mente só é possível se houver a tomada de consciência dos aspectos formais da língua, pois “Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência.” (VIGOTSKI, 2001, p. 283).

A tomada de consciência é, portanto, fundamental para o domínio das operações linguísticas, isto é, para as escolhas voluntárias e intencionais em relação às formas linguísticas mais adequadas à determinada situação.

É justamente nesse sentido que Vigotski (2001) atesta a utilidade da gramática. Segundo o autor, é graças ao aprendizado da gramática que a criança aprende a tomar consciência das operações que realiza, e essa tomada de consciência é que lhe permite operar voluntariamente e a ter domínio de suas operações.

### **3. O que significa “tomar consciência”?**

Cabe agora esclarecer no que consiste para Vigotski a “tomada de consciência”. Inicialmente, o autor estabelece diferença entre inconsciente e não conscientizado. “O que é não conscientizado não é nem inconsciente em parte e nem consciente em parte. Não significa um grau de consciência, mas outra orientação da atividade da consciência.” (VIGOTSKI, 2001, p. 288). Para entender o que isso significa, Vigotski oferece-nos um exemplo ilustrativo:

Eu dou um nó. Faço isto conscientemente. Entretanto não posso dizer exatamente como o fiz. Minha ação consciente acaba sendo inconsciente porque a minha atenção estava orientada para o ato de dar o nó, mas não na maneira como eu o faço. A consciência sempre representa algum fragmento de

realidade. O objeto de minha consciência é o ato de dar o nó, o próprio nó e tudo o que acontece com ele, mas não aquelas ações que produzo ao dar o nó, nem da maneira como o faço. O fundamento disso é o ato de consciência, do qual é objeto a própria atividade da consciência. (VIGOTSKI, 2001, p. 288-289)

Para Vigotski, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, resultando em sua apreensão. Sem embargo, poderíamos inferir que a tomada de consciência decorrente da aprendizagem da gramática permitirá ao aluno escolher, de forma intencional e planejada, as construções sintáticas que deseja conferir a seu texto. Nesse processo, manifesta-se prioritariamente o papel decisivo do ensino:

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. 321)

#### **4. O papel da escola para a “tomada de consciência”**

A escola oferece a instrução formal, sistemática, por isso cumpre um papel decisivo para a conscientização da criança de seus próprios processos mentais. O aprendizado escolar é o principal responsável pelo desenvolvimento dos conceitos científicos, e estes, por apresentarem uma relação inteiramente distinta com o objeto, por serem mediados por outros conceitos e ainda por apresentarem um sistema hierárquico, lógico e coerente, revelam-se como o campo em que ocorre a tomada de consciência. Na idade escolar, a memória se intelectualiza, surgindo a atenção voluntária, isto significa que a criança passa a depender cada vez mais de seu intelecto. De acordo com Vigotski:

Observa-se, pois, que no campo da atenção e da memória o aluno escolar não só descobre a capacidade para a tomada de consciência e a arbitrariedade, mas também que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar. (p. 283)

Nesse sentido, também Daniels (2003), ao explicar sobre as ideias de Vygotsky (1934/1987), afirma: “De acordo com Vygotsky (1934/1987), as crianças podem fazer uso deliberado dos conceitos científicos, são conscientes deles e podem refletir sobre eles.” (p. 69).

Podemos entender, a partir das afirmações acima, que é a consciência que adquirimos sobre nossas próprias operações mentais o fator

que nos permitirá dominá-las. A escola, justamente porque garante a sistematização mediante o desenvolvimento de conceitos científicos, executa o papel preponderante no desenvolvimento dessa consciência.

Essa sistematização consciente, por sua vez, pode ser transferida a outros conceitos e a outras esferas do pensamento. “A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” (VYGOTSKY, 1987, p. 79)

Vigotski (2001) observa ainda que a aprendizagem da gramática, que permite a tomada de consciência sobre os fatos da língua, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. Qualquer aprendizado escolar, seja qual for a disciplina, corrobora a tomada de consciência. De acordo com Vigotski, “... a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar.” (p. 326)

Para compreendermos mais claramente o que isso significa, cabe aqui abordar algumas considerações acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos e sua inter-relação com os conceitos espontâneos. Para tanto, é preciso aludir ao papel da linguagem verbal como signo mediador na formação de conceitos.

## **5. O papel da palavra**

A palavra é o sistema mais eficiente para representar simbolicamente a realidade. Segundo Vigotski (2001), cada palavra é ao mesmo tempo um fenômeno do pensamento e da fala. É um fenômeno da esfera do pensamento porque o significado da palavra, por ser um conceito ou uma generalização, é indubitavelmente um ato de pensamento; no entanto é também um fenômeno da fala porque possui substância fônica. É a união entre o suporte acústico e o significado que cria os símbolos (as palavras) com os quais os homens compartilham suas ideias uns com os outros. Assim surgiu a linguagem verbal, a qual possibilitou o intercâmbio social.

Além disso, a linguagem apresenta ainda outra função: a organização da realidade mediante o pensamento generalizante. As palavras abrangem conceitos. Por isso, a linguagem permite ao homem conceituar a realidade e organizar em sua mente os dados do mundo sensível e suas próprias experiências, conferindo-lhes sentidos. Essa ordenação sistemá-

tica, que implica uma classificação categórica baseada nas diferenças e semelhanças dos diversos componentes, é uma exigência do intelecto humano. Em outros termos, para compreender a realidade, o homem imprime ao meio o caráter de um todo ordenado e significativo. Tal ordenação, realizada mediante a linguagem, é que lhe permite imprimir coerência ao mundo.

Dissemos que, para Vigotski, as palavras representam conceitos. Oliveira (1992, p. 28) esclarece essa ideia ao comentar sobre a natureza do pensamento verbal:

Isto é, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. (p. 28)

Daí o interesse de Vigotski pela formação de conceitos, uma vez que as funções psicológicas superiores (objeto central das investigações do autor) são as operações realizadas mediante sistemas simbólicos culturalmente aprendidos. Dentre estes está a linguagem: “O desenvolvimento da linguagem – sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – representa, pois, um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo.” (OLIVEIRA, 1992, p. 27). É a cultura que fornece ao indivíduo a aprendizagem de uma língua e dos sistemas simbólicos que lhe permitirão ordenar o mundo em categorias. Por sua vez, é essa capacidade de ordenar o mundo mediante a utilização de sistemas simbólicos culturalmente aprendidos que possibilitou à espécie o salto para os processos psicológicos superiores.

Os conceitos são, portanto, construções culturais, as quais são internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento, e se transformam em material simbólico de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

## **6. *A inter-relação entre os conceitos científicos e os espontâneos***

Vimos que as palavras representam conceitos e que, segundo Oliveira (1992, p. 31), “a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos”.

Vigotski (2001) diferencia, no processo de formação de conceitos, os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. A criança forma conceitos espontâneos ao interagir com os aspectos da realidade e ao nomeá-los por palavras que representam categorias culturalmente já estabelecidas. Por exemplo: ao apontar um animal, a criança ouve a palavra “gato”. Aos poucos, ela compreende que tal palavra não denomina apenas aquele animal em particular, mas todos os animais que apresentam as mesmas características gerais, as quais permitem distinguir o gato dos outros animais. Forma-se, assim, um conceito que lhe permitirá inclusive não só discernir o gato dos outros animais, mas ainda identificar como “gato” qualquer animal cujas diferenças de raça não chegam a descaracterizá-lo como um ente da espécie. Assim, justamente porque possui o conceito, ela será capaz de enquadrar na mesma categoria o gato siamês e o gato angorá, embora reconheça que este possui pêlos mais espessos que o gato siamês. O mesmo ocorrerá com outros entes, objetos e eventos que porventura façam parte de seu cotidiano. Ela, por exemplo, será capaz de reconhecer um “copo”, ainda que seja de material diverso e apresente-se em outro formato. Se não o fizer imediatamente, a intervenção do adulto ou de outra criança mais experiente poderá ajudá-la a enquadrar o objeto dentro das características do conceito apreendido.

No entanto, ainda que a criança apreenda, mediante a experiência, quais são as características que conceituam um “gato” ou um “copo”, ela ainda não será capaz de definir com palavras os conceitos gato e copo. Segundo Vigotski (2001), isso ocorre porque a criança ainda não é consciente de seu ato de pensamento. Só muito mais tarde ela poderá definir conceitos e empregá-los intelectualmente de forma mais consistente.

Portanto, a formação dos conceitos espontâneos é realizada de forma assistemática, espontânea, segundo as experiências cotidianas da criança e sua interação com o meio. É justamente nesse sentido que os conceitos espontâneos se diferenciam dos conceitos científicos. Estes últimos formam-se em situações formais de ensino-aprendizagem, tal como ocorre na escola. O desenvolvimento dos conceitos científicos é um fator muito requisitado em sociedades letradas, uma vez que, em tais culturas, a escolaridade e o conhecimento científico são quesitos muito almejados.

A instrução escolar formal foi muito valorizada por Vigotski (2001) justamente porque a escola favorece o desenvolvimento dos conceitos científicos, assinalando um salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo, sendo o meio pelo qual o domínio e a consciência se de-

envolvem. Em outros termos, a instrução escolar proporciona o desenvolvimento dos conceitos científicos, girando em torno da tomada de consciência e da apreensão intencional, o que promove o domínio das operações. A escola, ao oferecer a aprendizagem de conceitos sistematicamente organizados, precede o desenvolvimento das estruturas mentais. Segundo Panofsky et al (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.

Isso ocorre porque, ao contrário dos conceitos espontâneos, os quais se originam espontaneamente, os conceitos científicos não dependem diretamente da experiência cotidiana. Tais conceitos se organizam em sistemas consistentes de inter-relações. Isto é, os conhecimentos são transmitidos ao aluno em um sistema, de forma organizada e planejada.

No entanto, para a criança ser capaz de absorver um conceito científico, é preciso haver um conceito espontâneo correlato e suficientemente desenvolvido. Por isso, um dos aspectos principais do estudo de Vigotski sobre a formação de conceitos é o fato de os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos estarem intimamente ligados. Ao se desenvolver, o conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, por meio dos conceitos espontâneos, e os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, por meio dos conceitos científicos.

Ambos os processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos – relacionam-se íntima e estreitamente e se influenciam mutuamente, formando um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Isso significa que o desenvolvimento dos conceitos constitui, na verdade, um processo unitário. O conceito espontâneo oferece ao conceito científico suporte concreto para que este último se desenvolva; caso contrário haveria o risco de o conceito científico tornar-se apenas um verbalismo vazio devido ao alto grau de abstração. Por sua vez, o conceito científico organiza o conceito espontâneo, expandindo-o em um sistema devido à nova aprendizagem. De acordo com Vigotski (2001), os rudimentos de sistematização têm início por meio dos conceitos científicos, sendo posteriormente transferidos para os conceitos cotidianos.

Voltando ao exemplo que oferecemos acima, a criança que espontaneamente desenvolveu o conceito gato, aprenderá, na escola, alguns conceitos científicos correlatos, sistematicamente organizados. Aprenderá que o gato é um animal mamífero, carnívoro, felino, e que tais características o diferenciam de outras espécies. Assim, os conceitos gato, felino, mamífero apresentam-se hierarquicamente relacionados, configurando um sistema. A partir de então, qualquer conceito relacionado a esse sistema também se modificará na mente da criança.

Por tais motivos, Vigotski (2001) acreditava que aprendizado sistematizado oferecido pela escola é uma das principais fontes de formação de conceitos, sendo capaz de direcionar e determinar o desenvolvimento mental da criança. Cabe aqui mencionarmos a “tomada de consciência” como fator fundamental desse processo:

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2001, p. 290)

Para ilustrar a inter-relação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski alude à influência que o processo de aprendizado de uma língua estrangeira exerce sobre o conhecimento da língua materna que espontaneamente a criança já possui. Na língua estrangeira, o processo de aprendizagem é desde o início consciente e deliberado. Ela terá que aprender as características formais da língua relativas à fonética, à morfologia e à sintaxe para alcançar desenvoltura linguística. Nesse caso, os aspectos gramaticais terão que ser apreendidos, e isso exigirá muito esforço e empenho.

O mesmo não ocorreu na aquisição da língua materna. Nesse caso, a criança aprendeu espontaneamente a conjugar verbos e a flexionar palavras sem ter consciência dos aspectos gramaticais envolvidos nessas operações. Na língua estrangeira, os aspectos que demandam certa consciência das formas gramaticais desenvolvem-se antes da fala espontânea. No entanto, o êxito no processo de aprendizagem da língua estrangeira dependerá da maturidade que o aluno apresenta em sua própria língua. Em contrapartida, o aprendizado da língua estrangeira favorecerá o a-

prendizado dos aspectos gramaticais de sua 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).

Creemos que essas considerações são suficientes para fundamentarmos de forma consistente por que acreditamos na utilidade do ensino da gramática, entendida aqui como teoria gramatical, a qual se diferencia da gramática internalizada, aprendida espontaneamente pela criança.

## **7. O ensino de gramática e a tomada de consciência**

A análise de Vigotski (2001) acerca do desenvolvimento dos conceitos evidenciou que o estudo de gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. Para que pudéssemos entender o porquê dessa afirmação, abordamos alguns postulados do autor a fim de esclarecermos o papel do ensino da gramática para promover o “salto qualitativo” nas habilidades linguísticas. Lembremo-nos que o autor adverte que, sem a gramática, o aluno permanecerá “limitado para aplicar suas habilidades” (p.320).

Concluímos, então, mediante os postulados do autor, que um dos aspectos relevantes é o fato de a gramática ser aprendida na escola, de forma sistemática e intencional. Desde o início, essa aprendizagem é mediada por outros conceitos. E ainda que necessite de aportes oriundos de conceitos espontâneos correlatos, os quais correspondem à gramática internalizada aprendida espontaneamente, a instrução gramatical oferecida pela escola permite ao aluno a compreensão de que sua língua é um sistema ordenado, cujos elementos se relacionam hierarquicamente, a fim de instaurar sentidos. Esse olhar “sobre” a língua, permitindo percebê-la como sistema é de suma importância para a tomada de consciência.

De fato, pensar “sobre” a língua, verbalizar os fatos linguísticos, sendo capaz de generalizar as regras, de discriminá-las e reconhecê-las, são operações que assinalam a tomada de consciência, a qual permitirá ao aluno operar suas habilidades linguísticas conscientemente. É nesse sen-



tido que Vigotski (2001) compara aprendizagem da gramática à aprendizagem da escrita. A escrita igualmente demanda a tomada de consciência e a arbitrariedade:

Depois do que já sabemos sobre a natureza consciente e arbitrária da escrita, sem esclarecimento algum podemos concluir sobre a importância primordial que para a apreensão da escrita tem essa tomada de consciência e o domínio da própria linguagem. [...] quando está aprendendo a escrever, ela começa a fazer arbitrariamente a mesma coisa que antes fazia não arbitrariamente no campo da linguagem falada. Desse modo, tanto a gramática como a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 321).

Assim, está claro que o aluno pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas isso não diminui de forma alguma a importância da instrução gramatical. De acordo com Vigotski (2001, p. 320),

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.

Torna-se evidente que adquirir consciência das próprias habilidades é o fator que permite dominá-las, ou seja, o aluno poderá decidir conscientemente as construções sintáticas a serem utilizadas no texto, e este, por sua vez, deverá estar de acordo com as demandas sociais. Ora, saber empregar a norma-padrão, cujo conhecimento é exigido socialmente, implica a obediência a certas regras, e isso pressupõe atenção voluntária e escolhas conscientes. Do mesmo modo, a transgressão às regras com o intuito de primar pela expressividade (sobretudo em textos literários) também exige operações conscientes e deliberadas. Então, se a gramática corrobora a tomada de consciência e, conseqüentemente, a competência linguística, por que decidir não ensiná-la?

## 8. *Considerações finais.*

Antes de encerrarmos, é necessário esclarecer um aspecto importantíssimo em relação ao ensino da gramática. Para ser útil e assinalar um salto qualitativo nas habilidades linguísticas do aluno, é preciso que esse ensino faça sentido, que haja conceitos espontâneos correlatos capazes de oferecer suporte aos novos conceitos aprendidos. Nesse sentido, também Vigotski (2001) admoesta os leitores quanto ao perigo de transmitir às

crianças conceitos de maneira pronta, de forma direta:

... a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. [...] No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (p. 247).

Tais palavras ilustram o que pode acontecer quando o ensino de gramática prioriza a memorização, desconsiderando os aspectos da linguagem espontânea da criança. O aluno limitar-se-á a decorar as regras, mas será um conhecimento inútil se ele não for capaz de relacioná-las à língua viva que utiliza e à adequação da linguagem. Cremos que é nesse sentido que muitos educadores se opuseram à gramática. O aspecto que condenavam certamente não era o conteúdo gramatical, mas a forma como a gramática tem sido ensinada e avaliada. As palavras de Bagno e Rangel (2005, p. 75) atestam esse parecer:

De fato, se o saber fizer sentido para o aluno, se o sistema apresentado for organizado de maneira coerente e não se reduzir a uma classificação ou a uma etiquetagem descolada do uso e da significação, se não se restringir à palavra e à frase, a gramática aparecerá mais conectada com a língua, tal como a explorem os diferentes usuários, e não será mais vista como um discurso abstrato, inapropriável porque inadequado.

Outra questão que merece ser esclarecida é o fato de alguns considerarem a gramática inútil porque os conteúdos gramaticais não ensinam a escrever, ou seja, nem sempre aquele que conhece as regras é hábil na escrita.

Acreditamos que tal argumento não invalida a utilidade do ensino de gramática. A teoria gramatical de fato não ensina a escrever, mas conhecê-la significa ter domínio sobre a língua, decidir deliberadamente quais as construções mais apropriadas ao momento, enfim, significa ser proficiente na produção de textos.

A gramática oferece regras, e estas são critérios que possibilitam julgamentos de adequação da linguagem à norma-padrão. Utilizar as regras como critérios de análise é, a nosso ver, a grande finalidade do ensino da gramática. (SILVA, 2006, p. 3).

Por fim, é preciso considerar que o ensino de gramática deve ser ministrado de forma contínua, pois a estrutura de uma língua não é aprendida em curto prazo. Vygotsky (2001, p. 323) afirma que as curvas do progresso de aprendizagem e as das funções psicológicas que dele

participam não são coincidentes.

Não se pode admitir nem de antemão que o prazo de domínio do programa de assimilação da declinação de substantivos coincida com o prazo necessário para o desenvolvimento interior da tomada de consciência da própria linguagem e sua apreensão em alguma parte desse processo. O desenvolvimento não se subordina ao processo escolar, tem sua própria lógica. (VIGOTSKI, 2001, p. 323)

Para exemplificar esse parecer, o autor alude ao ensino de aritmética. É possível que, nas primeiras etapas da aprendizagem, pouco seja acrescentado à compreensão da criança. No entanto, na etapa seguinte, talvez a criança consiga captar um princípio geral, o que lhe proporcionará um desenvolvimento acentuado nesse momento. "Porque na escola não se ensina o sistema decimal como tal. Ensina-se a copiar números, somar, multiplicar, resolver exemplos e tarefas, e como resultado de tudo isso ela acaba desenvolvendo algum conceito do sistema decimal". (VIGOTSKI, 2001, p. 324).

Podemos dizer que o mesmo ocorre com a aprendizagem da gramática. Não se ensina prontamente a estrutura de uma língua em sua totalidade. Apresentam-se as classes gramaticais e suas respectivas flexões, paulatinamente. As relações morfossintáticas vão sendo apreendidas aos poucos, mas esses conhecimentos vão configurando, na mente do aprendiz, o sistema da língua, permitindo-lhe a tomada de consciência e as escolhas arbitrárias. E essa aprendizagem se transfere para além dos limites do conteúdo específico da gramática: "a criança que aprende os casos está aprendendo uma estrutura que, em seu pensamento, transfere-se para outros campos imediatamente desvinculados dos casos e inclusive da gramática em sua totalidade". (VIGOTSKI, 2001, p. 326).

Creemos que as considerações de Vigotski acerca da aprendizagem da gramática não devem ser ignoradas. No início do século XX, a genialidade de Vigotski já observava o quanto é prematuro decidir por não ensinar a gramática sem atentar para as reais implicações que tal exclusão comporta ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, à tomada de consciência e à arbitrariedade. Sabemos que o discurso pedagógico contemporâneo ainda abriga preconceitos contra o ensino de gramática, mas cremos que tais preconceitos não sobreviverão quando submetidos ao olhar de Vigotski ao ensino da gramática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 5; n. 1, p. 63-81, 2005.

BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

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.

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

SILVA, Elisabeth Ramos. A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos. *Estudos Linguísticos*, XXXIV. São Paulo. Jul. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005htm>>. Acesso em: 15-jul.-2005.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão. *Revista Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

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

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

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

# A EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA NO IDIEMATISMO BRASILEIRO<sup>2</sup>

Vicente Martins (UVA, UFC)  
[vicente.martins@uol.com.br](mailto:vicente.martins@uol.com.br)

## RESUMO

As crianças, durante o processo de aquisição da linguagem, aprendem e memorizam formas simbólicas de violência através de palavras, frases e fraseologias de sua língua materna. Na fase adulta, recorremos, graças à memória episódica, às expressões idiomáticas em diversos contextos de uso da língua. Como os adultos, então, interpretam as expressões idiomáticas? Que tipo de compreensão as crianças, na primeira infância, têm das expressões idiomáticas do tipo “chutar o pau da barraca”, “entrar no pau”, “meter o pau (em)” e “mostrar com quantos paus se faz uma canoa”? O presente artigo procura responder a estas indagações que inquietam educadores, psicólogos e pais. Dados coletados da fraseologia popular apontam que os significados dados às expressões idiomáticas não são arbitrários, mas têm base metafórica que decorre de esquemas de imagens e movimentos que emergem a partir de nossas experiências corpóreas armazenadas em nossa memória episódica.

**Palavras-chave:** Violência. Expressões idiomáticas. Memória episódica.

## 1. Introdução

A violência, desde a antiguidade clássica, tem encontrado nas diversas formas de fraseologismos (sentenças, provérbios e expressões idiomáticas), um meio eficiente para difundir valores e ideias de agressividade, guerra, ira, coação, opressão e tirania. Este estudo analisa, à luz da Psicolinguística e da Linguística Cognitiva, a interpretação dada por adultos e crianças a expressões idiomáticas relacionadas com a violência.

Para este estudo, analisamos dos dados oriundos de uma pesquisa-piloto, levada a efeito no ano de 2009, na microrregião de Sobral, situada no Noroeste do Estado do Ceará, sob a denominação de “*Corpus de Expressões Idiomáticas de Sobral*” (doravante, CEIS-2009). Durante a evocação livre das expressões idiomáticas, podemos observar um número expressivo dessas unidades fraseológicas relacionadas à agressividade e à violência linguística.

---

<sup>2</sup> Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dra. Rosemeire Monteiro-Plantin, (UFC), minha orientadora de doutorado, as valiosas contribuições teórico-metodológicas para a elaboração do presente artigo.

Do ponto de vista conceitual, as expressões idiomáticas, lexicologicamente, são definidas como unidades gráficas, também chamadas icônicas, metafóricas, figuradas, não composicionais e, por nós, neste artigo, batizadas de *enunciados fraseológicos*. A expressão "enunciados fraseológicos" nos permite analisá-las a partir de aportes da Psicolinguística e da Linguística Cognitiva.

Pensamos, assim, em delimitar estes enunciados idiomáticos em dois tipos: (a) expressões idiomáticas (modismos) e (b) expressões semi-idiomáticas (colocações). Por modismo, entendemos, segundo a acepção de Houaiss (2009), "locuções próprias de uma língua, cuja tradução literal não faz sentido numa outra língua de estrutura análoga, geralmente, por ter um significado não dedutível da simples combinação dos significados dos elementos que a constituem". Por colocações, referimo-nos a combinações de unidades lexicais fixadas na norma linguística ou uma combinação de palavras que se distingue pela sua alta frequência de uso. Neste artigo, não trataremos das colocações.

Na verdade, a definição das expressões idiomáticas tem sido muito mal resolvida pela Lexicologia, linguística, Linguística Cognitiva e pela própria Fraseologia, abrigadas muitas vezes em diferentes abordagens (psico)linguísticas. Para se ter uma ideia de quão é complexa a definição de expressões idiomáticas, lembraríamos que existem muitos termos que abarcam os diversos tipos fraseológicos, como, por exemplo: "expressões fixas", "unidades fraseológicas ou "unidades poliverbais"; e, dentro destas denominações genéricas, existem outros diferentes tipos: por um lado, as parêmiás (provérbios, refrões, adágios, aforismos); por outro, as expressões idiomáticas (fórmulas, modismos), e, ainda, as colocações, entre outros termos já bem descritos na literatura.

As definições fraseológicas dos dicionários de linguística mais antigos, como as de Câmara Júnior (1981, p. 142) e Dubois *et alii* (1993, p. 93 e 330), definem-nas como frases cristalizadas numa língua cuja combinação ou sintagma tem um caráter *estabilizado*. Para nós, contrastando, brevemente, com as acepções mais "estáveis" e reproduzidas em grande parte pelos dicionaristas, o verbete expressão idiomática, no singular ou na sua forma plural, são uma enunciação do ponto de vista linguístico, o que equivale a dizer serem eventos de fala, em que se ressalta o papel dos falantes num dado contexto comunicativo.

Queremos, então, sustentar, recorrendo a Oswaldo Ducrot (1987), que a expressão idiomática não é, a rigor, uma simples "frase" ou "locu-

ção”, “construção que encerra um sentido completo”, prescrita pelos gramáticos, e sim, um *enunciado*, e como tal, definido, por Ducrot, como “manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc*<sup>3</sup> de uma frase.” (p. 164, grifo nosso). Assim, as expressões idiomáticas são definidas por nós como “enunciados fraseológicos” que podem ser analisados segundo duas perspectivas.

Na primeira, são, formalmente, enunciados cristalizados e memorizados, isto é, são um produto acabado, fechado em si mesmo. Na segunda perspectiva, nós as vemos, porém, como produto de uma enunciação, no centro do qual se inscreve. Qualquer pessoa ou comunidade linguística as evoca ou as repete, em determinadas episódios, com intenções determinadas pelo interlocutor, que as compreende ou não (REUTER, 2007, p. 15). As expressões idiomáticas são enunciados presentes nas nossas conversas, urbanas ou rurais, públicas ou privadas, e, sobretudo, estão manifestas nos episódios do nosso cotidiano, através da “memória de eventos”.

## 2. *Constituição de um corpus de expressões idiomáticas*

Para elaboração desta investigação, realizamos, inicialmente, uma pesquisa-piloto, levada a efeito no ano de 2009, na microrregião de Sobral, situada no Noroeste do Estado do Ceará, sob a denominação de CEIS-2009. Para tanto, contamos com adesão de alunos do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), através de atividade acadêmica decorrente de *uma prática de pesquisa sobre o idiomatismo popular*, em que foram registradas, por 43 entrevistadores (dora-vante, documentadores), cerca de 600 unidades fraseológicas evocadas, livremente, por adultos (e crianças), residentes naquela região. Cada documentador entrevistou 10 adultos e 10 crianças. Cada adulto evocou 5 unidades fraseológicas. As crianças interpretaram expressões idiomáticas do tipo “chutar o pau da barraca”, “entrar no pau”, “meter o pau (em)” e “mostrar com quantos paus se faz uma canoa”? A experiência de estudo, em sala de aula, e análise dos dados do CEIS-2009 foram interessantes e gratificantes do ponto de vista acadêmico e nos renderam o arcabouço teórico-metodológico deste artigo.

---

<sup>3</sup> A expressão latina quer dizer “neste exato instante e local”, o que, no nosso entender, caracteriza bem o caráter sincrônico e episódico de muitas unidades fraseológicas.

Como professor de Linguística e língua estrangeira (espanhol), temos especial interesse pelos estudos fraseológicos, particularmente a relação entre fraseologia e memória episódica na perspectiva da Psicolinguística e da Linguística Cognitiva. Sabemos que o fraseologismo está presente em todas as línguas, sejam antigas ou modernas. Levando em conta a recorrência desse fato linguístico, o franco-suíço Ferdinand de Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral* (1995) cuja primeira edição é datada de 1916, traz no Capítulo V (Relações sintagmáticas e relações associativas), especialmente o § 2, uma seção sobre “relações sintagmáticas” em que estabelece as bases conceituais do que denominamos hoje de fraseologia, ramo linguístico posteriormente aprofundado por seu discípulo Charles Bally.

Interessante observar que Saussure, agora revisitado por nós para a elaboração deste artigo, diz ter encontrado nos estudos comparativos das línguas – o que nos leva supor que a língua francesa e o próprio sânscrito sejam contemplados nas suas primeiras postulações ou especulações fraseológicas – uma quantidade significativa de “expressões que pertencem à língua” (SAUSSURE, 1995, p. 144), denominadas, por ele, de *frases feitas*, nas quais, segundo o linguista, o “uso proíbe qualquer modificação, mesmo quando seja possível distinguir, pela *reflexão*, as partes significativas” (*Ibidem*, grifo nosso).

Foi graças, também, a Saussure que passamos a ver as expressões idiomáticas como manifestações de uma cultura: “Esses torneios não podem ser improvisados; são fornecidos pela *tradição*” (*Ibidem*, grifo nosso) cuja evocação livre é “possível pela *lembrança* de um número suficiente de palavras semelhantes pertencentes à língua” (grifo nosso) e, ainda, na referida seção sobre os sintagmas, ressalta o Mestre de Genebra a natureza psicológica das “frases e grupos de palavras estabelecidos sobre padrões regulares” por terem, segundo assinalou em sua obra póstuma, uma “base na língua sob a forma de *recordações concretas*” (*Idem*, p. 145, grifos nossos).

A expressão saussuriana “recordações concretas”, interpretada por nós como intuições psicolinguísticas que, sob o enfoque cognitivista, podem ser traduzidas como “imagens ou lembranças decorrentes de experiências já vividas” nos aproxima do conceito que temos de memória episódica: “memórias de eventos específicos, lugares ou situações ocorridas no passado” (THOMPSON, 2005, p. 511). Aliás, o conceito de imagem acústica aplicado à noção de significante do signo linguístico é, no nosso



entendimento, nascedouro da Psicolinguística em plena emergência do estruturalismo.

Charles Bally, discípulo de Saussure, prosseguiu com os estudos das chamadas “combinações livres”, propostas por seu mestre. Para ilustrar um dos inúmeros trabalhos recentes sobre a contribuição de Bally à Fraseologia, citaremos uma pesquisa da professora Cleci Regina Bevilacqua, em sua dissertação de mestrado “Fraseologia Jurídico-Ambiental” (UFRGS, 1996), sob a orientação de Maria da Graça Krieger, em que traz minucioso e interessante apanhado sobre as classificações semânticas dos fraseologismos propostas por Charles Bally, em seu *Traité de Stylistique Française*, publicado em 1909, em que situa as séries fraseológicas ou agrupamentos usais como “casos intermédios”, de difícil classificação no âmbito de seus estudos sobre as combinações, as livres e as indecomponíveis. Todavia, Charles Bally não abordou, suficientemente, na sua obra, a dimensão psicológica, intuitivamente, postulada por Saussure para os sintagmas, especialmente, os metafóricos. É certo, porém, Charles Bally esboçou um princípio psicológico de muita importância quando diz que são mais bem retidas na memória as palavras que vão juntas.

O fraseologismo, como o concebemos hoje, ao certo, nasceu com a linguística moderna de Saussure e, ao longo dos anos, objeto de atenção de Eugenio de Coseriu, em seu “*Linguística del Texto: una introducción a la hermenéutica del sentido*” (2007) que as chamou de “combinações feitas de signos” ou “discurso repetido” (*Ibidem*, p. 201). A afirmação de Coseriu de que as expressões fixas, em que são incluídas, ao certo, as expressões idiomáticas, resultariam de “mera reprodução do já dito”, ouvido ou lido, isto é, quando um usuário recorre à unidade fraseológica, nos seus atos de fala, reproduziria algo que anteriormente já havia dito, o que significa, doutra maneira, que o “*discurso repetido*” está – para tomar uma definição de Richard F. Thompson (2005) – realmente, armazenado na memória de longo prazo do usuário, que tem uma “capacidade e duração ilimitadas” (*Ibidem*, p. 511). As unidades fraseológicas, para Coseriu, são experienciadas por “determinada comunidade linguística” porque “muitos de membros as conhecem” (diríamos que os falantes fazem o ‘*reconhecimento idiomático*’) e, “inclusive as *sabem de cor*” (p. 202, tradução nossa).

Como dissemos, na introdução deste artigo, operacionalmente, entendemos as expressões idiomáticas como “enunciados fraseológicos” re-

sultantes de uma “enuniação fraseológica”. Como enunciados fraseológicos, as expressões idiomáticas, linguisticamente, são unidades fraseológicas mais usuais de uma língua numa dada sincronia. Para construção dessa definição, recorreremos a posições teóricas da fraseodidática como as de Maria Luisa Ortiz Alvarez (2002); Stella E. O Tagnin (2005); Gretel Eres Fernández *et ali* (2004; Isabel González Rey (2007), Delbecque (2008) e Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (2009). Estes pesquisadores apontam, em linhas gerais, a *idiomaticidade* e a *fixação* como os principais traços distintivos dos grupos fraseológicos uma vez que são “cristalizados, *memorizados*, prontos para uso, cujos constituintes perdem parcialmente ou totalmente suas propriedades semânticas, lexicais ou sintáticas” (NEVEU, 2008, p. 167, grifo nosso). Corpas-Pastor (1996, p. 19-28), *apud* Matias (2008), enumera, pelo menos, cinco características para a classificação das unidades fraseológicas: (a) Polilexicalidade; (b) Cristalização; (c) Opacidade; (d) Não composicionalidade<sup>4</sup> e (e) Idiomaticidade, definições e características que levamos em conta na seleção das unidades fraseológicas do CEIS-2009.

Como enunciados fraseológicos, diríamos, psicolinguisticamente, que as expressões idiomáticas são formas *memorizadas* resultantes de experiências, corpóreas já vividas. E, como tais, não podem ser vistas apenas e, formalmente, como “frases feitas”, definitivamente acabadas, isto é, *frames* estocados em nossa mente, mas, substancialmente (outra vez, aqui, atualizaremos o conceito de substância de Saussure), são expressões que “metaforizam” nossas vivências

Afinal, quando evocamos as expressões idiomáticas recorremos a qual das memórias de longo prazo? Presumimos que a memória episódica, separada da semântica, desempenharia este papel psicolinguístico *específico*. Grifamos específico para tentar isolar a memória episódica da memória semântica, das duas memórias declarativas de longo prazo. Para essa discussão, que não esperamos (ou esperamos?) que seja um pugilato, vamos caracterizar, aqui, mesmo com os limites de espaço, as duas memórias. Recorreremos a Stéphane Ehrlich (1979); Leonor Scliar-

---

<sup>4</sup> Como esta categoria será recorrente na escritura deste artigo, convém defini-la assim: semanticamente, como nos descreve Neveu (2008), a *não composicionalidade* “caracteriza-se por uma opacidade semântica que varia principalmente em função do grau de cristalização das expressões e pelas restrições sintáticas” (p. 75). O *princípio da composicionalidade*, aplicado à fraseologia e defendido explicitamente pelos linguistas cognitivos, foi desenvolvido, primeiramente, pelo filósofo e lógico Gottlob Frege (1879-1925).

Cabral (1991, 2005); Rosemeire Selma Monteiro(2001); Alain Lieury (2001) Michael W. Eysenck e Mark Keane (2007); Robert. J. Sternberg (2008); Guy R. Lefrançois (2008); entre outros teóricos cuja abordagem é, explicitamente, a *cognitivista*.

Os autores supracitados apontam a memória episódica como um registro individualizado de uma informação (no caso, a unidade fraseológica denominada expressão idiomática) específico de aparecimento. Para Scliar-Cabral, “a memória episódica é necessária à conversão do conhecimento de experiências a *narrativas linguísticas*” (p. 137, grifo nosso), o que equivale a dizer que as expressões idiomáticas são “narrativas linguísticas” (a que chamamos de enunciados, segundo a perspectiva de Récanati, 1998) diretamente relacionadas com a memória episódica. Aventurar-nos-íamos a dizer que sem a memória episódica, especificamente, conectada ao fraseologismo, não poderemos, no âmbito da Psicolinguística, postular uma memória específica para a *evocação e compreensão*<sup>5</sup> das expressões idiomáticas.

A longa tradição dos estudos linguísticos sobre fraseologismo segue, ainda, enfoque estritamente lexicográfico ou estruturalista, inspirado nas postulações precursoras de Saussure e Charles Bally e a abordagem psicolinguística, proposta aqui neste artigo, eleva os estudos fraseológicos à categoria de objeto sob a “visão simbólica da cognição” e “hipóteses cognitivistas”, que é um avanço do ponto teórico-metodológico, recorrendo aos termos de Macedo (2008). Mas, nessas alturas, reconhecemos a sedução que nos causa a perspectiva ou abordagem dos linguistas cognitivos ao analisarem o caráter de não composicionalidade do idiomatismo das expressões fixas e a considerar, como fazem Cuenca e Hilferty (1999, p. 116) e reconhecerem, nos componentes individuais das “frases idiomáticas”, um papel importante na interpretação das mesmas, graças ao que chamam de “composicionalidade transparente”: “As frases feitas não são um mero *saco de metáforas mortas* cuja estrutura interna não tem nada a ver com sua interpretação global” (*Idem*, p. 121, tradução e grifo nossos).

Graças aos estudos dos linguistas cognitivos, acredita-se que “a compreensão da motivação metonímica ajuda na compreensão de metáforas e expressões idiomáticas”, conforme assinala Ferreira (2008, p.

---

<sup>5</sup> Compreensão relacionada à fraseologia, neste artigo, é uma categoria psicolinguística e cognitiva, isto é, refere-se à construção de representações conceituais na memória do falante.

271). A questão da não composicionalidade das expressões idiomáticas, em favor da metáfora cognitiva, também vem à tona em estudos mais recentes, como os de Andrade (2008), que diz: “os significados dados às expressões idiomáticas não são arbitrários, mas têm base metafórica que decorre de esquemas de imagens e movimentos que emergem a partir de nossas experiências corpóreas”. Mas, eis que estamos em “terreno pedregoso” da Linguística Cognitiva e não iremos “com muita sede ao pote”, por razões, claro, óbvias: para este artigo, nosso referencial teórico restringe-se às descrições e explicações psicolinguísticas.

A *teoria dos roteiros* (scripts), também, chama-nos a atenção por ser aplicável aos estudos fraseológicos. Segundo Saraiva (2008, p. 55), esta teoria dá conta da “organização e aplicação do conhecimento na compreensão do discurso, em termos de frames ou scripts” que “desempenham um papel importante na aquisição de modelos pessoais novos, ou na atualização dos velhos, visto que o *processo de recordação* envolve a recuperação de modelos anteriores da mesma espécie” (grifo nosso), o que pode explicar, no nosso entender, o significado literal (composicionalidade) dado pelas crianças às expressões idiomáticas, nos dados coletados pelo CEIS-2009. Os scripts merecem uma atenção na nossa análise das expressões idiomáticas quanto às estratégias especiais utilizadas pelas crianças para o processamento das unidades fraseológicas: “Embora os scripts geralmente ajudem a recordação, eles por vezes também atrapalham porque um episódio que se encaixa em um script pode se fundir com ele, fazendo com que qualquer evento episódico perca sua distinção” (FLAVEL *et alii*, 1999, p. 209). Os *scripts*, então, seriam os responsáveis pelo caráter de composicionalidade dado pelas crianças às expressões idiomáticas, conforme verificamos no CEIS-2009?

### **3. Hipóteses psicolinguísticas para o processamento das unidades fraseológicas**

Para este trabalho, partimos de hipóteses conhecidas do processamento psicolinguístico das unidades fraseológicas, a saber: (1) Hipótese de uma lista separada de expressões idiomáticas no léxico mental; (2) Hipótese da representação léxica; (3) Hipótese do acesso direto aos frasesmas e (4) Hipótese da imagem idiomática.

A partir das descrições de González-Rey (2007); Corpas-Pastor (2001) e Monteiro-Platin (2008), testamos as hipóteses acima, a partir da

tarrafa de evocação livre das expressões idiomáticas, por meio de entrevista, procedimento metodológico bastante aceito por parte dos entrevistados e documentadores, para a coleta de dados do CEIS-2009. Temos alguns pontos a considerar após a análise das expressões idiomáticas, especialmente às relacionadas com a violência.

Começamos pela *hipótese de uma lista separada de expressões idiomáticas no léxico mental*. Por essa hipótese, somos levados a supor a existência de uma lista separada ou estocada de expressões idiomáticas que os falantes codificam e armazenam, de forma independente, no seu léxico mental. Como tais unidades têm um significado literal e idiomático, tornam-se ambíguas e requerem, portanto, dois modos distintos de processamento das unidades fraseológicas. Aqui se encontram os primeiros estudos de S. Bobrow e S. Belle (1973, *apud* CORPAS-PASTOR, 2001) sobre reconhecimento de unidades fraseológicas (UFS) fora do contexto, os quais foram refutados posteriormente.

O CEIS-2009 nos autoriza também a refutar esta hipótese acima. A análise dos dados preliminares da nossa pesquisa-piloto principalmente as entrevistas com nossos informantes, adultos de baixa instrução, e mais velhos, não nos indica qualquer nível de “ambiguidade” na hora de atribuir significado à unidade fraseológica apontada pelo entrevistador (Perguntamos assim, por exemplo: o que o sr. ou sra. entendeu da expressão “*Fulano faz tempestade em copo d água*”? ) A maioria dos entrevistados respondeu ao comando com resposta do tipo “É quando uma pessoa briga à toa por coisa pequena”, o que confirma a fraseologia consignada no dicionário Houaiss: “estardalhaço por motivo insignificante”.

Quando o falante evoca a expressão idiomática estocada em seu léxico mental, dá significado mais próximo ao dicionarizado e, estrategicamente, recorre, pragmaticamente, a contextos linguístico e situacional, e, assim, segundo podemos observar, aproxima-se da “interpretação correta” cristalizada no dicionário (Por exemplo, na pesquisa-piloto, um falante adulto evocou livremente “Estar com a faca e o queijo na mão” e atribuiu o seguinte significado “A pessoa faz algo do jeito que ela quer ou pensa”. Ao consultarmos Houaiss (“dispor dos meios para impor uma vontade”), confirmamos, assim, o significado idiomático dado pelo falante sobralense à expressão idiomática.

Consideramos também à *hipótese da representação léxica*. Esta hipótese foi defendida, segundo Corpas-Pastor (2001), em 1979, por D. Swinney e A. Cutler em seu artigo “The access and processing of idioma-

tic expressions”. Considera que as unidades ou expressões fraseológicas são estocadas e recuperadas no léxico mental como qualquer outra expressão, sem a intervenção de nenhum mecanismo especial. (GONZÁLEZ-REY, 2007, p. 26 e MONTEIRO-PLATIN, 2008, p. 244). Corpas-Pastor afirma que esta hipótese parte do pressuposto de que o reconhecimento de uma unidade fraseológica desencadeia as interpretações literal e metafórica dos frasemas, embora os experimentos, sobre o reconhecimento do léxico, baseada na velocidade da resposta dos falantes, parece, segundo a pesquisadora, indicar certa preferência pela leitura idiomática em primeiro lugar, conforme comprovaram, 1982, R. Estill e S. Kemper em seu artigo “Understanding Idioms”. A análise dos dados, especialmente as introspecções<sup>6</sup> dos nossos entrevistados, sugere-nos que os mesmos têm uma preferência por uma interpretação figurativa dos frasemas, isto é, de não composicionalidade, uma vez que recorrem a um tipo de memória de longo prazo, a que reconhecemos e caracterizamos, por sua especificidade, como sendo a memória episódica, o que nos levou a transformar esta categoria como central na nossa pesquisa em fraseologia psicolinguística.

Analizamos os dados da pesquisa-piloto para a verificabilidade da *Hipótese do acesso direto aos frasemas*. Esta hipótese, segundo Glória Corpas-Pastor (2001, p. 34) teria resultado da “Hipótese da representação léxica”. Desloca a ênfase de uma suposta ambiguidade fraseológica para a convencionalidade e fixação das expressões idiomáticas. Esta hipótese admite que a compreensão e a produção de uma EF seria facilitada pelo caráter fixo e institucional das unidades fraseológicas, segundo González-Rey (2007, p. 26) e Monteiro-Plantin (2008, p. 244).

Durante a aplicação da pesquisa-piloto, podemos observar que a maioria dos falantes adultos não apresentou dificuldade de dar o significado ao grupo fraseológico em questão e não deduzir o significado das expressões idiomáticas a partir dos significados isolados das palavras que o compõe. Os adultos não entenderam as expressões idiomáticas ao pé da letra, ao contrário das crianças. As crianças, ao serem indagadas “O que vocês entendem da expressão “mostrar com quantos paus se faz uma ca-

---

<sup>6</sup> Entendemos por introspecção a reflexão e a descrição que o falante faz durante a entrevista, isto é, sobre o que ocorre na sua mente durante a evocação das unidades fraseológicas. Durante a constituição do CEIS-2009, foi feita o seguinte comando aos falantes entrevistados: “*Que estratégias o sr. ou a sra. utilizou para lembrar de cada uma das expressões idiomáticas?*”

noa”, responderam assim: “10 paus”, “20 paus”, “Depende da canoa, se ela for pequena ou grande”, “ Eu nunca contei, mas deve ser uns vinte paus”, “Eu nunca vi ninguém fazendo uma canoa” etc. (CEIS-2009). No caso das crianças, o princípio da não composicionalidade se constituiu uma estratégia essencial na interpretação dos enunciados idiomáticos. Por isso, para este artigo, levaremos em conta (mas não exclusivamente) a fixação e a idiomaticidade como traços evidentes para o reconhecimento das expressões idiomáticas (BAPTISTA, 2009) e funcionam, doutra sorte, durante a tarefa de evocação livre, como estratégias facilitadoras de acesso ao significado das mesmas ainda que não sejam as mesmas interpretações canônicas dos dicionários de idiomatismos.

*A hipótese da não composicionalidade frasêmica* assume que a interpretação de uma unidade fraseológica seria, inicialmente, literal, seguida da ativação de um mecanismo específico para seu reconhecimento, a partir do momento em que o falante reconhecesse sua não composicionalidade semântica. (MONTEIRO-PLATIN, 2008, p. 244). No caso dos nossos falantes adultos, esta hipótese foi confirmada. Todavia, não foi confirmada esta hipótese para os falantes-crianças. O que nos chamou a atenção, também, é que o princípio da não composicionalidade não foi levada em conta pelas crianças de 6 a 12 anos. Tomando a palavra de Cuenca e Hilferty (1999, p. 116), diríamos, a partir dos dados coletadas pelo CEIS-2009, que a expressão idiomática do tipo “*mostrar com quantos paus se faz uma canoa*” (fraseologia que traduz, no regionalismo brasileiro, a ideia de “dar um castigo, uma lição completa; fazer uma repreensão), aplicada aos menores, não foi interpretada como uma “metáfora morta”, dicionarizada, e sim, deram-na uma interpretação literal.

No caso desta hipótese, aproximamo-nos dos principais resultados da pesquisa de Raymond W. GIBBS JR sobre o papel do contexto e da convenção linguística (ou seja, a ligação arbitrária entre significado literal e o significado não literal) na compreensão de expressões idiomáticas por crianças da primeira infância e por um grupo controle de adultos, relatadas em “*Semantic Analyzability in Children's Understanding of Idioms*” (1991), resumidamente aqui descritas:

- a) Independentemente da idade, o contexto tem um impacto substancial na compreensão expressão;
- b) A convenção linguística tem um efeito às criança maiores de 9 anos, mas não às crianças de 6 anos, e foi particularmente forte em adultos;

c) O papel da familiaridade também apareceu na introdução no início dos 9 anos e continuou na idade adulta.

#### 4. *Consideramos necessária a verificação da hipótese da imagem idiomática*

Esta hipótese psicolinguística presume que os aspectos psicolinguísticos da representação de imagens subjacentes às expressões idiomáticas. (MONTEIRO-PLATIN, 2008, p. 245). Podemos confirmar esta hipótese nos falantes adultos de Sobral. A esse respeito, podemos observar que os entrevistados, especialmente as do sexo feminino, durante seus relatos indicam imagens mentais através da evocação de sua memória episódica, onde armazena eventos ou episódios experimentados pessoalmente (STERNBERG, 2008, p. 174). No primeiro momento, disseram aos documentadores não terem nenhum tipo de motivação especial para evocar os frasemas. Todavia, depois de alguns segundos, recordaram episódios ou momentos específicos de sua vida e neles, situaram as ocorrências das unidades fraseológicas em suas histórias de vida e cotidiano.

#### 5. *Contexto como estratégia de evocação das expressões idiomáticas em adultos e crianças*

Havíamos solicitado aos entrevistados adultos (homens e mulheres) que nos informassem, pelo menos, 05 expressões idiomáticas, evocadas livremente. Em seguida, fizemos o seguinte comando: “Que mecanismo especial ou estratégia o sr. ou a sra. fez para lembrar (após atenderem a solicitação do entrevistador) das expressões idiomáticas solicitadas?”.

A seguir, exemplificaremos, aleatoriamente, algumas das respostas dadas a este comando acima, por cerca de 500 falantes da microrregião de Sobral, que nos parecem indicar “pistas ou indícios psicolinguísticos” do processamento das unidades fraseológicas dos entrevistados, o que chamaríamos aqui de “metáfora central do lembrar” (CATANIA, 1999, p. 237), levando-nos a postular um modelo de memória (episódica) presente nos processos cognitivos que implicam em *codificação, armazenamento, recuperação* das unidades fraseológicas:

- a) “Bem, quando você pediu pra falar, eu lembrei de uma frase que *aconteceu há muito tempo atrás*” (J. N. F., 58 anos)



- b) “Busquei na memória, mas não sei explicar como isso funciona. Só que *desde criança*, meus avós já falavam essas frases” (E. B., 50 anos).
- c) “Eu acho que busquei na memória, *minha mãe falava bastante essas expressões*. De vez em quando eu também faço uso. Foi engraçado você me perguntar isso, automaticamente comecei a lembrar de várias” (A. P. S., 48 anos)
- d) “*Lembrei das badernas* que tinha quando eu morava no bairro do Alto Novo (Dom José, em Sobral) (H. D. C., 42 anos)
- e) “*Lembrei de algumas situações vividas* no cotidiano nas quais precisei utilizá-las” (A. F. R., 42 anos)
- f) “*Lembrei-me de um assassinato* que houve no meu bairro” (J. N. A., 44 anos)
- g) “Retornei ao passado, *tempo de menina* quando ouvia as pessoas falarem” (M. J. F. M., 55 anos)

As respostas dos falantes do CEIS-2009 nos evidenciam que, na perspectiva de uma teoria “*múltiplos sistemas de memória*”, há uma memória episódica durante a convocação e evocação das expressões idiomáticas. A postulação de uma memória episódica, distinta da semântica, na década de 70 do século passado, foi definida por Endel Tulving (*Apud STERNBERG*, 2008, p. 174). Dorsh (2008), em seu dicionário, corrobora com esta teoria de multiarmazenamento, ao definir a memória episódica como aquele tipo que armazena informações (definição aplicável ao processamento das unidades fraseológicas) dentro de um contexto determinado e limitado no tempo e no espaço. (p. 310).

No caso das lembranças das unidades fraseológicas pelos entrevistados adultos do CEIS-2009, postulamos que a memória episódica vem à tona conforme podemos ler nos relatos orais dos falantes adultos do CEIS-2009 (posteriormente transcrito para o papel) durante suas introspecções. Vejamos o que diz Robert J. Ternberg (2008) sobre a memória episódica: “De acordo com Tulving, usamos memória episódica quando aprendemos *listas de palavras* (grifo nosso) ou quando precisamos recordar algo que nos ocorreu em um determinado momento ou em um contexto específico” (p. 174). Portanto, salienta-nos o papel da memória episódica nas unidades fraseológicas, por ele, por extensão, chamadas de “lista de palavras”.

A teoria da memória episódica, desenvolvida, originalmente, por Tulving (1972), afirma que toda vez que uma palavra (ou unidade léxica ou simplesmente uma lexia), como, por exemplo, a palavra “boca” (no CEIS-2009, por um único documentador da cidade de Forquilha, foram registradas 15 ocorrências de unidades fraseológicas que trazem a palavra “boca”), é “aprendida numa lista” e torna-se objeto de um registro específico que a individualiza em relação a outros contextos. (LIEURY, 2001, p. 95). Alain Lieury defende uma espécie de “teoria do encaixe da memória episódica na memória semântica”, postulação, aos nossos olhos, bastante razoável. Na verdade, a esse respeito, levantamos esta interrogação: "As expressões idiomáticas memorizadas no léxico mental dos falantes resultam de um encaixamento da memória episódica na memória semântica?"

Sabemos que é bastante polêmica a tese de distinção entre as duas memórias (semântica e episódica), todavia a existência de uma memória episódica é um fato, o que resta saber é se é ou não uma forma especializada de memória semântica ou declarativa, ou, se estas resultariam da própria memória episódica.

Aqui, por hora, os dados da introspecção dos entrevistados do CEIS-2009 indicam à luz do conceito operatório da Psicolinguística, que a memória episódica se constitui um mecanismo ou estratégia específica de *codificação, armazenamento e recuperação* das unidades fraseológicas, especialmente as expressões idiomáticas. As expressões idiomáticas seriam codificadas com “*assimetria sintagmática*” por interferência da memória episódica. O CEIS-2009 aponta, por exemplo, a *assimetria* de codificação/recuperação hemisférica, o que podemos constatar através de variantes idiomáticas (por exemplo, as frases feitas geradas a partir do substantivo “boneco” – ainda não lexicalizada nos dicionários de referência como Houaiss ou Aurélio), que traduzem bem a idiossincrasia dos cearenses de Fortaleza, graças aos programas populares de televisão). O CEIS-2009 traz amostras dessa assimetria sintagmática como botar/botando, incluindo intensificadores como “muito”, em frases do tipo “Ele está *botando boneco*”; “Eu não gosto de quem *bota boneco* à toa” e “Meu irmão *bota muito boneco* quando tá bêbado”.

Os estudos de José Alves Fernandes (2000) nos sugerem essa “assimetria idiomática” através de um copioso registro de “formas opcionais representadas por inúmeras lexias compostas e complexas, constitutivas de adágios, ditos proverbiais e expressões fraseológicas” (p. 12). Fernan-

des cita, por exemplo, as seguintes “formas opcionais” (na verdade, variantes fraseológicas): “com quantos paus se faz uma cangalha/com quantos paus se faz uma jangada/de que pau é a canoa”. No caso do estudo de Fernandes, dezenas de unidades fraseológicas são devidamente datadas e abonadas, dois procedimentos da lexicologia. Numa palavra, postulamos que, graças à assimetria sintagmática de inúmeras unidades fraseológicas, falaremos, do ponto de vista sociolinguístico, em dialetismo regional. É o fraseologismo, condicionado por fatores sociais e culturais, que evidencia, nos lugarejos, distritos, metrópoles, cidades interioranas, nos estados e no país, os traços idiomáticos e idiossincrásicos de determinado grupo sociocultural.

## **6. *A compreensão das expressões idiomáticas relacionadas com a violência***

A partir de uma amostra de unidades fraseológicas, evocadas livremente por adultos, podemos sistematizar alguns dos matizes semânticos possíveis em fraseologias relacionadas com a violência:

- (a) *Fraseologia com significado de constrangimento*: observamos que, em nível de linguagem, o constrangimento pode se manifestar em duas situações: (a) quando a fraseologia sugere violência física ou moral exercida contra alguém, portanto, coação e (b) quando a fraseologia indica uma situação moralmente desconfortável; embaraço, vergonha, vexame. Uma pessoa, através da linguagem, pode muitas vezes exercer intimidação moral contra outra. A intimidação ocorre, em geral, em duas situações: (1) em expressões que provocam ou fazem a pessoa sentir apreensão, receio ou temor e (2) Quando a expressão é capaz de causar ou sentir constrangimento, timidez. São verbos que expressam a intimidação: acanhar, acovardar, ameaçar, amedrontar, assombrar, assustar, atemorizar, cominar, espavorir, transir.
- (b) *Fraseologia com significado de discricionariedade*: A linguagem pode ser um meio eficaz para “exercício injusto ou discricionário, geralmente, ilegal, de força ou de poder”, como ocorre, nos regimes militares, com o *golpe de Estado*. O aspecto discricionário corre, em nível de fraseologia, cria na pessoa uma atmosfera de restrições e limitações. Os ditadores, por exemplo, por excelência, exercem um poder discricionário sobre as pessoas.

- (c) *Fraseologia com significado de furiosidade*: A violência de linguagem ou de sentimentos de uma pessoa contra outra pode ser traduzida como uma “força súbita que se faz sentir com intensidade; fúria, veemência”. A fúria, em linguagem fraseológica, expressa-se em situação de exaltação violenta de ânimo. São palavras que traduzem ideia de fúria: braveza, cólera, danação, enfurecimento, enraivecimento, exuberância, fereza, ferocidade, furor, gana, ira, irritação, ódio, raiva, rancor, sanha, selvageria, veemência, violência, zanga; Através da linguagem, uma pessoa pode praticar “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação.”
- (d) *Fraseologia de significado de furiosidade*:– Viver num ambiente de hostilidades e estigmatização linguística pode caracterizar um “cerceamento da justiça e do direito; coação, opressão, tirania”, como ocorreu nos ambientes autoritários. Do ponto de vista jurídico, a coação, em linguagem, pode ocorrer em situação que haja constrangimento, violência física ou moral imposta a alguém para que faça, deixe de fazer ou permita que se faça alguma coisa.

Podemos, também, observar como se caracterizam, formal e estruturalmente, as fraseologias da violência:

1. *Dimensão metafórica*: as unidades fraseológicas, de modo geral, trazem uma carga metafórica muito forte uma vez que do sentido próprio de algumas lexias simples (mão, cara) ao figurado através de lexias compostas (locuções).
2. *Emprego regional*: as expressões se caracterizam por frasemas, palavra ou locução (dialetismo vocabular) ou acepção (dialetismo semântico) privativa de determinada região dentro do território onde se fala a língua.
3. *Natureza fraseológica*: observamos que a maioria das unidades fraseológicas são formas ou expressões cristalizadas, cujo sentido geralmente não é literal.
4. *Sentido figurado*: as unidades fraseológicas relacionadas à violência indicam sentido derivado do sentido primitivo de uma palavra (lexia simples), que supõe uma comparação implícita de qualquer ordem (metáfora), ou uma associação por contiguidade (metonímia), ou uma extensão do significado original.

5. *Uso informal*: os frasemas abarcam variantes linguísticas que em outros dicionários são classificadas como *popularismo*, *plebeísmo*, *gíria*, *linguagem familiar*, *linguagem infantil* etc.. Constatamos que popularismo desse tipo de unidade fraseológica resultam do emprego ou uso das mesmas a partir do seu repertório ou dialeto social da população com pouca instrução e que não faz parte do uso culto formal. Na verdade, poderemos dizer que, a rigor, há nessas unidades fraseológicas, um plebeísmo, isto é, são expressões típicas do *dialeto* das classes populares ou dos *registros* distensos da fala culta, e tidos frequentemente pela comunidade falante como grosseiros, algo grosseiros, vulgares ou triviais, mas que, alguns deles, não chegam a ser tabuizados.
6. *Uso tabuístico*: no exemplário de unidades fraseológicas, relacionadas com a violência, constatamos que muitas expressões se caracterizam por um tabuísmo uma vez que, socialmente, as consideramos como chulas, grosseiras ou ofensivas demais na maioria dos contextos. Algumas delas, podem ser mesmo chamadas de palavrões e afins, e referem-se geralmente ao metabolismo (*caçar, mijar, merda*), aos órgãos e funções sexuais (*caralho, pica, boceta 'vulva', colhão, cona, foder, crica, pachoucho* etc.), incluem ainda difemismos pesados como *puta, veado, cabrão*, expressões tabuizadas (*puta que pariu*) etc.]. O tabu idiomático, em geral, decorre, da influência da instituição religiosa que faz uma interdição cultural e/ou religiosa quanto a determinado uso, comportamento, gesto ou linguagem. [A violação desse interdito acarreta, supostamente, castigo divino, que pode recair sobre o culpado ou sobre seu grupo.

Eis então uma amostra de um minivocabulário de expressões idiomáticas motivadas por temas relacionadas com a violência evocadas por adultos durante a constituição do corpus de nossa pesquisa-piloto:

LEXEMAS	IDIOMATISMOS	SIGNIFICADO IDIOMÁTICO
ÁGUA	ferver em pouca água (fraseologia)	zangar-se, irritar-se facilmente ou por motivos insignificantes
CABEÇA	perder a cabeça	perder a calma, agir irrefletidamente
CABEÇA	querer a cabeça de	(1) querer a captura e/ou a morte de (alguém) e (2) exigir a demissão de

		(alguém)
<b>CABELO</b>	de cabelo na(s) venta(s) (informal)	(1) decidido, ousado, valente e (2) irridiçãõ, mal-humorado; brigãõ
<b>CACHORRO</b>	soltar os cachorros	expressar ira, mau humor; comportar-se com agressividade
<b>CACHORRO</b>	soltar os cachorros em ou para cima de (Regionalismo/informal).	dirigir-se a (algo ou alguém) agressivamente e esp. vociferando; insultar, admoestar
<b>CADÁVER</b>	passar por cima do cadáver de	matar
<b>CÃO</b>	viver como cão e gato (fraseologia)	viver às turras; estar sempre brigando
<b>CARA</b>	cara de tacho ( informal)	expressão de rosto encabulada ou aturdida, diante de fato inesperado e/ou desagradável
<b>CU</b>	ficar com o cu na mão (fraseologia/tabuísmo)	ficar apavorado, cheio de medo
<b>DENTE</b>	mostrar os dentes a	demonstrar agressividade a (alguém)
<b>FACA</b>	pôr a faca no peito de (fraseologia/informal)	exigir uma atitude de; constringer, encostar na parede
<b>FALAR</b>	falar grosso	mostrar-se duro, irredutível ou autoritário (com outrem) (2) bancar o valente; não se intimidar
<b>FAVA</b>	mandar às favas	mandar embora, livrar-se de (alguém ou algo que importuna ou atrapalha); mandar pentear macacos
<b>GRITO</b>	no grito (Regionalismo/informal)	de modo violento, à força; na marra
<b>LENHA</b>	deitar ou pôr lenha na fogueira	açular uma disputa, um desentendimento
<b>MÃE</b>	falar na mãe de (fraseologia)	ofender (alguém), insultando-lhe a mãe
<b>MÃO</b>	dar a(s) mão(s) à palmatória	reconhecer ter sido vencido ou estar enganado
<b>MÃO</b>	levantar a(s) mão(s) para	tentar bater em
<b>MEDO</b>	não ter medo de caretas (fraseologia)	não se deixar intimidar
<b>ONÇA</b>	ficar uma onça (Regionalismo)	Mesmo que: <i>virar onça</i>
<b>ONÇA</b>	virar onça (Regionalismo)	ficar irado, enfurecido; ficar uma onça
<b>OSSO</b>	osso duro de roer ( informal/Regionalismo)	(1) diz-se de pessoa destemida, valentona; carne de pescoço e (2) penoso de suportar, aceitar etc.
<b>PATO</b>	pagar o pato	(1) sofrer as consequências de atos praticados por outra pessoa e (2) pagar as despesas feitas por outra pessoa
<b>PAU</b>	chutar o pau da barraca (Regionalismo/informal)	deixar de medir as consequências de qualquer ato; engrossar, entornar o

		caldo
<b>PAU</b>	quebrar o ou um pau (Regionalismo/informal)	haver briga, desentendimento e/ou desforço pessoal
<b>PAU</b>	mostrar com quantos paus se faz uma canoa fraseologia (Regionalismo)	dar um castigo, uma lição completa; fazer uma repreensão
<b>PAU</b>	ficar pau da vida (Regionalismo/informal, tabuísmo)	ficar furioso
<b>PAU</b>	cantar o pau (Regionalismo/informal)	ocorrer pancadaria, briga; comer o pau
<b>PAU</b>	entrar no pau (Regionalismo/informal)	apanhar uma sova ou lutar
<b>PAU</b>	escreveu não leu o pau (Regionalismo)	se o combinado não for cumprido, haverá punição
<b>PEGAR</b>	pega pra capar	grande tumulto ger. com agressões físicas
<b>PRATO</b>	cuspir no prato em que comeu (informal)	demonstrar ingratidão
<b>PRATO</b>	pôr em pratos limpos	aclarar (uma questão, um fato confuso e suspeito), sem deixar nenhuma dúvida; esclarecer, deslindar
<b>PUA</b>	sentar a pua (Regionalismo/informal)	1 ser ríspido ou violento; agredir (2) agir com determinação, energia; mandar brasa
<b>PUTO</b>	puto da vida (Regionalismo: /informal ou tabuísmo)	zangado, irritado; pê da vida, puto
<b>PUTO</b>	ficar puto (Regionalismo/informal ou tabuísmo)	ter muita raiva ou irritação; zangar-se, irar-se
<b>RABO</b>	meter o rabo entre as pernas (fraseologia/sentido figurado/ informal)	ficar calado, por se sentir sem razão, culpado ou amedrontado
<b>RABO</b>	ter o rabo preso (sentido figurado/ Regionalismo/informal)	ter o que esconder por agir de modo impróprio
<b>RAÇA</b>	acabar com a rabo de (alguém) Regionalismo/informal)	matar, destruir
<b>SACO</b>	encher o saco (regionalismo/informal)	enfadar(-se), chatear(-se), amolar (-se)
<b>SACO</b>	de saco cheio (regionalismo/informal)	enfasiado, amolado, aborrecido.
<b>SACO</b>	com (ou sem) saco	com (ou sem) paciência e/ou disposição para algo
<b>SANGUE</b>	ferver o saungue a (sentido figurado)	experimentar um profundo sentimento de indignação, revolta
<b>SANGUE</b>	ter sangue nas veias (sentido figurado)	Mesmo que: <i>ter o sangue quente</i>
<b>SANGUE</b>	ter sangue de barata (sentido figurado)	não reagir a provocações e ofensas

<b>SANGUE</b>	ter sangue na guelra (sentido do figurado/Regionalismo)	Mesmo que: <i>ter o sangue quente</i>
<b>SANGUE</b>	subir o sangue à cabeça (sentido figurado)	perder a serenidade; enfurecer-se

Eis uma pequena amostra da interpretação dada por crianças na primeira infância à expressão idiomática “*mostrar com quantos paus se faz uma canoa*”

<b>Mostrar com quantos paus se faz uma canoa</b>	
<b>Nome das crianças e idade</b>	<b>Interpretação (literal/idiomática)</b>
M.L, 06 anos	1000 paus
C.P, 06 anos	60 paus
T.F, 10 anos	Um ditado popular para aquietar as pessoas
M.J, 06 anos	Que eles querem brigar
F.A, 06 anos	14 paus
J.D, 06 anos	Porque eles estão com raiva (vi na TV)
A.S, 06 anos	3 paus
M.D, 06 anos	4 paus
E.M, 10 anos	Quando está com raiva de mim

**Quadro II – Compreensão da expressão idiomática em Mucambo (CE)**

<b>Mostrar com quantos paus se faz uma canoa</b>	
<b>Nome das crianças e idade</b>	<b>Interpretação (literal/idiomática)</b>
L.V, 9 anos	“Significa que eu também tenho que ficar com raiva”
L.B, 10 anos	“Vô se vingar do que ela falou comigo.”
P.I, 11 anos	“Significa que eu vô dar porrada em alguém.”
V.L, 11 anos	Não compreendeu a expressão
A.F, 11 anos	“Que a gente tem que resolver com a outra o que ela causou com a gente.”
E.S, 11 anos	“Briga.”
G.A, 7 anos	“Briga.”

**Quadro III – Compreensão da expressão idiomática em Sobral (CE)**

<b>Mostrar com quantos paus se faz uma canoa</b>	
<b>Nome das crianças e idade</b>	<b>Interpretação (literal/idiomática)</b>
L.G, 10 anos	É que ele vai dar uma lição.
A.M, 08 anos	Que o outro vai apanhar.
R.M, 07 anos	Que a pessoa vai aprender alguma coisa.
I.G, 06 anos	Que a canoa faz com muitos paus.
J.M, 07 anos	Que a pessoa agora vai aprender alguma coisa.
C.D, 07 anos	Que eu vou apanhar.
C.N, 09 anos	Que vai ter uma lição
L.G, 05 anos	Que a pessoa vai mostrar como se faz uma canoa.



K.G, 08 anos	Que a pessoa agora vai ver.
D.S, 08 anos	Que a pessoa agora vai tomar um castigo.

**Quadro IV – Compreensão da expressão idiomática no Ipu (CE)**

## 7. Considerações finais

A análise dos dados coletados nos levar a postular que os falantes da microrregião sobralense recorrem à memória episódica para a evocação das unidades fraseológicas, especialmente as expressões idiomáticas, mais cristalizadas e memorizadas, na cultura popular. John Langshaw Austin, em seu “*Quando dizer é fazer: palavras e ação*” (1990) diz que as “declarações”, a que estendemos aqui para as expressões idiomáticas, chamadas pelo filósofo de “proferimentos”, não indicam particularmente a realidade relatada pois são “usadas para indicar ( e não para relatar) as *circunstâncias* em que a declaração foi feita, as *restrições* às quais está sujeita ou a maneira como deve ser recebida, ou coisas desse teor” (p. 23, grifos nossos).

Tomando os aportes teóricos de Ricard F. Thompson (2005), os relatos contidos no CEIS-2009 indicam que entrevistados adultos, durante o processamento das unidades fraseológicas, acessam à memória episódica uma vez que evocam “lembranças de coisas acontecidas em sua experiência” (p. 362), em contraste com a memória semântica que não leva em conta o *tempo* no armazenamento das informações.

A distinção, entre a memória episódica e a memória semântica, encontra acolhimento em Springer (2008), que considera como dois tipos de memória de longo prazo, posição teórica a que, também, aderimo-nos. Segundo Springer, a memória episódica “registra informações sobre eventos específicos dentro do contexto de outros eventos durante a vida de uma pessoa” (p. 207), enquanto a memória semântica implica, como dissemos, num conhecimento do mundo ou cosmovisão do falante, envolvendo, assim, os fatos, os conceitos, as regras e os significados. Tal posição tem recepção nos aportes teóricos de Eysenck e Keane (2007) posto que veem na memória episódica a evocação das experiências pessoais ou episódios que aconteceram em um determinado lugar em um momento específico (p. 577), ou, simplesmente, entendem-na como “memória para eventos específicos”. Poderíamos dizer ainda que a postulação cognitivista de que memória declarativa de longo prazo possui duas memórias, a semântica e a episódica, significa considerar que as mesmas funções dis-

tintas durante o processamento fraseológico.

Para Guy R. Lefrançois (2008, p. 320), enquanto a memória semântica se caracteriza por ser um “conhecimento estável sobre o mundo”, a memória episódica traz como principal traço distintivo um “conjunto de conhecimento que diz respeito à memória pessoal dos fatos vividos pelo indivíduo”, não sendo, pois, abstratas, mas “memórias específicas ligadas ao tempo e espaço” também chamada por ele de *memória autobiográfica*, uma vez que “sempre envolve a pessoa num certo tempo e espaço”, características que podemos comprovar nos frasesmas coletados pelo EIS-2009.

Durante o relato dos falantes adultos, no CEIS-2009, constatamos que ao fazerem uma introspecção sobre estratégia para recorrerem, livremente, à memória, afirmaram ter uma espécie de *déjà-vu*, isto é, acreditam ter “vivido” alguma coisa com relação ao frasesma evocado: “relembrei coisas do passado ou algo que alguém me falou, ou até mesmo que eu falei para certas pessoas” (I. F. S., 32 anos) ou do tipo “Tenho lembrança que devo ter ouvido no decorrer da vida” (P. F. S., 43 anos) ou “Deve ser porque vivi um fato interessante”. (A. G. N., 53 anos)

Quanto aos falantes-crianças, presentes no CEIS-2009, podemos observar estratégias do contexto ou situação ou da própria memória episódica quando vão dar o significado a frasesmas do tipo “Mostrar com quantos paus se faz uma canoa”: “Ah! Minha vó diz isso *quando* está brava, mas nunca perguntei o que é” (M. R. C., 6 anos); “A minha mãe fala *quando* quer me contrariar” (B. A. S., 10 anos); “Se diz isso quando duas pessoas estão com muita raiva uma da outra, e começam a discutir” (M. W. S. S., 10 anos) e “*No dia* que minha mãe falou isso pra mim foi porque ela tava com raiva porque eu não tinha feito minha atividade de casa, ela estava furiosa e *me colocou* de castigo” (G. P. L., 8 anos).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução e apresentação à edição brasileira de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- CATANIA, A. Charles. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4. ed. Tradução de Deisy das Graças de Souza. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- COSERIU, Eugenio. *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido*. Edición, anotación e estudio previo de Oscar Loureda Lamas. Madrid: Arco/Libros: 2007.
- CUENCA, Maria Josep e HILFERTY, Joseph. *Introdução a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1999.
- DELBECQUE, Nicole. *A lingüística cognitiva: compreender como funcionar a linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Revisão técnica e tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- EHRlich, Stéphane. *Aprendizagem e memória humanas*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark. T. *Manual de psicologia cognitiva*. 5. ed. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres et alii. (Coord.). *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo: Ática, 2004.
- FLAVELL, John H., MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott A. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...* Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.
- GIBBS JR., Raymond W. Semantic Analyzability in Children's Understanding of Idioms. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 34, p. 613-620 June 1991.
- GONZÁLEZ-REY, Maria Isabel. *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: E. M. E, 2007.

\_\_\_\_\_. *Adquisición de las expresiones fijas: metodología y recursos didácticos* [Idioms Acquisition methodology and didactic resources]. Ferrelmont: E. M. E. 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da aprendizagem*. Tradução de Vera Magyar. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIEURY, Alain. *Memória e aproveitamento escolar*. Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 2001.

ORTIZ-ALVAREZ, Maria Luisa. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. In CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti e SANTOS, Percília. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UnB, 2002.

RÉCANATI, Françoise. Conteúdo semântico e conteúdo cognitivo dos enunciados. In: ANDLER, Daniel. (org.). *Introdução às ciências cognitivas*. São Leopoldo: Unisinos, 1988, p. 211-235.

SPRENDGER, Marilee. *Memória: como ensinar para o aluno lembrar*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SPRINGER, Sally P.; DEUTSCH, Georg. *Cérebro esquerdo, cérebro direito: perspectivas da neurociência cognitiva*. 5. ed. São Paulo: Gen/Santos, 2008.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. 4. ed. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAGNIN, Stella E. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. Inglês e português. São Paulo: Disal, 2005.

THOMPSON, Richard F. *O cérebro: uma introdução à neurociência*. 3. ed. São Paulo: Santos, 2005.

# A ORDEM DOS TERMOS EM PORTUGUÊS E A TOPICALIZAÇÃO<sup>7</sup>

José Mario Botelho (UERJ e ABRAFIL)  
[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)

## RESUMO

A língua portuguesa tem sido classificada como uma língua SVO quanto à ordem dos termos na oração completa. No entanto, há autores que discutem tal classificação do português do Brasil, uma vez que se podem observar diferentes ordens dos termos nas frases. De fato, não é efetiva e predominante a ordem direta (SVO) na língua, porquanto outras relações sintáticas, em que se observam estruturas de tópico-comentário, são amplamente usadas, mormente na modalidade oral.

Logo o objetivo do presente estudo é descrever as diversas ordens estruturais da língua portuguesa do Brasil, considerando o fenômeno da topicalização frasal como característica da ordem natural da língua. Para isso, apresentaremos a classificação tipológica das línguas, segundo Li e Thompson (*Apud* PONTES, 1987), confrontando-a com a classificação tradicional.

### Palavras-chave:

Ordem direta. Construção de tópico. Ordem natural. Tema. Comentário.

## 1. Introdução

Quanto à ordem dos termos numa oração bimembre (aquela que se apresenta com dois termos essenciais: sujeito e predicado), considera-se o português uma língua SVO (Sujeito-Verbo-Objeto), não sendo levada em conta a grande incidência de outras formações.

Essa atitude prende-se ao fato, principalmente, de ter sido tomada a linguagem escrita como referência, em que frequentemente se observam estruturas em ordem direta – (sujeito) – verbo – (objeto). Certamente, contribuiu para tal consideração o fato de serem em grande número os verbos que se completam com uma estrutura nominal sem preposição necessária, que lhes serve de objeto direto – verbos transitivos diretos.

Há, porém, muitos autores que digressionam sobre tal classificação do português do Brasil, apresentando um *corpus* conveniente de es-

---

<sup>7</sup> Este artigo resulta do trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos de 01 a 04 de abril de 2010.

truturas que apresentam diferentes ordens dos seus termos. Tais estudos apontam para o fato de não ser efetiva e predominante a ordem direta (SVO) na língua portuguesa, porquanto outras relações sintáticas se podem observar na sua índole. De fato, no português, frases com estruturas de tópico-comentário são normalmente encontradas, na modalidade oral de forma efetiva, e na escrita acadêmica, de forma moderada.

Como tem sido a modalidade escrita da língua o alvo preferencial das descrições linguístico-gramaticais até então, tem-se a ideia de que o português é uma língua de ordem direta, já que na escrita (de natureza não artística, em especial) o uso de estruturas com um termo topicalizado é bastante comedido.

A explicação do fato de essa escrita se nos apresentar com essa característica reside nas máximas de um bom texto escrito: objetividade, concisão, legibilidade, correção e obediência à norma-padrão. O atendimento de tais máximas dá a esse tipo de texto escrito a referencialidade, que lhe é fundamental, e garante a sua compreensão. Contudo, nos textos escritos (em geral) e nos textos orais, é flagrante o uso de estruturas com termos deslocados de sua denominada ordem “natural”.

Por conseguinte, o presente artigo pretende descrever as diversas ordens estruturais da língua portuguesa do Brasil, considerando o fenômeno da topicalização frasal como característica da ordem natural da língua.

Apresentaremos, como respaldo do presente estudo, as classificações tipológicas das línguas, feita pelos linguistas Li e Thompson (*Apud* PONTES, 1987). Confrontando a referida classificação com a tradicional, tendo como *corpus* um número considerável de estruturas de ambas as modalidades, chegaremos à conclusão que a ordem natural da língua portuguesa do Brasil não é propriamente direta. Há um sem-número de estruturas de sujeito-predicado e outro, de estrutura com um termo topicalizado, em virtude principalmente de um deslocamento ou de uma inversão de termos.

## **2. Estrutura frasal da língua portuguesa**

Tendo a estrutura sintática um verbo transitivo direto, é a ordem direta que lhe assegura o sentido. O desrespeito a essa ordem pode causar ambigüidade em alguns casos e em outros, constituir outra expressão, de

outro sentido.

Tomemos a seguinte estrutura como exemplo: “O caçador feriu o lobo.”. Um simples deslocamento do termo “o caçador” causaria uma ambiguidade de sentido, pois qualquer um dos dois termos (sintagmas nominais) poderia ser tomado como sujeito (Ex.: “Feriu o lobo o caçador.”). Um deslocamento duplo, em que os dois sintagmas nominais trocassem de posição, daria à estrutura uma nova expressão de sentido (Ex.: “O lobo feriu o caçador.”).

Logo, em se tratando de estrutura com verbo transitivo direto, a ordem SVO não é só recomendável, mas obrigatória. A menos que se utilizem outros artifícios para garantir a integridade semântica daquela primeira estrutura sintática, como por exemplo, a utilização de vírgula (Ex.: “Feriu o lobo, o caçador.”) ou de uma preposição (Ex.: “Ao lobo feriu o caçador.”) ou a utilização de vírgula e pronome oblíquo – objeto pleonástico (Ex.: “O lobo, feriu-o o caçador.”).

Contudo, a língua portuguesa conta com outros tipos de verbo com que o deslocamento ou a inversão de termos não criam duplo sentido e, por isso mesmo, outras ordens dos termos são possíveis e até mesmo preferidas (Ex.: “O meu melhor amigo és tu, Pedro!”; “Ao filho pequeno davam conselhos os dedicados pais.”; “Morreu de frio ontem à noite outro mendigo.”). Principalmente, quando se deseja um efeito estilístico em especial.

Com verbos intransitivos, não há problemas semânticos e, por isso, é muito comum o deslocamento do sujeito, constituindo outra ordem.

O verbo “parecer”, por exemplo, que se apresenta obrigatoriamente com um sujeito oracional, i. é., em forma de oração subordinada substantiva (desenvolvida: “Parece *que vai chover!*” ou reduzida de infinitivo: “Parecia *caírem do céu as estrelas!*”) constitui um exemplo de VS normal (a ordem SV, nesse caso, constitui ênfase). Vale lembrar que estruturas com o verbo “parecer” admitem um tipo complexo de deslocamento do sujeito da oração subordinada, que a Tradição denomina “prolepse” (Ex.: “*As estrelas parecia que caíam do céu!*” ou “*As estrelas parecia caírem do céu!*”). Convém ressaltar, ainda, que esse tipo de estrutura se efetiva na linguagem oral com os dois verbos no plural, em concordância com o termo topicalizado, como se ele fosse o sujeito de “parecer” (Ex.: “*Os políticos parecem que dizem a verdade!*” ou “*Os políticos parecem dizerem a verdade!*”). A Tradição denomina o referido fenôme-

no “contaminação sintática”, por ver, nesse caso, um cruzamento entre a estrutura com prolepse e uma estrutura com uma locução verbal – verbo auxiliar “parecer” e principal no infinitivo (Ex.: “As estrelas *pareciam cair* do céu!”; “Os políticos *parecem dizer* a verdade!”).

O verbo “existir” também exige um sujeito posposto (Ex.: “Existem *coisas lindas* no mundo!”).

A estrutura de voz passiva pronominal também se apresenta como sujeito posposto obrigatoriamente (Ex.: “Alugam-se *lojas comerciais*.” ou “Sabe-se *que João não virá à festa*.”).

Expressões com os verbos “urge”, “convém”, ou do tipo “sabe-se”, “fala-se”, “é necessário” e “vale lembrar” também se efetivam na língua portuguesa com a posposição do sujeito.

Esses e mais outros casos comprovam que a ordem VS é bastante incidente no português.

A gramática tradicional (GT) e a linguística têm descrito as línguas de uma mesma maneira, partindo do pressuposto de que sujeito-predicado é uma construção universal. Contrariando esta linha de pensamento, Li e Thompson (*Apud PONTES, ibidem*, p. 11) propõem a seguinte tipologia das línguas, considerando as relações de tópico-comentário e de sujeito-predicado:

- a) línguas com proeminência de sujeito, cuja estrutura frasal se descreve como sujeito-predicado;
- b) línguas com proeminência de tópico, cuja estrutura frasal se descreve como tópico-comentário;
- c) línguas com proeminência de sujeito e tópico, cuja estrutura frasal se descreve ora como sujeito-predicado ora como tópico-comentário;
- d) línguas sem proeminência de sujeito ou tópico, em cuja estrutura frasal se mesclam sujeito e tópico e a distinção entre os tipos se torna difícil.

Considerando a grande ocorrência de estruturas VS, ora por ser obrigatória, ora por ser permitida, e de estruturas com termos deslocados para se obter ênfase, poder-se-ia afirmar que o português não constitui uma língua essencialmente do grupo “a” (ou seja, “de proeminência de sujeito, cuja estrutura frasal se descreve como sujeito-predicado”).

Como é comum na linguagem oral o uso de estruturas com termos



deslocados para a posição de sujeito com o objetivo de enfatizar o referido termo (topicalização), o que não raro se observa na linguagem escrita, melhor seria classificar o português como uma língua do grupo “c”, mas com uma ressalva: as estruturas tópico-comentário não são exatamente como o chinês, em que, segundo Li e Thompson, “o tópico estabelece um quadro de referência para o que vai ser dito a seguir” (*Apud* PONTES, *ibidem*, p. 13). Ou seja, após o tópico vem sempre uma estrutura de sujeito e predicado, como em:

(01) O livro, *nós* o deixamos sobre a mesa!

(02) O Flamengo, *eu* odeio futebol.

(03) Essa bolsa aberta aí, *alguém* pode te roubar a carteira.

Não há propriamente, nesse caso, uma relação sintática entre o tópico e o comentário, pois o termo topicalizado não pertence à estrutura que lhe segue; a relação que se estabelece entre eles é puramente semântica.

Em português esse tipo de topicalização é possível, principalmente na linguagem oral, mas não é o único que ocorre. Esse tipo de estrutura é o que a Linguística costuma denominar “duplo sujeito” e a GT, “objeto direto pleonástico” em (01) e “anacoluto” em (02) e (03), em que o termo destacado estabelece com a oração bimembre uma relação de coesão exofórica – aquela, que faz referência a um ser que se encontra fora da estrutura linguística.

O tipo de estrutura topicalizada mais comum em língua portuguesa é aquela em que um termo da frase (que pode pertencer, inclusive, a qualquer uma das suas orações) é deslocado para a posição de sujeito – para o início da frase (Ex.: “*Ontem nós fomos à praia.*”; “*Para o caçula ela dava tudo.*”; “*Voam os pássaros na mata livres.*”). Também ocorrem deslocamentos de termos para outras posições (Ex.: “*Eu não vou amanhã para a escola!*”; “*Mamãe e eu, felizes, passeávamos na praia!*) e inversões de termos (predicado–sujeito).

Como já foi dito anteriormente, o português é considerado uma língua de proeminência de sujeito–predicado, cuja referência é a linguagem escrita (mormente, prosaica e não artística), na qual se verificam, não obstante, muitos exemplos de construção com tópico – característica da linguagem oral.

(04) “As salas de aula, eram muito grandes e vazias, (...)”.

(05) “(...) u::/ eu (+) i minha irmã’ a genti tava brincandu’ (...)

(06) “ai::—eu’ quandu eu fiz dozi anus’ (++) u médicu num tava adiantandu, (++)”

Dos exemplos acima, o primeiro foi extraído de um dos textos escritos pelos meus informantes (BOTELHO, 2001)<sup>8</sup>, e os demais, de textos orais.

Analisando-os, podemos perceber que vários tipos de estruturas com termos topicalizados são possíveis em português.

A tradição gramatical arrola esses casos à parte ou ignora-os, considerando-os “erros” gramaticais: o (04) é um caso de D.E. (deslocamento à esquerda) sem pronome-cópia (a tradição a classificaria como uma estrutura errada por causa da vírgula entre o sujeito e o predicado; se o pronome “ela” fosse utilizado, seria pleonasma); o (05) é um caso típico de topicalização do sujeito com pronome-cópia (a tradição diria que ocorreu um aposto com erro de pontuação ou um pleonasma); o (06) é um caso de duplo sujeito (a tradição diria que ocorreu um anacoluto, já que não há uma continuidade em relação ao eventual sujeito “eu”, causado pelo deslocamento da oração subordinada adverbial temporal). Porém, todos são, na verdade, construções de tópico ou estruturas topicalizadas.

### 3. *O tópico na língua portuguesa*

Como vimos no item anterior, é muito comum em português a ocorrência de estrutura com termos topicalizados.

Convém ressaltar que o tópico se apresenta definido – acompanhado de um determinante do tipo “artigo definido”, como em (01); o sujeito, por sua vez, pode ser indefinido (Ex.: “Um homem esteve aqui, procurando por você!”).

O tópico, diferente do sujeito, pode não ter relações seletivas com o verbo, como em (02), em que o termo “O Flamengo” nada tem a ver com a estrutura oracional, que lhe serve de comentário, embora o seu conteúdo semântico possa ser resgatado em “futebol”. O verbo, portanto,

---

<sup>8</sup> Tese de Doutorado, ainda inédita. Os informantes eram em número de 20: 10 alunos de 6º ano do Fundamental e 10 alunos do 1º ano do Médio do Colégio Pedro II-Humaitá.

pode, de acordo com a sua grade semântica (grade que prevê os argumentos – complementos – do verbo), determinar o sujeito; como o tópico não é um argumento do verbo, o verbo não o prevê. Tal fato pode ser constatado nesses seis exemplos acima, em que o verbo seleciona sujeitos: “nós”, “eu”, “alguém”, “elas” (omitido), “a gente” e “o médico”, que são os argumentos-sujeitos dos verbos das respectivas orações.

O tópico, na verdade, se liga ao discurso, cujo tema anuncia.

O sujeito, que pode ser vazio de significado, tem papel intrasentencial, como ocorre no inglês (Ex.: “*It’s raining a lot today!*”) ou no alemão (Ex.: “*Es regnet zu viel heute!*”) ou no francês (Ex.: “*Il pleut beaucoup aujourd’hui!*”). O sujeito é sempre definido dentro da oração e não do discurso, como acontece com o tópico, mesmo que ele seja vazio, como nessas frases das línguas inglesa, alemã e francesa, que se utilizam de um pronome pessoal reto de 3ª pessoa do singular. O português, por sua vez, nem tem uma forma física para fazer as vezes de sujeito em frases dessa natureza, apesar de o verbo também se apresentar sempre na 3ª pessoa do singular (Ex.: “Chove muito hoje!”). Vale ressaltar que, em português, o verbo dessa estrutura vem sendo denominado “impessoal”, em vez de “unipessoal”, que seria mais apropriado, visto que a pessoa do verbo é sempre de 3ª do singular.

Acresce-se, ainda, que o sujeito normalmente concorda com o verbo, enquanto o tópico, não necessariamente. A concordância entre tópico e verbo só se dá quando o tópico é o sujeito (em orações em que o sujeito ocupa a primeira posição, como é natural ou em estruturas ergativas do tipo “O pneu do meu carro furou.”).

O tópico, que é o dado velho, é sempre acompanhado pelo comentário (dado novo), que pode ser constituído por uma estrutura de sujeito–predicado.

(07) “e eu, não fazia nada daquilo.” (sujeito omitido – “eu”)

(08) “De bom, aos velhos,/Foi reservada apenas a experiência/Adquirida quando moços, / (...)” (sujeito simples – “a experiência quando moços”)

(09) “eu/ poxa’ muito criança né” eu tinha apenas treze anos’ (++) foi u qu’eu fiz,”

(10) “eu i meus pais’ nós fomos au Médicu’ (++)”

Os exemplos (07) foi extraído dos textos escritos dos meus infor-

mantes e (09) e (10), dos seus textos orais. O (08) são versos de um pensamento de Botelho (2005, p. 24).

Exemplos como estes são deveras comuns nas produções da linguagem oral em geral e podem aparecer nas produções da linguagem escrita. Muitos foram os encontrados nos textos orais e escritos dos meus informantes.

Se considerarmos como construções de tópico todas as construções que se destacam, de formas quaisquer, o dado velho do novo, ainda que o termo destacado não ocupe a posição inicial da frase (Ex.: “Mãe e eu, *satisfeitos*, almoçamos juntos.”), sem procuramos classificá-las, por exemplo, como construções de deslocamento à esquerda – com ou sem pronome-cópia (Ex.: “*Aos cafajestes*, só *lhes* tenho desprezo!”) –, topicalização (Ex.: “*Amanhã* eu vou à praia!”), duplo sujeito (Ex.: “*Eu*, que não sou bobo, *o primeiro pedaço do bolo* será meu!”) e construções ergativas (Ex.: “Essa janela bate um vento bom!”), veremos que a incidência deste tipo de construção na linguagem oral é muitíssimo grande e na linguagem escrita, consideravelmente grande.

Assim, confirmaremos que o português é uma língua com proeminência de tópico e de sujeito (grupo “c”, de LI; THOMPSON, *op. cit.*) e não de sujeito somente, como quer que seja a tradição gramatical. É certo que se pode encontrar estrutura de tópico em línguas de sujeito-predicado e vice-versa. Li e Thompson afirmam que encontraram construção de tópico-comentário em todas as línguas que investigaram, o que refuta uma classificação categoricamente definida:

*However, this is not to say that Tp languages, one cannot identify subjects, or that Sp languages do not have topics. In fact, all the languages we have investigated have the topic-comment construction, and although not all languages have the subject-predicate construction, there appear ways of identifying subjects in most Tp languages. Our typological claim will simply be that some languages can be more insightfully described by taking the concept of topic to be basic, while others can be more insightfully described by taking the notion of subject as basic. (LI; THOMPSON, 1976, p. 459-60)*

De acordo com Li e Thompson, são estas as características apresentadas pelo tópico:

- Definição – ao contrário do sujeito, o tópico é sempre definido.
- Relações Selecionais – o tópico não apresenta necessariamente relações seletivas com o verbo, como o sujeito; sendo assim, o verbo sempre determina o sujeito, mas não o tópico.

- Papel Funcional – o tópico é sempre o centro de atenção e anuncia o tema, enquanto que o sujeito pode até ser vazio.
- Concordância Verbal – o verbo só concorda com o tópico, quando este é o próprio sujeito (D. E., sem pronome-cópia como sujeito ou construções ergativas).
- Posição na estrutura – o tópico sempre se nos apresenta no início, enquanto o sujeito pode ocupar outras posições.
- Processos Gramaticais – o tópico não governa tais processos (passivização, reflexivização, etc.), que são internos, como o faz o sujeito.

Demonstrando tais características, Pontes (*Op. cit.*) apresenta diversos exemplos de tópico e de diversos tipos: duplo sujeito, deslocamento à esquerda (D.E.) com pronome-cópia e topicalização.

Analisando os exemplos supracitados, sob a orientação de Pontes, observaríamos que (04) e (07) são casos de D. E., sem pronome-cópia (a Tradição acusaria uma falha estrutural, causada pelo uso da vírgula entre o sujeito e o predicado; seria pleonasma, se o pronome fosse repetido); o (08) é uma topicalização do adjunto adverbial e do objeto indireto (a Tradição diria que ocorreu um deslocamento desses termos); o (09) é um D.E., com pronome-cópia (a Tradição diria que houve um pleonasma, causado pela intercalação de uma frase nominal ou pelo deslocamento de um predicativo atributivo – pseudoaposto); e o (01), (05) e (10) são também casos de D. E., com pronome-cópia (a Tradição acusaria um sujeito pleonástico).

#### **4. Tipos de construção de tópico**

São denominadas “construções de tópico” aquelas estruturas frasais, em que um tema (dado conhecido ou velho) é apresentado e, em seguida, se lhe acresce um comentário (dado novo). Isto é, um quadro de referências para o que vai ser dito em seguida se estabelece com a colocação de um termo na primeira posição da frase.

Normalmente, um termo da oração é deslocado para a posição inicial da frase, mas há casos em que o termo topicalizado não pertence ao comentário, que constitui uma oração bimembre completa. Esse último caso, em que a relação entre o tópico e a oração-comentário é puramente semântica, é para Li e Thompson (*Op. cit.*) e Chafe (1976,

*apud* PONTES, *op. cit.*) uma construção de tópico típica das línguas com proeminência de tópico. Em português, há a ocorrência de tais estruturas, como em (02) e (03):

(02) *O Flamengo*, eu odeio futebol.

(03) *Essa bolsa aberta aí*, alguém pode te roubar a carteira.

Observem que os termos destacados não pertencem às respectivas orações-comentários; i. é., não se estabelece nenhuma relação sintática entre cada um deles – tópico – e a oração seguinte – comentário; a relação é somente semântico-contextual. O termo topicalizado é de natureza exógena – externa, contextual. Daí, Pontes ter afirmado que a análise desse tipo de construção frasal deve ser feita a partir do discurso, porquanto o tópico é exterior à oração, que lhe serve de comentário.

Além desses dois casos, mais comuns no português do Brasil, há outras estruturas frasais que são consideradas construções de tópico; muitas delas não passam de um desdobramento daquelas estruturas mais incidentes.

#### **4.1. Estrutura de duplo sujeito (ou anacoluto)**

Li e Thompson (*Op. cit.*) denominam “estrutura de duplo sujeito” as construções que apresentam um suposto sujeito – termo topicalizado – ou sujeito discursivo e um sintático – sujeito gramatical da sentença SVO. A GT utiliza o termo “anacoluto” para identificar tais frases.

Vimos em (02) e (03) que os termos topicalizados não se relacionam sintaticamente com nenhum termo (explícito ou omitido) na oração-comentário. Li e Thompson, corroborados por Chafe (*Op. cit.*), as consideram como as verdadeiras construções de tópico, por serem semelhantes às estruturas de tópico das línguas com proeminência de tópico (as do grupo “b”, da classificação de Li e Thompson), cuja estrutura frasal se descreve como tópico-comentário, como o é o chinês.

Assim como as estruturas dos exemplos (02), (03) e (06), são exemplos de estruturas com duplo sujeito (ou anacoluto) no português falado no Brasil, segundo Pontes (*Op. cit.*, p. 13):

(11) *Essa bolsa as coisas somem*, aqui dentro.

(12) *A última prisão dele*, sabe o que que ele fez?

Apesar de o termo topicalizado poder ser entendido como um deslocamento de um adjunto sem a preposição (“nessa bolsa” ou “dessa bolsa” em (11) e “na última prisão dele” em (12)), como estão estruturadas essas frases, os termos topicalizados não estabelecem relação sintática com a oração-comentário consequente, o que causa uma quebra do pensamento lógico. Daí, a GT denominar estruturas dessa natureza como anacoluto – figura de sintaxe, que se caracteriza pela quebra do pensamento lógico, devido à interrupção de uma estrutura explicativa normalmente longa, como em: “O rapaz, devido à falta de energia elétrica inesperada, todos ficaram nervosos.”.

Também é um exemplo de estrutura com duplo sujeito ou anacoluto a seguinte frase da modalidade escrita da língua:

(13) “Eu que era branca e linda, eis-me medonha e escura.”

(14) “E o desgraçado, tremiam-lhe as pernas e sufocava-o a tosse.”

Note-se que após o suposto sujeito “Eu”, em (13), surge uma oração subordinada adjetiva (sem a pontuação conveniente) e em seguida, outra estrutura; em (14), ao suposto sujeito “o desgraçado” acresce-se duas estruturas oracionais bimembres e completas, coordenadas entre si. Em ambos os casos, ocorre uma quebra de pensamento lógico, o que faz parecer que falta ao sujeito (ou pseudossujeito) um predicado.

Em sua pesquisa para a Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado, Vasco (1999 e 2006), analisou cerca de 1300 construções de tópico, das quais 21% são anacolutos, como as apresentadas acima. Tal estudo comprova um uso efetivo de tais construções no português do Brasil, apesar de não serem valorizadas como estruturas típicas da língua e serem consideradas erradas pela GT.

Certamente, tais estruturas dificultam a análise sintática de ordem tradicional, mas isso não deve obscurecer a sua existência na língua portuguesa do Brasil, que é um fato.

Pontes (*Op. cit.*, p. 40) não só reconhece a sua existência como também procura esclarecer a sua natureza:

A análise dessas construções tópicas nos coloca inevitavelmente no nível do discurso. A interpretação semântica do tópico depende do contexto do discurso ou do contexto pragmático. Forçosamente, sente-se a necessidade de ultrapassar os limites de uma análise estreitamente sintática. (PONTES, 1987, p. 40)

Como se pode depreender da referida citação, a complexidade do assunto é uma realidade, porquanto a análise das estruturas de duplo sujeito (ou anacoluto, como o quer a Tradição vai além da análise puramente sintática de natureza tradicional.

## 4.2. Topicalização

Na “topicalização”, um termo é deslocado para o início da frase, em posição de destaque.

Ao contrário do que ocorre com a estrutura de duplo sujeito ou anacoluto, na “topicalização”, o termo topicalizado mantém um vínculo sintático com o comentário. Esse vínculo sintático com o comentário normalmente se dá sem que ocorra um termo físico, com o qual se relacione, na oração-comentário. Ou seja, o tópico estabelece uma relação com um vazio na oração-comentário, como se ocorresse uma omissão, como se pode verificar em (08) e nesse exemplo, que também é da linguagem escrita (texto escrito de um dos meus informantes):

(15) “Um belo dia, durante o verão de 1996, meu pai me convidou para almoçar.” (Meu pai me convidou para almoçar (*n*)um belo dia, durante o verão de 1996.)

Caso intrigante de topicalização se dá com a estrutura denominada “prolepse” pela GT como vimos anteriormente com estruturas, em que o verbo “parecer” admite o deslocamento do sujeito da oração subordinada. É intrigante porque o espaço vazio se mostra dissimulado; i é., o deslocamento do sujeito da oração subordinada não é sentido:

(16) *As estrelas parece caírem do céu!* (“Parece caírem *as estrelas do céu!*”)

À semelhança do que ocorre com (16), que é uma frase típica da escrita, ocorre com as seguintes frases da linguagem oral:

(17) *O pai destas crianças dizem que está à sua procura.* (Dizem que *o pai destas crianças* está à sua procura.)

(18) *Coisas más me parece trazerem você!* (Parece trazerem-me você *coisas más!*)

Trata-se, de fato, de uma estrutura topicalizada, já que o termo “As estrelas”, “O pai destas crianças” e “Coisas más” foram deslocados



para a posição de tema – dado velho, sobre o qual se faz um comentário.

Também poderíamos considerar como topicalização as estruturas de (03), (11) e (12), se entendermos que os termos topicalizados sofreram uma reestruturação ao serem deslocados para o início da frase:

(03) Essa bolsa aberta aí, alguém pode te roubar a carteira. (Alguém pode te roubar a carteira *nessa bolsa aberta aí.*)

(11) Essa bolsa as coisas somem, aqui dentro. (As coisas somem aqui dentro *dessa bolsa*)

(12) A última prisão dele, sabe o que que ele fez? (Sabe o que que ele fez *na última prisão dele?*)

Assim, na topicalização “se pode reconstituir o movimento do termo Topicalizado de sua posição de origem para o lugar de tópico” (VASCO, 2007, p. 21), uma vez que pode o termo topicalizado apresentar uma correspondência com funções subentendidas.

### 4.3. Deslocamento à esquerda (DE)

Diferente do que ocorre na topicalização, na estrutura com “deslocamento à esquerda”, tem-se um pronome-cópia (um dos pronomes pessoais), caso que a GT considera pronome pleonástico, como em (01) e (10) e nos exemplos abaixo:

(19) “Aos cafajestes, só *lhes* tenho desprezo.”

(20) O assaltante, *ele* tem que pegar e correr.

Logo, também no deslocamento à esquerda há um vínculo sintático entre o termo topicalizado e a oração-comentário. A diferença reside no fato de ocorrer, no deslocamento à esquerda, uma retomada do termo topicalizado por um termo na oração-comentário, que pode ser um pronome-cópia (como em (01), (10), (19) e (20)), sintagmas nominais idênticos (como em (05)) ou outras formas dêiticas e anafóricas (como em (21), cujo termo topicalizado é retomado pelo pronome demonstrativo).

(21) “O que era contra a honra de Deus, e em dano das coisas, *isto* só afligia e *lhe* tirava o gosto da vista.” (SOUZA, V. do Ana. I, 431, *apud* PONTES, *op. cit.*, p. 53)

No deslocamento à esquerda, portanto, há um movimento de um termo da oração-comentário para a posição de tópico, que é gerado da mesma forma que nas línguas de tópico. O termo da oração-comentário que sofre o deslocamento para a posição de tópico pode exercer nela diferentes funções sintáticas.

As construções com “deslocamento à esquerda de sujeito” apresentam correferência do tópico com o sujeito da oração-comentário, ou seja, é o sujeito da oração-comentário que faz as vezes do pronome-cópia. Observe esses dois exemplos – um em linguagem oral (20) e um em escrita (21):

(20) O assaltante, *ele* tem que pegar e correr.

(21) “O que era contra a honra de Deus, e em dano das coisas, *isto* só afligia e lhe tirava o gosto da vista.” (SOUZA, V. do Ana. I, 431, *apud* PONTES, *op. cit.*, p. 53)

Vimos que (04) e (07) podem ser analisados como casos de D.E., sem pronome-cópia. De fato, casos como esses, de DE de sujeito, são muito comuns na linguagem oral do português do Brasil, apesar de a Tradição acusar uma falha estrutural, causada pelo uso da vírgula entre o sujeito e o predicado, e que seria pleonasma, se houvesse o pronome-cópia.

As construções com DE de complemento verbal apresentam correferência do tópico com o objeto (direto ou indireto) da oração-comentário, i. é., o pronome-cópia exerce a função de complemento do verbo da oração-comentário. Observe os exemplos (01) e (19) – da linguagem escrita – e o (22) e o (23) – aquele da linguagem oral; este, da escrita:

(22) O cara, a gente viu *ele* na pracinha!

(23) “A outra ilha, nem chega a *sê-lo*.” (NAVA, 1981, *apud* PONTES, *op. cit.*, p. 57)

Também poderíamos considerar um caso de DE de complemento verbal o exemplo (14), se entendermos que o termo topicalizado sofreu uma reestruturação ao ser deslocado para o início da frase, considerando a oração-comentário imediatamente seguinte:

(14) “E o desgraçado, tremiam-*lhe* as pernas e sufocava-o a tosse.” (E *ao desgraçado*, tremiam-*lhe* as pernas e sufocava-o a tosse.).

Ainda há casos de DE de adjunto adnominal ou de adjunto adverbial.

(24) Dos homens, não espero agrado *deles*, mas justiça...

(25) No centro, nós vamos *lá* amanhã.

(26) Ah, na moda atualmente, eu acho que tudo ta *na moda*.

#### 4.4. Construção de Tópico-Sujeito

As construções de Tópico-Sujeito são aquelas em que o sujeito, que não é exatamente o agente da ação expressa pelo verbo, é o tópico. Isso ocorre nas denominadas estruturas ergativas, que se caracterizam por apresentarem ordem direta, SVO, sendo que o termo inicial não corresponde a um sujeito lógico, como em:

(27) *A Belina* cabe muita gente.

(28) *Essa janela* bate um vento bom!

(29) *A televisão* escangalhou.

Podemos observar que os termos destacados exercem a função de sujeito do verbo de cada oração. Contudo, não se pode atribuir a eles qualquer ação. Em (27), o termo tem valor de “lugar onde”, já que é dentro da Belina que se coloca muita gente; em (28), de “lugar pelo qual”, se entendermos que o vento bom passa pela referida janela; em (29), de “termo afetado”, uma vez que alguma coisa ou alguém escangalhou a televisão.

Estruturas dessa natureza são muito comuns na linguagem oral da língua portuguesa do Brasil.

## 5. Conclusão

Esperamos ter demonstrado que o português do Brasil não é uma língua propriamente SVO, como o quer a Tradição, uma vez que a ordem direta não é a mais incidente no vernáculo da língua.

De fato, na escrita, modalidade de natureza referencial, construções com os termos dispostos em ordem direta são mais incidentes, já que tal prática garante a compreensão da informação transmitida pelo texto.

Contudo, fica evidente que, no português falado, a incidência de construções de tópico é quase tão grande quanto às de construções sem tópico. Já no português escrito o fenômeno é pouco evidente. Quando ocorre, é normalmente um recurso estilístico ou influência da oralidade.

Para se chegar a essa conclusão, procuramos descrever as construções de tópico que se efetivam na língua portuguesa do Brasil, considerando as duas modalidades da língua: a linguagem escrita e a linguagem falada.

Utilizamos a classificação feita por Li e Thompson para constatar que o português do Brasil é uma língua de proeminência de sujeito e tópico, porquanto tanto a estrutura de sujeito-predicado quanto a de tópico-comentário se efetivam na prática da língua.

Não se pretendeu, contudo, esgotar o assunto. Muito ainda temos que pesquisar sobre esse tema tão pouco explorado pelos estudiosos de língua portuguesa.

Logo, o presente artigo é apenas uma contribuição para aqueles que pretendam digressionar acerca do assunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl., 15. reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BOTELHO, Jose Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. (Inédita)

\_\_\_\_\_. *Sem resposta*. Rio de Janeiro: Botelho, 2005.

CALLOU, Dinah *et al.* “Topicalização e deslocamento à esquerda: sinta-

xe e prosódia”. In: CASTILHO, A. (Org.). *Gramática do português falado*. Vol. III: As abordagens. Campinas: UNICAMP / FAPESP, 1993.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editota Digital, 2007.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. “Construções de tópico em português: uma abordagem diacrônica à luz do encaixamento no sistema pronominal”. In: TARALLO, Fernando (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989, p. 113-39.

LI, Charles N.; THOMPSON, Sandra A. Subject and topic: a new typology of language. In: LI, Charles N. *Subject and topic*. New York: Academic Press Inc., 1976.

PONTES, Eunice. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 35. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

VASCO, Sérgio Leitão. *Construções de tópico no português: as falas brasileira e portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. *Construções de tópico na fala popular*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

## A RELEVÂNCIA DISCURSIVA DA IDENTIFICAÇÃO DO LEITOR EM *NEWSWEEK*

Mauricio Moreira Cardoso (UECE)  
mmcardoso@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo é uma análise da relevância discursiva da identificação do leitor na revista *Newsweek*. A fim de levar a termo nossa análise, buscamos suporte teórico nos seguintes autores: Lozano *et al.* (2002), Maingueneau (2001), Orlandi (2003) e Fairclough (2003). Analisamos quantitativa e qualitativamente 122 cartas endereçadas à revista no período entre julho e dezembro de 2002. Observamos que a identificação do leitor guarda estreita relação com as estratégias discursivo-argumentativas encontradas do corpo da carta, visando, no mais das vezes, equilibrar as relações de poder desiguais entre leitor-missivista e editor.

**Palavras-chave:** Identificação. Relações de poder. Leitor-missivista.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa (CARDOSO, 2005) que analisa o *corpus* composto por 122 cartas colhidas no período compreendido entre julho e dezembro de 2002. Neste caso, interessa-nos entender a importância discursiva da identificação do leitor-missivista para a revista, pois esta usa publicar somente o nome e a origem geográfica do emissor da carta. No *corpus* mencionado, encontramos 19 (15,6%) cartas em que o leitor procura dar alguma forma de identificação, que pode compreender: seu nível de escolaridade, a função que exerce em seu trabalho, sua vivência dentro do tema abordado na carta, sua relação com a revista *Newsweek*, entre outros. No *cômputo* geral, no universo das 19 cartas em que houve identificação, os leitores estrangeiros foram os que mais se identificaram, (11 cartas ou 57,9%), seguidos pelos leitores nativos, 8 cartas (42,1%). Mas, quando se estabelece a divisão: leitor estrangeiro do Primeiro Mundo, leitor estrangeiro do Terceiro Mundo, leitor nativo, estes ficam, respectivamente, com os seguintes percentuais, no que se refere à autoidentificação: 36,8%; 21,1% e 42,1%. Se comparados com os estrangeiros do Primeiro Mundo e estrangeiros do Terceiro Mundo, os leitores nativos são os que mais se identificam, de acordo com os critérios de identificação, apontados na tabela seguinte.

	tipo de leitor				Total	
	estrangeiro de 1º Mundo	estrangeiro de 3º Mundo	americano	via-internet		
identidade ausente do leitor	Nº	40	35	22	6	103
	%	38,8%	34,0%	21,4%	5,8%	100,0%
presente	Nº	7	4	8		19
	%	36,8%	21,1%	42,1%		100,0%
Total	Nº	47	39	30	6	122
	%	38,5%	32,0%	24,6%	4,9%	100,0%

**Tabela 1: relação entre tipo de leitor e identidade do leitor**

## 1. Pressupostos teóricos

### 1.1. O sujeito discursivo

Para Lozano *et al.* (2002, p. 99), “abordar o discurso como objeto supõe postular um sujeito produtor e uma relação dialógica locutor-interlocutor (autor-leitor etc.)”. Segundo ele, linguisticamente, não se pode considerar a transformação de língua em discurso sem antes passar pela noção de sujeito, sendo este, portanto, um pressuposto da teoria linguística. Contudo, observa o autor, do ponto de vista da prática dos sujeitos falantes, a língua não se configura como um sistema unitário, tampouco o sujeito falante é uma entidade – indivíduo – dada *a priori* de sua prática discursiva. Segundo a concepção de Greimas & Courtés (1979), é através do discurso que o sujeito constrói o mundo como objeto e se constrói a si mesmo. Há, portanto, conforme Lozano *et al.* (2002, p. 100), uma duplicidade na noção de sujeito, pois este é considerado tanto produtor como produto do discurso no instante em que sua existência se apresenta, seja como realidade empírica – o autor do texto, o emissor do discurso situado histórica e biograficamente –, seja como uma construção teórica dentro do quadro da linguística, conforme os pressupostos epistemológicos dos quais parta.

Lozano *et al.* defendem a necessidade de privilegiar o estudo das representações que os textos fornecem de seus sujeitos, bem como da relação do sujeito com o enunciado que produz, e do sujeito com seu interlocutor. Em se tratando de texto escrito, como é o caso de cartas ao editor, chamaremos o interlocutor de leitor. Falaremos brevemente sobre este nos próximos parágrafos.

Existem diversas possibilidades de avaliar a intervenção do leitor em um texto. Uma delas é de caráter pragmático, com viés cognitivista. O perfil do leitor é guiado por conceitos em voga como *scripts*, *frames*, planos e esquemas, tal como faz Cavalcanti (1989), que lança mão de pesquisas qualitativas e procedimentos analíticos para avaliar o ponto de vista do leitor. Não iremos, todavia, seguir a proposta da autora, porque, por coerência, julgamos melhor abraçar o ponto de vista de Maingueneau (2001), embora este autor tenha pontos de intersecção com a autora retrocitada, com os conceitos de conhecimento prévio e itens lexicais chave. Mas há também divergências que não convém discutir aqui.

Maingueneau toma como base as leis do discurso. Entre elas, o princípio de cooperação. Segundo tal princípio, “o destinatário” deve supor que o produtor do enunciado respeita certas “regras do jogo” (2001, p. 31). Aí entra em cena um saber a que todos têm acesso de tal modo que um interlocutor espera que o outro acate as regras, que não são obrigatórias e inconscientes. Além do princípio de cooperação, há também os subentendidos. Através deles o leitor pode inferir uma proposição implícita, chamada implicatura. É célebre o exemplo de Grice (1975), em que, tendo sido solicitado um professor de filosofia para uma determinada cátedra, o redator da carta indicatória elogia a proficiência do indicado em língua inglesa, o que leva a crer que o tangenciamento da solicitação se deve ao fato de, por gentileza, o indicador ter se furtado a falar das qualidades nada louváveis do indicado. Isto se dá porque os interlocutores não dão a fala por gratuita, atribuindo, ante uma suposta anomalia, certa razão oculta que não se manifesta na superfície do texto, no chamado significado literal.

A partir dos dois princípios acima, Maingueneau se refere a duas leis: da pertinência e da sinceridade, que são as principais. A primeira estabelece que uma enunciação deve ser adequada maximamente ao contexto em que acontece; a segunda estabelece que o locutor, ao proferir um ato de fala deve estar em condições de garantir a verdade do que diz.

Existem outras leis à parte: da informatividade, da exaustividade e da modalidade. A primeira estabelece que os enunciados devem prover informações novas ao destinatário; a segunda especifica que o locutor deve fornecer informação máxima considerando-se a situação; a terceira, por fim, determina que se seja claro na pronúncia, na escolha das palavras, na complexidade das frases, de maneira a preservar a economia da linguagem. Obviamente, como bem assevera Maingueneau (2001, p. 37)



“essas normas são evidentemente relativas aos gêneros de discurso, pois não pode existir uma norma universal de clareza”. Aliás, essas leis que se aplicam a toda atividade verbal devem se adequar aos gêneros do discurso em sua especificidade. Assim, pode-se insultar o público numa peça de teatro, mas não em uma conferência. O domínio destas leis, bem como dos gêneros discursivos (a competência genérica) são instâncias da competência comunicativa. Naturalmente não se pode dispensar a competência linguística, nem tampouco o conhecimento sobre o mundo, que constitui uma competência enciclopédica.

A competência enciclopédica constitui um conjunto potencialmente ilimitado de conhecimentos, variável conforme a sociedade em que se vive e a experiência de cada um. Cresce ao longo da vida, como um estoque. Nesta competência enciclopédica, não há apenas os saberes, mas também o saber fazer, “a aptidão para encadear ações de forma adequada a alcançar certo objetivo” (2001, p. 42). No que concerne à competência genérica, damos a palavra a Maingueneau, que a resume no parágrafo abaixo:

A competência genérica varia de acordo com os tipos de indivíduos envolvidos. A maior parte dos membros de uma sociedade é capaz de produzir enunciados no âmbito de certo número de gêneros de discurso: trocar algumas palavras com um desconhecido na rua, numa bilheteria etc. Mas nem todo mundo sabe redigir uma dissertação filosófica, uma defesa a ser apresentada junto a uma jurisdição administrativa ou uma moção num congresso sindical. Pode-se ver aí uma manifestação particularmente clara da desigualdade social: numerosos locutores são desprezados porque não sabem se comunicar com facilidade em certos gêneros de discurso socialmente valorizados (MAINGUENEAU, 2001, p. 44).

Devido ao fato de a fala ser basicamente cooperativa, o autor de um texto se vê compelido a fazer previsão do tipo de competência de que dispõe seu destinatário para decifrá-lo. “Quando se trata de um texto impresso para um grande número de leitores, o destinatário, antes de ser um público empírico (...) é apenas uma espécie de imagem à qual o sujeito que escreve deve atribuir algumas aptidões” (2001, p. 47). O autor deve prever em que medida se justapõem competência linguística e competência genérica.

Quanto ao termo leitor, faremos algumas distinções a fim de evitarmos ambiguidades e confusões. No caso específico do *corpus*, cartas ao editor da revista *Newsweek*, que nos propomos a estudar, deve-se considerar a existência de um leitor/autor das cartas, que chamaremos de leitor-missivista. Mas também consideraremos a existência do leitor das

cartas. Este deve, inicial e objetivamente, ser identificado como o editor da revista. Contudo, conforme mencionado, as cartas a que nos referimos são tornadas públicas aos assinantes, ou a eventuais leitores. Neste caso, devemos considerar a existência de um leitor inscrito em determinada faixa de competência genérica para quem a carta escrita também é destinada. Assim, excluindo-se o editor da revista e o leitor-missivista, referimo-nos ao leitor da revista, em geral. Consequentemente, há uma relação que se estabelece da seguinte forma: o redator de uma carta escreve: a) para alguém objetivamente identificável (o editor da publicação e o autor que assina o artigo ou reportagem); e b) para um destinatário sobre quem ele pode apenas afirmar ser possuidor da competência genérica necessária para ler a carta e do texto a que remete ou alude a carta. Assim, identificar objetivamente locutor e alocutário, no que se refere ao gênero cartas ao editor, significa dizer que aquele é o leitor-missivista, e este é, consequentemente, o editor da revista ou o articulista. Neste sentido, um componente do referido *corpus* que consideramos relevante isolar como objeto de nosso estudo é a identificação do leitor-missivista, dada por ele mesmo, no que diz respeito não somente ao seu grau de escolaridade, mas também a outras formas de identificação que o leitor-missivista considere relevantes, pois, dada a natureza dialógico-argumentativa das cartas ao editor, a referida identificação remete diretamente ao problema da autoridade de quem escreve.

Fairclough (2003) observa que as relações interpessoais e entre grupos sociais são estabelecidas frequentemente em torno de uma tensão que aponta para a desigualdade entre aqueles que detêm e os que não detêm poder. Cabe assinalar que o poder a que se refere o citado autor não pode ser quantificado, variando conforme a natureza e as circunstâncias envolvidas nos contatos, sejam interpessoais ou entre grupos. Dessa forma, o contexto social determina como os textos são produzidos e interpretados. O discurso é, portanto, fruto da inter-relação entre texto, prática discursiva e prática social.

Considerando a natureza tripartida do discurso, mencionada acima, queremos estudar qual a relevância discursiva da identificação do leitor-missivista, dada por ele mesmo, uma vez que a própria revista *Newsweek* não pede para que os leitores-missivistas se identifiquem, a não ser quanto a seus nomes e endereços. A questão da identificação re-

mete-nos ao que Orlandi (2003, p. 38) aborda como relações de força<sup>9</sup>. “Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam diferente do que se falasse do lugar de aluno.” A autora retrocitada observa que a sociedade em que vivemos é constituída por relações hierarquizadas, relações de força que se sustentam no poder dos diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. Desse ponto de vista, a fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.

A autora evidencia que os mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chama de formações imaginárias. Não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos passivos de uma descrição sociológica, que funcionam no discurso, “mas suas imagens que resultam de projeções”, sendo “as projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso” (2003, p. 40). Assim:

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito do locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). (ORLANDI, 2003, p. 40)

O analista de discurso não deve desprezar a força que a imagem possui na constituição do dizer, pois o imaginário é necessariamente parte do funcionamento da linguagem e não nasce do nada. Orlandi (2003, p. 42) observa que a “imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”. A imagem nos faz esperar de um sujeito em dada posição certo discurso e não outro, o que nem sempre se cumpre, pelo que se faz necessária a análise. As posições daqueles que discursam determina o sentido das palavras, razão pela qual pode-se dizer que o sentido não existe em si mas sofre determinação pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico.

---

<sup>9</sup> O que Orlandi chama de *relações de força* é o que Fairclough chama de *relações de poder*.

A incursão no universo discursivo da formação do sujeito leva à apreciação da natureza necessariamente ideológica da linguagem. Mas não está nos objetivos do presente artigo estudar tal questão. Assim, para a análise da importância discursiva da identificação do autor das cartas, limitar-nos-emos ao suporte teórico apresentado aqui.

## 2. *Implicações da identificação do leitor*

Ao se tomar separadamente, para análise, qualquer elemento discursivo, não se pode perder de vista que tal elemento se inter-relaciona com outros elementos da esfera enunciativa em que está inserido. Em outras palavras, estudar isoladamente o papel da identificação do leitor leva a certa artificialidade, que procuraremos compensar no final com uma apreciação totalizante dos aspectos considerados. Assim, é essencial observar como a identificação do leitor se articula com outros elementos, como, por exemplo, a intertextualidade, os aspectos sócio-discursivos relacionados ao gênero e o universo temático.

Na convocação para a seção cartas ao editor, a revista *Newsweek* informa que os leitores podem escrever, informando seus nomes e endereços, sendo que as correspondências podem até ser enviadas através de e-mail. A revista informa também que as cartas podem ser editadas por razões de espaço e clareza.

A carta de número 07 é a primeira, no *corpus* adotado, em que o leitor se identifica. Vejamos a referida missiva na íntegra:

*(07) LET US NOT FORGET THAT, NO MATTER, what the provocation, war never solves anything. We are all members of the human race, living on planet Earth, which is no more than a very tiny rock in our endless universe. In the final analysis, India and Pakistan are no more than mere body parts of our dear planet, and the body cannot survive if its parts start destroying each other. No country can achieve long-lasting happiness for its people by going to war with another country. As an Indian, I pray that my people and the people of Pakistan see through the destructive tactics of their respective governments and realize that happiness and progress – both economic and social – is to be found only in peace, not in war. (JAJESH GAJRA, MUMBAI, INDIA)*

Nessa carta, o leitor expressa sua posição contrária a uma guerra entre os dois países, Índia e Paquistão, mostrando as desvantagens que resultam dessa forma de conflito. Ora, sendo indiano, o autor da missiva observa a condução do mencionado conflito do ponto de vista de alguém que sofrerá diretamente as consequências da guerra entre as partes envol-

vidas. Sua identificação se circunscreve ao fato de ser indiano, e, como indiano, diz que vai orar para que os dois lados percebam essas consequências indesejáveis às quais se refere. Sua argumentação começa por dizer que a guerra nunca resolve nada, para em seguida mostrar que somos todos membros da raça humana, habitantes do planeta Terra, o qual já é uma ínfima parte do Universo infinito. Índia e Paquistão são, portanto, duas pequenas partes desse pequeno planeta, que é a Terra.

Pode-se perceber que a argumentação aqui desenvolvida se organiza em torno da relação da parte para a “totalidade”. A Terra é parte do universo, Índia e Paquistão são partes da Terra, e o autor da missiva é apenas parte da Índia. Orando, deverá se dirigir ao ser “responsável” pela manutenção da unidade entre os seres e as coisas.

Outro aspecto implícito na argumentação está no fato de que o leitor, ao orar, revela que a percepção do que diz é resultado de uma compreensão do caráter espiritual da inter-relação entre os seres e as coisas. Ou seja, para se perceber a unidade de tudo que existe, faz-se necessário adentrar na esfera que torna essa percepção possível, a esfera espiritual. Para tanto, uma providência a tomar, além da iniciativa de escrever a carta, é orar, adentrando, assim, nessa esfera. Tentemos entender como o sujeito desse discurso se constrói ao longo do texto.

Como procuramos explicar acima, o leitor estabelece uma linha de argumentação que tenta mostrar, de um ponto de vista “holístico”, porque a guerra não é recomendável, identificando-se no final da missiva como um indiano que, portanto, é parte da Índia. Em vez de continuar mostrando, *ad infinitum*, esse tipo de relação, o leitor diz que deverá orar, restabelecendo, dessa maneira, o círculo da totalidade inicialmente quebrado pela análise da mencionada relação. Ou seja, o leitor entrará no contato com Deus, representante da totalidade, o que fecha o círculo no ponto, aparentemente, mais frágil da cadeia, que a relação do homem com Deus. O sujeito aqui, queremos crer, posiciona-se no sentido de provar os termos de sua linha de argumentação, identificando-se, assim, como parte da cadeia da vida, a qual atinge, em um dos extremos, o poder espiritual. Vejamos, agora, a identificação da próxima carta.

A missiva de número 9 traz uma dupla identificação por parte do leitor-missivista. Este leitor dirige-se diretamente à revista *Newsweek* para pedir que, quando o tema for o conflito Índia-Paquistão, esse órgão de comunicação não se refira à Índia como um país dominado pelo induísmo, devendo denominá-la um Estado secular. Acrescenta que a Índia

possui mais mulçumanos do que o Paquistão. Apresentamos a transcrição dessa carta:

*(09) WHEN REPORTING OR WRITING ABOUT India-Pakistan conflict, please do not call India a "Indu-dominated state", NEWSWEEK. Rather refer to India as a secular state. India has more muslims than thus Pakistan; and Kashmir is not our country's only Muslin-majority area. Other muslims majority area includes the town of Malerkotla in my state (Uttar Pradesh) and several districts in South India. For your information, I am a Hindu who is also a graduated of Aligarh Muslim University. (SUSHIL JAIN, WINDSOR, ONTARIO)*

O autor da carta, após feitas as observações que julga necessárias, identifica-se como sendo uma pessoa de orientação indu que se graduou em uma universidade mulçumana. Por sua identificação, o autor da carta sugere que as duas religiões não caminham separadamente, mas, ao contrário, possuem histórico de tolerância mútua, o que é reforçado pela ideia de que a Índia possui mais mulçumanos do que o próprio Paquistão. É possível ler nas entrelinhas dessa carta que esse leitor acusa a revista de propalar a falsa informação de que a Índia pratica a intolerância religiosa, já que, se a Índia se configura como um Estado dominado pelo induísmo, significa dizer que não há separação entre religião e Estado.

A dupla identificação que o leitor apresenta mostra-se intimamente ligada a um propósito único – apontar para a tolerância religiosa vigente em seu país, ao contrário do que foi propalado pela revista, insuflando o desentendimento entre as duas nações.

O uso do termo *please* (por favor) assume uma força discursiva que merece consideração, podendo sugerir que a revista descumpriu a lei da sinceridade. Assim, o referido termo assume um teor acusativo que, no mínimo, remete a uma negligência por parte da revista em não procurar a informação correta para os seus leitores.

No que se refere à autoidentificação, o leitor também fornece, embora, num plano menos visível, a informação de que possui nível superior, o que lhe confere uma autoridade ainda maior, a autoridade de quem tem a capacidade de interpretar melhor: a) o que pode estar nas entrelinhas das afirmações da revista; b) os efeitos de sentido que ela deseja causar em seus leitores.

Na carta de número 26, o leitor-missivista se identifica revelando a posição social/profissional que ocupa na organização para a qual trabalha. Vejamos como isso ocorre:

*(26) space adventures ltd. deserves more credit than it received in your article "Reaching the Final Frontier. Your readers should know that Space Adventures was responsible for the successful bids of both space tourists Mark Shuttleworth and Dennis Tito on their flights to the International Space Station. (ERIC ANDERSON, President and CEO. Space Adventures Ltd. ARLINGTON, VIRGINIA)*

Trata-se de uma carta enviada por um leitor residente em Arlington, Virginia, cujo nome é Eric Anderson. Além da identificação exigida pela revista, o leitor também informa no final da carta que é presidente e CEO (chief executive officer – diretor executivo) da Space Adventures Ltd. A carta foi enviada para reclamar da ausência de menção à empresa Space Adventures Ltd. no artigo da revista sobre turismo espacial, que alude aos dois turistas espaciais Shuttleworth e Tito, mas não faz nenhuma referência à empresa que os levou ao espaço. Este leitor-missivista mostra que sua preocupação central é levar a revista a reconhecer os créditos da empresa de turismo espacial. Mais do que simplesmente reclamar da ausência de crédito recebido pela organização, o autor põe como necessidade perante os leitores essa correção, como indica o uso da modalidade em: *Your readers should know that (...)*. Essa ausência de créditos se torna ainda mais perturbadora, considerando que a reportagem se refere a outras empresas de turismo espacial, possíveis concorrentes, tais como Russian Space Corporation e Bigelow Aerospace. Quanto a essa última, inclusive com comentários positivos, tais como *"All this has encouraged dreamers like Bigelow to envision a real tourist infrastructure in space."* (*Reaching the Final Frontier*, 22/29 de julho de 2002, p. 65).

Aqui, a começar pela identificação dada pelo leitor, percebe-se uma forte identificação entre o leitor e a organização da qual sai em defesa. Pode-se dizer, o leitor é a própria empresa que se defende, pois, do ponto de vista da identificação pessoal, não se observa elementos que remetam ao leitor enquanto indivíduo comum. Aqui, o sujeito que se manifesta é o sujeito que detém a autoridade e a responsabilidade de ser o diretor-presidente de uma empresa que, "ao contrário do que se possa pensar", possui propósitos "legítimos" e "sérios". À primeira frase, "A Space Adventures merece mais crédito do que o que recebeu no seu artigo 'Reaching the Final Frontier'", segue um período, cujo teor é informativo, dizendo que leitores deveriam saber que a empresa foi responsável pela bem sucedida concorrência que levou à International Space Station, dois turistas espaciais: Mark Shuttleworth e Dennis Tito.

Pode-se inferir que a lei da exaustividade, juntamente com a lei da informatividade (MAINGUENEAU, 2001) não foi corretamente obser-

vada no artigo que suscitou a resposta em forma de missiva, necessitando que a harmonia fosse restabelecida através da carta.

Este leitor-missivista deve se fazer ouvir, não somente pelo que objetivamente foi dito, mas também pela posição que ocupa, procurando criar uma relação de poder (FAIRCLOUGH, 2003) mais ou menos equivalente com a do articulista, implicitamente alvejado na carta. O que diz tem mais valor pelo fato de ocupar determinada posição intimamente ligada aos interesses essenciais da empresa que ora representa, conforme observa Orlandi (2003). O leitor-missivista acrescenta informação, mas para isto deve ser detentor da autoridade necessária. No entanto, sua identificação, e o peso que ela “deve” ter, motiva-se, necessariamente, pelo papel sociointeracional de seu coenunciador, ou seja, sua identificação se dá em face do poder atribuído ao seu coenunciador. Assim como o enunciador se manifesta através da confluência de, pelo menos, dois sujeitos, podendo ser identificado como o indivíduo cujo nome é Eric Anderson, residente em Arlington, Virginia, e também como o presidente de uma organização que “merece os créditos”.

O coenunciador pode se decompor, a princípio, em três figuras distintas: o editor, o articulista, e o leitor – eventual ou assinante –, mencionado diretamente na carta. O articulista, ao se expressar, expressa-se levando adiante a reputação, o prestígio, da revista *Newsweek*, o que lhe outorga uma enorme força enunciativa, fazendo com o que o dito por ele carregue força de convencimento, muitas vezes com alguma independência da qualidade e/ou veracidade de seus argumentos. O editor é a figura que representa formalmente a publicação. Já o leitor é aquele de quem a opinião deve ser formada. Quer dizer, a luta discursiva travada entre os enunciados da publicação e dos leitores-missivista tem por objetivo a conquista da opinião do leitor comum.

Consideramos oportuno observar a relação do tipo de identificação desta carta em particular com o conteúdo da carta. Uma carta breve (possivelmente editada pela revista), que se limita a defender a posição da empresa cujo presidente é quem assina a missiva. Há uma harmonia que se faz notar pela relação direta entre conteúdo e forma de identificação. O leitor-missivista não fornece indícios, conforme já referido, de sua vida pessoal, a não ser o fato de que reside em certo endereço. No entanto, o sujeito que se expressa o faz por via de suas características sócio-profissionais.



### 3. Considerações finais

Observa-se que a identificação do leitor está intimamente ligada ao conteúdo da carta, notadamente às estratégias discursivas que visam equilibrar as relações de poder desiguais entre a revista e os leitores. Nos casos aqui analisados, a identificação remete para o fato de que o leitor-missivista precisa revelar suas credenciais para fazer as afirmações que faz, corrigindo, acrescentando informações, apreciando ou depreciando a forma com que o assunto foi tratado pela revista, entre outros.

A análise da origem da carta em conjunção com a identificação do leitor e a natureza da carta nos permitem observar que a maioria das cartas de natureza depreciativa (as que depreciam, reprovam o conteúdo do artigo referido) que trouxe identificação do leitor vieram de estrangeiros (4/6), enquanto que as cartas de natureza aditiva (são as que acrescentam informação ao artigo referido) que tinham identificação do leitor distribuíam-se de modo igual entre estrangeiros e nativos (3-3/6). Há, no geral, uma maior participação do leitor estrangeiro que do nativo nas cartas ao editor, embora o total de cartas de origem estrangeira, apenas 12,8% contenham identificação do leitor. Se olharmos a variável *identificação do leitor*, observamos que do total de cartas em que o leitor se identifica, 57,9% advêm de leitores estrangeiros. Esses números apontam para o caráter internacional da revista *Newsweek*. Também mostram o posicionamento do sujeito estrangeiro que sente necessidade de usar como estratégia argumentativa, para um editor de uma revista americana e leitores também estrangeiros, a sua identificação. Essa identificação marca sua posição como pertencente a determinado grupo socioprofissional.

Em poucas palavras: 1) a identificação do leitor-missivista, além daquela solicitada pela revista, articula-se com todo o conteúdo da carta. Essa identificação dá suporte ao enunciado, uma vez que ajuda a definir o lugar de onde o sujeito do discurso fala; 2) a natureza da carta está intimamente ligada às leis do discurso, procurando chamar a atenção do co-enunciador formal para a sua observância, ou reconhecendo, explícita ou implicitamente, que essas foram (ou não) observadas no texto-base; 3) a identificação do leitor ora se dá no corpo do texto, ora no final da carta. No primeiro caso, esta identificação se articula diretamente com a argumentação, enquanto que, no segundo caso, estabelece apenas uma relação de autoridade com a totalidade do enunciado; e por fim, o alto índice de cartas com identificação do leitor provindas do estrangeiro denota o alcance internacional da revista e parece indicar diferença entre os leitores,

conforme a origem, no tocante ao uso de estratégias discursivas. A noção fornecida por Lozano *et al.* (2002), de o sujeito da enunciação não se confunde com o sujeito empírico, corrobora o que dissemos acima. Ao isolar a natureza da carta, percebemos que, nas cartas de natureza depreciativa, a identificação do leitor aponta para uma tentativa de equilibrar as relações de poder, desiguais em sua origem. Quer dizer, o editor, o articulista, a publicação detêm um poder notadamente superior ao do leitor-missivista. Assim é que o sujeito da enunciação, ao identificar-se no sentido de mostrar sua autoridade como enunciador, é também parte do enunciado, pois, neste caso, devemos considerar o propósito e a natureza da carta, bem como as estratégias discursivas utilizadas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, M.M. *O gênero carta ao editor em Newsweek: aspectos discursivos e sociointeracionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, 2005.

CAVALCANTI, M. do C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*. London and New York: Routledge, 2003.

GREIMAS, A J. & COURTÉS. *Sémiotique*. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1979.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (eds.). *Speech Acts*. New York: Academic Press, Vol. 3, 1975, p. 41-58.

LOZANO, Jorge; PEÑA-MARIN, Cristina; ABRIL, Gonzalo. *Análise do discurso: Por uma Semiótica da Interação Textual*. São Paulo: Littera Mundi, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

## EU E O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO<sup>10</sup>

Tania Regina Castelliano (FASP)  
[taniacastelliano@terra.com.br](mailto:taniacastelliano@terra.com.br)

### RESUMO

O estudo versa sobre o relato do autor Celso Athayde intitulado: *Lembranças dos amigos da terra*, capítulo do livro *Falcão Meninos do Tráfico de MV Bill e Celso Athayde*. O discurso revela um dizer coletivo que vai desvendando a consciência dialogada, narrada pelo sujeito, autor da obra *Falcão Meninos do tráfico*, o sujeito do apelo. O objetivo principal é analisar o diálogo em destaque, com o personagem Sabugo que retrata as normas, as regras e o dialeto marcado pela linguagem do tráfico de drogas. Sua identidade é revelada no sujeito que se processa por meio da linguagem, revelando seu valor no contexto social e ideológico da sua consciência. A linguagem é uma das armas poderosas com seus signos, onde o sentido do diálogo e a significação das palavras dependem da relação entre os sujeitos, dentro e fora da comunidade, ou seja, como se constroem na produção e na interpretação do texto. Ela vem carregada de códigos à luz da teoria discursiva dos aportes teóricos de Bakhtin (2003) e ainda, o que a teoria dos discursos sociais entende por discurso em que envolve outras semióticas, como significado das palavras sob a égide de Foucault (2007). Esse estudo permitiu verificar que a voz do autor, transmite a palavra do sujeito outro, que silencia por não poder dizer na sociedade brasileira; que os condenam e rejeitam os falcões, a importância da palavra enunciada no diálogo, que carrega a força do dizer e tudo àquilo que o sujeito quer comunicar ao seu outro.

**Palavras-chave:** Sujeito. Discurso. Linguagem. Diálogo. Poder.

### APRESENTAÇÃO DA OBRA

Os autores MV BILL e CELSO ATHAYDE, em sua obra *FALCÃO meninos do Tráfico* (2006), capítulo: *Lembranças dos Amigos da Terra*, trata do universo do sujeito – o garoto Sabugo que trabalha no tráfico de drogas. Nesta obra, compartilham com o leitor os fatos que ficaram marcados em suas consciências. Movidos pela busca do direito da igualdade e de oportunidades, os autores desejam contribuir para que este país, tão machucado socialmente, deixe para trás a alienação induzida pelo poder hegemônico. Ao fazerem esse triste registro e o trazerem a público, abrem uma discussão sobre os excluídos da sociedade, segurança pública e o bem estar desta nação.

---

<sup>10</sup> Este artigo resulta do trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos de 01 a 04 de abril de 2010.

Mas quem são esses autores, os quais se interessam por essa temática desprezada por muitos? MV BILL é o *rapper* mais famoso do Brasil. Possui uma importância política ideológica, uma vez que narra através do *rapp* uma viagem devastadora sobre o mundo das drogas e da marginalidade de forma original e familiar. Relata ainda, seu compromisso em arregaçar as mangas e se entregar as causas populares. Nascido e criado na Cidade de Deus – onde reside até hoje. É coprodutor e codiretor dos filmes Falcão – Meninos do Tráfico e Facão (2006) e O Bagulho é Doido (2006). Recebeu a medalha da Unicef (2004) o título de Cidadão do Mundo pelo seu trabalho de destaque com a juventude. Foi também premiado pela Unesco como um dos *rappers* mais politizados dos últimos dez anos.

CELSO ATHAYDE nasceu na baixada Fluminense, mas cresceu na favela do Sapo, em Senador Camará. Tornou-se o mais importante produtor de *Hip Hop* do Brasil, através do projeto Hutúz, criando festivais de cinema, *Hip Hop*, batalhas de MC's, DJ's, B. Boys, seminários, entre outras modalidades de cultura. É coprodutor e codiretor dos filmes Falcão – Meninos do Tráfico e Falcão (2006) e O Bagulho é Doido (2006). É criador da primeira Liga Brasileira de Basquete de Rua (Libbra) e das Seletivas Estaduais de Basquete de Rua (Sebar) e também é fundador da Central Única das favelas (Cufa). Ele recebeu o prêmio Orilaxé 2006, na categoria Direitos Humanos – Na linguagem dos povos iorubas, nossos ancestrais africanos; orilaxé quer dizer: “a cabeça tem o poder de realização”. (O trabalho social realizado na Cufa). Cuida ainda da agenda de grandes nomes do *Hip Hop* brasileiro, como Nega Gizza e MV Bill.

O livro dos autores citados permite ser analisado por muitos suportes teóricos. Porém, reuni-se, neste artigo, de modo objetivo a proposta central de cada autor, que é constituída de reflexões, permeadas por várias vozes submetidas à lei de poder do tráfico de drogas, que disponibiliza um rico material para o estudo da linguagem, texto e discurso.

## 1. *Introdução*

Um dos objetivos deste artigo é abalizar o Eu e o outro na construção do sujeito no tráfico de drogas através da obra referenciada acima. A linguagem, com seus signos, é uma das armas poderosas, cujo sentido do diálogo e a significação das palavras dependem da relação entre essas

crianças dentro e fora da comunidade, ou seja, como se constroem na produção e na interpretação dos textos. Os aportes teóricos estão à luz de Bakhtin (2006) sobre a linguagem em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, e as concepções de poder de Michel Foucault, presentes em sua obra *Vigiar e Punir* (2007), dentre outros títulos, de forma a referenciar os pressupostos teóricos que norteiam a análise da obra em análise.

Outro objetivo deste artigo é revelar que o discurso das crianças do tráfico de drogas foge da tradição retórica, mas, está presente na fala cotidiana e, é regido por regras e normas que definem o gênero diálogo na comunicação do tráfico e as formas de produção. Os sentidos da significação apresentam, para os estudos do III Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, outras possibilidades de enfoque no discurso dos meninos do tráfico – os excluídos da sociedade. A análise visa, ainda, investigar além da “linguagem e do poder”, o campo dos enunciados para melhor compreender os aspectos sócio-históricos dos diálogos sociodiscursivos de certos sentidos em nossa cultura. Em relação a esse aspecto, Bakhtin/Volochinov (1929, p. 124 – grifos meus) asseveram:

As relações sociais evoluem em função das infraestruturas, depois a comunicação e a interação verbal evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos **atos da fala** evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

Observa-se que na obra dos autores, acima citados, um destaque relevante é dado ao gênero diálogo, através do tom<sup>11</sup> de ordem e poder, nos atos de fala das crianças entrevistadas, conforme será transcrito no decorrer do trabalho.

## 2. *Sujeitos: Eu o outro e o poder*

Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiras, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidencia pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas. (MICHEL FOUCAULT)

Assevera Foucault (1999), que em qualquer tempo e espaço, transitando entre os sujeitos, sobretudo pelas “mãos sinuosas” da produção

---

<sup>11</sup> Tom – valor sociológico.

discursiva; o poder é exercido em diferentes camadas sociais. O “poder” circula por toda parte social, não devendo ser visto, como um componente que pertença exclusivamente ao tráfico de drogas. Na perspectiva foucaultiana, *são microlutas, já que não há um centro único do Poder, pois ele se espalha por toda topografia social – e, sendo microlutas, elas transcendem à clássica noção de “lutas de classes”* (GREGOLIN, 2004, p. 133). Ainda, nessa perspectiva, os sujeitos do capítulo *Lembranças da Terra* não são detentores do “poder”. Adversos são efeitos das relações de *microlutas*, pelo poder no tráfico de droga. Relata-nos Celso Atayde (2006, p. 189, p. 190):

Eu conhecia boa parte dos pontos de trabalho dos Falcões daquela comunidade. Chegamos ao posto do Sabugo.

– Fififiuu... – Era o gerente da boca assoviando para o Falcão.

O Falcão nada de aparecer.

O gerente de um sorriso amarelado e ordenou que seus fiéis fossem chamá-lo. Só que o rapaz não estava, e, se estava não respondia.

– O maluco abandonou o posto! – disse um menino que estava segurando uma pistola.

Comecei a lembrar das histórias que eu tinha ouvido, e, se fosse verdade a metade do que os Falcões falavam, ele estava preste a morrer. Seria sua punição por abandonar o posto. Por outro lado começava a me sentir culpado. Se eu não fosse gravá-lo naquela noite, ninguém descobriria seu sumiço, eu acho.

Começou uma grande caçada ao Sabugo... Eu pensava: "Como pode, esses jovens fazerem tanta questão que a vida de um colega seja tirada? Cadê o espírito de grupo desses loucos?".

São estas relações, quando olhamos dois mundos diferentes, associadas aos jogos da verdade, que constituem os indivíduos em sujeitos. Afirma Bakhtin (1992, p. 43):

Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças às posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem.

No contexto discursivo, relata Celso (2006, p. 190) que

O gerente falava com alguém no rádio sobre o garoto. Um outro gerente nos encontrou na porta de uma escola e passamos a conversar... Na verdade, passei a desestimular a morte do garoto, argumentando que tinha que dá a ela uma chance.

No contexto discursivo, observa-se que ao mesmo tempo em que é preciso sacudir e buscar o direito a vida, é preciso amparar o Sabugo e o compromisso pressupõe também desacomodar, alterar o lugar das coisas, ou seja: uma relação humana de luta de muitos.

As relações de poder de poder estarão sempre presentes, relações em que os sujeitos buscam conduzir a sua conduta e a do outro, não importando em que tipo de relação – amorosa, religiosa, econômica, institucional. De acordo com o lugar social ocupado pelo sujeito, que ora está na posição de desempenhar a “ação” do “poder” e ora na posição de sofrer essa “ação”, ele transita com maior ou menor grau de intensidade.

Como ilustração do exercício do poder, tomemos a *fábula fabulosa* do Millôr Fernandes:

### O REI E O ESCRAVO



O Rei, em seus acessos de raiva, batia diariamente no Escravo. Batia de manhã, batia de tarde, batia de noite. Até que um dia o Escravo, não suportando a dor e a humilhação, pegou de uma faca e abriu a barriga do Rei.

MORAL: Não adianta porque sempre haverá um rei pior.

Na *fábula fabulosa*, dadas as condições de dominação sobre sujeito e escravo; como escravo ele não é livre. Mas na condição de escravo ele rebela-se à tirania do Rei. Por tanto para que haja relação de poder, os sujeitos necessitam ser livres e possam opor-se a ação que lhe é contrária,

já que o poder é uma ação sobre ações. Assevera Celso (2006, p. 190) que:

O mais provável é que ele tenha fugido da favela, levando o material da boca que estava na sua responsa. Isso acontece com certa frequência. Os garotos somem com tudo que está na sua casa e não voltam nunca mais. Os que voltam arrependidos normalmente pagam com a vida. É que seria um estímulo ao roubo não matá-los.

Nas relações de poder haverá sempre uma possibilidade de resistência, que apontamos como sendo o estigma denunciador das relações de poder. Afirma-nos Foucault (2004, p. 277):

Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem poder sobre outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertem a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder.

No século XVII, período da monarquia absoluta, o exercício do poder do monarca era *legibus solutus*, não era refreado por nenhuma lei limitativa, tendo o poder de vida e morte sobre os súditos, existia a probabilidade de resistência. Os aldeões negavam-se a pagar impostos, travavam contra o Rei, roubavam suprimentos reais. As fábulas de La Fontaine, por exemplo, direcionou muitas de suas fábulas a crítica da forma tirânica de governo de Louis XIV em que se observam uma relação de comunicação, localizadas de formas discursivas em que retrata nas relações de poder a ideia de opressão, dominação e força castradora. Relata Celso Athayde (2006, p. 191) que:

A voz e o olhar de Sabugo o condenavam. Se ele estivesse na casa da tia, que era o local de trabalho dele, teria escutado o pessoal chamando. Em todas as entrevistas que vi Bill fazer com ele, ele falava e fumava veneno, a mistura de cocaína com maconha. Eu continuava calado esperando o desfecho. Era nítido que alguns garotos alisavam o gatilho, loucos para furar alguém. Eu não sei exatamente por que, se eles tinham diferenças entre eles, se o Sabugo era reincidente... O fato é que eu caí no miolo como bom poliglota que sou!

As relações de poder estão inevitavelmente relacionadas a instância do saber. E o saber de Celso Athayde, nesse momento, delega autoridade do discurso verdadeiro em função do qual afirma Foucault (1999, p. 180), “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a certo modo de viver ou morrer.” Ainda Celso Athayde:



Pedi, implorei ao gerente que não matasse o garoto. Disse que merecia uma chance, que eu o levaria para trabalhar comigo, pedi para deixá-lo ir. Que a partir daquele dia, ele estaria sob minha responsabilidade. O gerente não concordou, mas sabia que eu tinha um bom relacionamento na boca, um bom trânsito no crime e não era racional matar um jovem na minha frente.

O Sabugo está sendo condenado à morte, porque desobedeceu a um *código moral do tráfico* – saiu do seu posto de vigia. Segundo Foucault (2004, p. 215), na instância dos códigos de comportamento, *a subjetivação se realiza, basicamente, de uma forma quase jurídica, na qual o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis à qual ele deve se submeter, sob pena de cometer faltas que o expõem*. E Sabugo relata a Celso Athayde (2006, p. 193):

Ele disse que estava dormindo, estava muito cansado e admitia que era um erro gravíssimo, um erro que poderia representar a perda de outras vidas. Mas garantiu que, se tivesse que morrer, ia morrer negando. Eu escutava e ficava ligado nos outros Falcões, sedentos por sangue ou por fazer média com ele.

Sabugo, ao sair de cima da laje, infringiu o aspecto moral como as regras, os comportamentos, as “leis” que devem ser aprendidas e cumpridas, o *código moral* imposto pela comunidade do tráfico de drogas. Relata Celso Athayde:

– Sabugo, filho d puta. Tira a roupa!

Era o gerente de volta, irado.

– Qual é Veneno, qual foi? – perguntei pra ele.

– Celso, se liga... Pega a câmara, teu parceiro e mete o pé. Vamos botar fogo nesse filho da puta, mas se quiser ficar, é contigo mesmo.

– Vou ficar.

O enterro de Sabugo foi simples, levamos uma coroa grande em nome da Cufa. Dizia assim: “Descansa em paz, leve para o céu as lembranças dos amigos da terra.”

Cabe à instância de autoridade, a governamentabilidade daquela facção, que defende o código moral, no caso o Poder Judiciário instituído pelo tráfico de drogas, punir a infração ao código, cometida pelo indivíduo.

### 3. *O discurso da Ilegalidade – o berço do crime*

O trabalho na favela e nas bocas de fumo da periferia, os chamados pontos de venda, é liderado por traficantes de toga e gravata, crianças, jovens do morro. A ilegalidade do comércio das drogas tem sua regulamentação regida pelo chefe dos traficantes de cada facção que, em algum momento, é comandado de dentro da prisão. Palmo a palmo desses territórios é disputado por várias facções, sempre de forma violenta. Uma verdadeira guerrilha interna ou externa ocorre dentro de cada facção, em que morre de overdose mais gente inocente do que usuários. O poder e o crime é que compensam para eles. Um poder de corrupção e de compra de armamentos que desafia o estado e o país, como relata Celso Atayde (2006, p. 122).

Houve um tempo em que os inimigos invadiam as favelas só com os comparsas. Atualmente, além de invadir e matar os rivais, trazem de suas favelas de origem centenas de famílias, expulsando as famílias locais – a ideia é se cercar de gente conhecida para ter o mesmo padrão de segurança que tinha antes. Isso faz com que o ódio entre os criminosos seja estendido aos moradores comuns. Vendo por esse lado, pior do que conviver com o crime é ter que se submeter a uma ocupação e a uma mudança de facção. Daí os moradores acabam vestindo a camisa da facção que administra sua comunidade e se tornando parte dela... o crime tem que fazer jus a seu nome... proibir que **policiais recebam propina** e se tornem sócios em muitas ocasiões. Proibir que polícias vendam inimigos vivos de uma facção para outra quando são capturados... (**grifos meus**)

Como se observa, o direito de liberdade é violado aos moradores da favela pelas facções da delinquência do tráfico de drogas dominantes daquela área ou por invasões de outras facções que querem se apoderar dela e que se utilizam de policiais corruptos, conforme relato acima de Celso Athayde. Para Foucault (2007, p. 233), “A organização de uma ilegalidade isolada e fechada na delinquência não teria sido possível sem o desenvolvimento dos controles dos policiais”.

Cada facção, com suas siglas, representa a ilegalidade, a delinquência – a organização de comércio ilícito – cuja vitrina são os trapos, “os fiel”, os meninos do tráfico, que são o retrato da miséria, enquanto o depósito da riqueza está com os chefes *das facções* (grifos meus). As crianças que vivem no mundo da ilegalidade do tráfico de drogas morrem geralmente antes de completar a maioridade. Muitos desses garotos são absolvidos pela delinquência do crime para poderem sustentar suas famílias, conseguindo, no máximo, um salário de R\$ 500,00 reais por mês.

#### 4. O código e as normas do tráfico de drogas

Um código utilizado para avisar que a polícia está chegando é da responsabilidade do fogueteiro. A explosão de fogos nas favelas não é festa, mas sinal de terror, morte, medo, armas, polícia e correria. Sinal de perigo. O tráfico de drogas tem seus olheiros e fogueteiros, que controlam o território do alto do morro com seu arsenal de armas. Para Foucault (2001), na obra *Vigiar e Punir*, escrita em 1975, “*o poder é uma teia invisível*” (LONARDONI, 2006, p. 110) e a relação do poder está presente nas facções do tráfico de drogas e é exercido. Como afirma o filósofo, “*o poder é multiplicador: eu controlo e o outro me controla.*” (*Idem*). A sociedade cumpre o papel de bode expiatório no momento em que policiais fazem apreensão a usuários como verdadeiros criminosos, e não, aos traficantes de drogas. Uma *infração* do usuário que é levado à condenação moral da sociedade além da condenação da “lei” (Lei 11.343 do Código de Processo Penal, que entrou em vigor 08/10/2006). Mas que *lei* é essa, regida pelos chefes das facções do tráfico de drogas, que vai da tortura à execução, que vem de cima para baixo – hierarquicamente, do chefe da facção até chegar no “fiels” – os meninos do tráfico? Nesse sentido, Foucault (2006, p. 41) concebe que:

A infração, segundo o direito da era clássica, além do dano que pode eventualmente produzir, além mesmo da regra que infringe, prejudica o direito que faz valer a lei: Mesmo supondo que não haja prejuízo nem injúria ao indivíduo, se foi cometida alguma coisa proibida por lei, é um delito que exige reparação, porque o direito do superior é violado e é injuriar a dignidade do seu caráter.

Mas, e quando o bode expiatório é o próprio MV BILL (2006, p. 207) – o autor do livro – que comete infração? Relata Bill: “Pode ser que eu esteja enganado, pode até ser que a polícia tenha mudado. Mas imagino que, no momento em que você lê essas linhas escritas por mim, estejam, em nome dos bons costumes e da família, me processando por apologia ao crime”. Em seu relato em comemoração à festa de Natal do ano 2000, ele apresenta, na Cidade de Deus, bairro do Rio de Janeiro em que mora, o clipe Soldado do Morro para mais de vinte mil pessoas que participavam da festa do bairro, passando imagens captadas da sua viagem pelo Brasil. Um repórter da rede Globo de TV filma as imagens do clipe que estavam sendo projetadas no telão, as quais, no dia seguinte, viram manchetes por aquela emissora. A partir daquele momento, Bill se tornou o sujeito mais procurado do Brasil, pois as imagens que foram ao ar eram as das armas utilizadas pelas crianças do tráfico – “Os Falcões”. Segundo

Bill (2006, p. 208), “A polícia, por sua vez, fez o seu papel. Se limitou a tentar prender o rapaz que a Globo disse que não prestava. Se não disse, induziu e insistiu durante a programação. Ali, pude ver a força da mídia, o quanto ela me sufocava. A *lei* (grifos meus) não pune pela convicção, mas se guia pelo calor da mídia. Ela é quem dita às regras de quem deverá ser preso. Eu era o procurado da vez”.

A infração à lei (normas de poder regidas pelas facções) revela a força do poder do tráfico. O direito de punir e o descaso das autoridades sobre um poder de vida ou morte levam o Brasil a discutir se Bill, o bode expiatório, era bandido ou não.

### 5. *A disciplina do tráfico – o sistema prisional*

Esse processo consiste em distribuir as crianças – “Os fiel” (código, pelo qual as crianças são tratadas) – em pontos estratégicos a fim de que possam vigiar o morro. A distribuição de vigilância precede de observação ininterrupta do território dominado pela facção à qual pertencem. São os soldados do “observatório”, das lajes de concreto onde imperam a rivalidade (entre facções, pela tomada do ponto) e a guerra (entre eles e os policiais). Essas crianças são disciplinadas, “adestradas”, como soldados prontos para matar ou morrer, a uma vigília de 24 horas ininterruptas. A vigilância hierarquizada torna-se uma engrenagem específica do poder disciplinar. O sono é uma imagem de morte, como está fora do posto é a imagem do sepulcro. Foucault (2007, p. 143) afirma que:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.

A disciplina do tráfico de drogas multiplica e transforma essas crianças em marginais perigosos, e o poder de disciplinar dá-se ao líder de cada facção. Assim como o soldado disciplinado é reconhecido de longe, no tráfico de drogas, reconhecem-se “os Fiel”. Em comum, eles têm que levar os sinais da disciplina, de vigor e coragem, as marcas do seu orgulho e ainda tendo o seu corpo como brasão de valentia e força.

Não tenho pretensão de abordar as causas sociais, econômicas e políticas da violência urbana, uma vez que esse assunto já vem sendo abordado por outros estudiosos afins. Retomarei o que a teoria dos discursos sociais entende por discurso, envolvendo outras teorias que tratam de

significados das palavras para a presente análise. Entende-se que o “dialeto” utilizado na comunicação verbal do tráfico seja resultado de uma constante disciplina, presentificada tanto no comportamento como na linguagem. Assim também no tráfico de drogas, a disciplina é sustentada pelo seu próprio mecanismo e pelo jogo ininterrupto dos olhares dos Falcões.

## **6. Diálogo e conceito de linguagem no tráfico**

O diálogo narrado pelos autores com pessoas do tráfico (crianças, jovens e adultos) traz ao leitor uma análise do discurso sobre a influência que tem o poder da comunicação neste linguajar que é criador de uma linguagem que lhe é própria, onde estabelecem um código linguístico, que desafia o próprio Estado. Uma linguagem em que se respeitam os conceitos “favelas”, “periferia”, “pobreza”, “riqueza”. O conceito de linguagem que emana do pensador russo Bakhtin (1997, p. 92)

...está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguística discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas.

Segundo Mikhail Bakhtin (1997) o conceito de linguagem vai de encontro a uma visão de mundo e não a uma tendência linguística, “onde a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantém vivo o pensamento desse produtivo teórico” (Apud BRAIT, 1994, p. 11). Essa linguagem foge da tradição retórica, porém está sendo incorporada às falas cotidianas da sociedade dominante.

O discurso dessa comunidade em estudo é regido por regras e normas que definem um gênero na comunicação do tráfico, que propaga aos possíveis receptores ou a terceiros reforçados sua ideologia e concepção de mundo, onde valores são estabelecidos e outros rompidos. O fragmento da entrevista de Celso Athayde (2006, p. 170), confirma essa assertiva:

Mais uma favela, mais droga, mais criança na rua de boqueira. Parei para falar com Vampetinha. [...] O papo que rola em seguida, com o Vampetinha, foi para mim a melhor explicação pra esse **cô** intelectual de “cultura da violência”. Eu sei o que é cultura. Sei, melhor ainda, o que é violência. Mas sempre me perguntei que porra é essa de “cultura da violência”? Depois que vi essa triste brincadeira dos moleques amigos do Vampetinha, deu pra sacar que as crianças ricas vão ao teatro ver o *Sítio do Pica-Pau Amarelo* e outras para-

das educativas, enquanto as crianças da favela alimentam sua sede de cultura e diversão com personagens bem diferentes daqueles criados por Monteiro Lobato.

**Eles brincavam de boca de fumo, uma boca gigante.**

**Celso:** E aí, menor, tu faz o que aqui na linha do trem?

Vampetinha: Estudo...

**Celso:** Sempre te vejo envolvido com os caras...

Vampetinha: Fomos criados juntos... Pô, conheço os moleque maior tempo. Eles me chamam pra entrar na boca, mas eu não curto não, meu **bagulho** é curtir mesmo, ir pra escola. Se precisar, dá pra pedir a meu pai ou a minha mãe, sempre vai cair mesmo um dinheiro pra **fortalecer**. **Bagulho** de boca, eu não gosto não. Não quero entrar na **boca** não.

**Celso:** Então o que mais interessa nessa porra toda, de estar envolvido com esses caras?

Vampetinha: Pô, faço favor quando eles me pedem, sem neurose, não sou escravo deles, mas faço favor, sem neurose. Favor, não é interesse em nada. Só pra fortalecer mesmo.

**Celso:** Teu pai era da boca?

**Vampetinha:** Meu pai era traficante. Meu pai vendia droga.

**Celso:** E hoje, ele fez o que?

**Vampetinha:** Hoje ele trabalha, trabalha com meu padrinho.

**Celso:** O que você pensa quando pensa no futuro?

**Vampetinha:** Penso em ser alguém na vida, pô. Ter um emprego fixo, ter uma condição. Se minha mãe precisar, eu to lá pra botar uma coisa dentro de casa, uma comida, comprar uma roupa pra minha mãe. Lá em casa, **só quem trabalha é meu pai, tá ligado?** Minha mãe é desempregada. Minha mãe vive de nada, vive do meu pai. Meu pai banca **os bagulho lá em casa**.. Eu não ajudo por causa que eu não trabalho. Só estudo. Se eles (os amigo) quiser me fortalecer, já é. Se não quiser também, tá tranquilo. Mas é fortalecer mesmo...

**Celso:** Mas quando eles fortalecem, é o quê?

**Vampetinha:** Fortalecem dinheiro. Só não fortalecem **bagulho** de droga. Isso eles não fortalecem não. Eles **tá ligado** na minha, no **bagulho do meu pai**. Droga, eles não fortalecem não. Só dinheiro mesmo.

**Celso:** Aí você faz o que com dinheiro?

**Vampetinha:** Às vezes, eu dou pra minha mãe. Às vezes eu fico pra mim, pra mim curtir **um bagulho**. Faço **vários bagulhos**...

**Celso:** O que é mineira?

**Vampetinha:** Uns polícia que saiu do quartel, aí virou mineira, tipo um matador de aluguel, eles vão e matam, matam pra caraca.

**Celso:** Em que série você está?

**Vampetinha:** To na quinta. [...] Diz que vai brincar de polícia e ladrão. Eu saco o recado e vou com ele pro CIEP. É a brincadeira que a gente brinca todo dia. A gente brinca dela todo dia, **tá ligado?** Vamos supor, a brincadeira tem várias armas, mas tudo de brinquedo. A gente pega eucalipto, fala que é maconha. Aí tem uns moleques que vão comprar bagulho e falam que é pó... Já entrando o personagem da brincadeira. Ele muda até **de voz pra falar** com outro moleque. **Qual foi, irmão? Ta correndo por causa de quê?**

**Celso:** O que vocês brincam aqui?

Moleque da metranca: (*traga*) Boca de fumo!

O moleque segue fumando o cigarro de eucalipto como se fosse outro. Na imagem, é igualzinho, mas o cheiro é outro.

**Celso:** E você é polícia ou bandido?

Moleque da metranca: Bandido

**Vampetinha:** Gosto de brincar de pique, pique-bandeira, gosto dessa brincadeira aí, mas também incentiva a gente a ser da vida do crime. Eu já falei pra você que eu não gosto de ser da vida do crime, mas eu to brincando só pra mim relaxar a cabeça, pra mim ver como é que é, eu entrar, pra mim ver como é...

Parrudinho: Se aproxima não! Atividade na Getam.

Short azul: Se entrar, vai ficar sério o bagulho, irmão!

Short vermelho: Haxixe aí, maconha, vem!

Parrudinho: Tranquilo! É a gente mesmo!

Short Vermelho: Bagulho é rolar um baseado mesmo pra rolar geral, **tá ligado?**

Short azul: Os cana tão foda! **Qual é a desse fogos aí?** Eles fazem uma “contabilidade da boca”, contam as mutucas, contam o dinheiro falso.

Parrudinho: Isso daqui é o envenenado... Se liga, tu fala com aquele tenente que agente vai furar ele mermo! Pega esse dinheiro e pode falar que é no meu nome. Só 3 mil. Três mil do **arrego**. Se eles quiser mais que isso, pode falar que a gente vai meter bala neles! Já é!

Moleques: esse daí que rateou! Qual foi? Qual foi?

**X9:** Eu encontrei vocês.

Moleque: Vamos botar fogo, cadê a corda? **Xisnovou** foi nós, vai tomar no cu!

O Parrudinho dá uma coronhada na testa do X9 com a arma de brinquedo.

**X9:** Não, pelo amor de Deus! Não me mata não!

Moleques: Vamo desovar ele!! Vamos gastar bala com ele não, porque ele é X9! Isso é exemplo pra quem não ta preparado pra vida do crime. Vamo mandar os moleque roubar um carro na pista pra desovar o presunto!

Eles começam a atirar com as armas falsas. Gritam e depois carregam o corpo pra fora da vala. Chutam o estomago do menino. Porra, isso deve machucar de verdade, mas o moleque “morto” nem se mexe. Os vivo resolvem posar para uma foto.

As vozes refletidas nos discursos em análise, presentes na narração do texto acima, denunciam que o discurso dessa comunidade em estudo é regido por normas que definem um gênero na comunicação do tráfico de drogas – o diálogo – propagando aos possíveis receptores ou a terceiros sua ideologia e concepção de mundo, em que uns valores são estabelecidos, e outros, rompidos. Como todos os sistemas disciplinares, o tráfico de drogas tem seu próprio mecanismo penal, cuja norma consiste em matar ou morrer. A exploração econômica que separa a força do produto do trabalho revela que a disciplina fabrica corpos submissos ao comando e ainda aumenta seu exército de soldados para a vida do crime, como expressa a narração acima.

A história geográfica e cultural do Brasil vem sendo mergulhada no “submundo” do crime, onde classes dominantes dominam classes dominadas e que nos faz repensar também na questão do idioma, uma vez que se rompe com a língua e o poder, levando uma comunidade a expressar seus sentimentos e ideias em “dialeto” construído com uma finalidade: a delinquência. A conquista ideológica desse idioma da comunidade do tráfico de drogas vem ganhando espaço geográfico em território nacional e internacional. Uma comunicação imposta de uma classe marginalizada em que já se pode notar uma penetração em outras classes sociais. Observa-se que a linguagem é uma das armas poderosas de sobrevivência dessa comunidade, com seus signos. Um sistema arbitrário de símbolos usados para representar ideias, pensamentos que expressam a realidade em que esses sujeitos estão socialmente inseridos.

A palavra dessa comunidade tem, pois, sons com significação cultural, embora não se preocupem com a norma culta. O sentido do significado das palavras detém-se a códigos como instrumento de poder, privilégios, opressão e massacre. A língua e a linguagem são derivadas de experiências vividas por essa comunidade, que se apropria das ideias de in-



teresse daqueles que se apoderam do comando da comunidade do tráfico. Poderíamos afirmar que a linguagem que empregam é considerada marginal, porque se afasta do modelo concebido pela sociedade, tanto no que diz respeito à norma culta quanto aos significados “estabelecidos” nos processos linguísticos que tornam possível a compreensão, exemplificado no diálogo.

O diálogo que Celso (2006) mantém com as crianças residentes na favela e que estão direta ou indiretamente sob a disciplina das normas, da cultura – crianças da elite brincam e representam os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo; crianças do tráfico brincam simulando a vida na “boca”. O poder do tráfico de drogas traz para o leitor uma análise do discurso em relação à influência que tem o poder da comunicação nesse linguajar – criador de uma linguagem que lhe é própria e que estabelece um código linguístico desafiador ao próprio Estado. Uma linguagem em que se respeitam os conceitos “favelas”, “periferia”, “pobreza”, “riqueza”.

## 7. *Considerações finais*

Considerando todos os aspectos abordados nesse percurso analítico, espero que este trabalho possa contribuir para que o aluno leitor e o professor leitor de graduação e pós-graduação possam refletir sobre a obra estudada, em que se constata uma atividade socioeconômica do tráfico de drogas presente no cotidiano dos sujeitos da pesquisa, e que essa reflexão nos conduza a uma mudança em relação ao outro e ao mundo, conscientizando a sociedade sobre o perigo que as drogas representam, razão pela qual ainda se faz necessária uma política escolar para resgatar os que ainda sobreviverem ao genocídio do tráfico.

O sujeito Sabugo inscrito nos fios do texto se anuncia como um sujeito irônico e irreverente. Localizado nas *relações de comunicação*, na formação discursiva do discurso ideológico que desnuda as relações de poder da comunidade do tráfico de drogas, evidenciando o julgamento injusto das condutas dos indivíduos, denunciando que não há justiça na Justiça brasileira. A função do sujeito autor busca desmascarar os *jogos de verdade* que declaram a legitimidade, a retidão da Justiça do nosso país, produzindo um contradiscurso e, por sua vez, afirmando-se, constituindo-se como “sujeito de protesto”, um “sujeito de militância”. Evidencia-se que o “sujeito de protesto – Sabugo” segundo Milanez (2004, p.

183) "é o resultado de uma fabricação que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente: os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si."

Constituir-se como sujeito não é uma escolha livre do indivíduo que, um belo dia, decide ter essa ou aquela identidade. A constituição do sujeito como buscou evidenciar neste artigo, é determinada pelas relações de norma e poder da ideologia do tráfico de drogas. Nestas condições, não é possível pensar a questão do sujeito, assim como a noção de função-autor, como uma função do sujeito, sem relacioná-la às instâncias de sua constituição, como diz Foucault (2004), sem pensar a relação entre esses três grandes domínios: a verdade, o poder, e a conduta individual.

Diante do exposto, entendemos que o código (dialeto) empregado no tráfico de drogas nos permite observar esse dinamismo da linguagem, rico, no que concerne ao campo semântico, embora marginalizado. O assunto, porém, não se extingue aqui. Assim, tendo em vista que os discursos são constituídos com base no contexto social e histórico de seus interlocutores, com o peso conceitual e ideológico de quem os produz, resalto que este artigo aponta apenas alguns aspectos que merecem ser aprofundados, porquanto o tema investigado constitui um campo muito rico para o estudo da linguagem.

Na história nada surge agora, sempre vai haver um passado. Sempre haverá uma luta entre forças absolutas como o Bem e o Mal; entre a cidade e seu pesadelo da criminalidade do asfalto, que estimula uma relação entre o mito e a história recente, o antes e o depois, o "eles" e o "nós".

Penso que, se um dia, eu pedi para nascer (?) (!), não me deram o direito de escolher meus pais, minha cor, minha raça, minha religião, pobreza ou riqueza. Portanto, me deem somente a chance de ter dignidade!

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHAYDE, Celso e MV Bill. *Falcão – Meninos do tráfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

BAKHTIN, Volochínov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e verdade. In: *Resumo do curso do Collège de France*. Trad.: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

\_\_\_\_\_. Soberania e disciplina. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999c.

\_\_\_\_\_. O retorno da moral. In: *Ética, sexualidade e política*. Trad.: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. (Coleção Ditos e Escritos vol. IV)

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

\_\_\_\_\_. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história no tempo. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Paulo: Claraluz, 2003.

# LITERATURA E ORALIDADE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Gil Roberto Negreiros (USP, FEPI)  
[gilrobertonegreiros@yahoo.com.br](mailto:gilrobertonegreiros@yahoo.com.br)

## RESUMO

Neste texto, pretendemos investigar, a partir de um trecho de diálogo literário retirado do conto “Freiras em Férias”, de Luiz Vilela, algumas estratégias orais comuns em conversas reais. A partir dessa investigação, é possível observar a proximidade entre diálogos naturais e diálogos construídos literariamente. Adotamos a metodologia proposta por Preti (2004), denominada pelo autor de “macroanálise” e “microanálise do diálogo construído”.

**Palavras-chave:** Oralidade e escrita. Diálogo literário. Luiz Vilela.

### 1. *Considerações iniciais*

Neste artigo, objetivamos analisar a presença de recursos orais em diálogos construídos em um texto literário. Obviamente, esses diálogos não são reais, mas construídos pelo autor, que, apoiado em estratégias da língua falada, elabora seu texto tendo como meta criar efeitos de sentido próximos aos de uma manifestação de interação face a face. O leitor, a partir de seus *esquemas de conhecimento* da língua oral (cf. TANNEN e WALLAT, 1998), percebe a dinâmica da oralidade refletida no texto literário. Trata-se, pois, de uma construção da realidade, de diálogos criados pelo escritor que possuem marcas de oralidade muito significativas.

Dividimos o texto em três partes. Na primeira, realizamos uma breve discussão a respeito da relação entre fala e escrita. Na segunda, apresentamos a metodologia adotada no trabalho para, na terceira, analisarmos trechos do conto “Freiras em Férias”, de autoria de Luiz Vilela, contista contemporâneo brasileiro.

### 2. *Relações entre língua oral e língua escrita*

Nas últimas décadas, os estudos linguísticos têm-se dedicado com mais ênfase às pesquisas sobre a língua oral. Hoje, há consenso entre os estudiosos de que a língua oral não é o “lugar do caos” do ponto de vista organizacional, mas que existem, nessa modalidade, regras específicas que fazem com que uma conversa face a face, por exemplo, tenha uma dinâmica específica.

Ao realizar uma comparação entre língua oral e língua escrita, chega-se a conclusões de que não se trata de modalidades antagônicas. Pelo contrário, os diversos gêneros da língua oral e da língua escrita devem ser considerados a partir de um *continuum* de relações, o que faz com que alguns gêneros de textos sejam configurados “por um conjunto de traços que os leva a serem concebidos como falados ou escritos em maior ou menor grau.” (HILGERT, 2000)

Seria difícil nos limites deste artigo abordarmos os trabalhos dos principais pesquisadores que se dedicam a essa perspectiva. Convém, contudo, a título apenas de exemplificação, apresentar algumas ideias a respeito do tema.

Oesterreicher afirma que os termos *fala* e *escrita* devem ser considerados a partir dos “meios de produção” e dos “modos de concepção” (cf. 1996). Segundo ele, os meios de produção referem-se à produção fônica (no caso da fala) e à produção gráfica (no caso da escrita). Assim, do ponto de vista dos meios de produção, há dicotomia entre as modalidades.

Por seu turno, os modos de concepção são definidos “com base (a) nas condições de comunicação do texto e (b) nas estratégias adotadas para sua formulação”, o que faz com que as diversas manifestações de gênero textual não sejam postas como contrárias.

Deste modo, fala e escrita não mais se referem a “tipos de textos dicotomicamente antagônicos, mas sim identificam gêneros de textos configurados por um conjunto de traços que os leva a serem concebidos como textos falados ou escritos em maior ou menor grau”. (HILGERT, 2000, p. 19)

Fala e escrita, assim, podem ser consideradas a partir de um *continuum* de tipos, de relações, de usos e de características, definido pelas condições de comunicação do texto, pelas estratégias de formulação adotadas pelo autor e pelos objetivos de produção de sentidos.

Urbano (2006) postula que, na contemporaneidade, são muitos os estudiosos que não concordam com a ideia das diferenças entre língua falada e língua escrita, bem como sobre as discussões sobre “marcas ou signos da oralidade” e “marcas ou signos da escrita”.

Pelo contrário, quando levamos em conta a existência do *continuum* entre fala e escrita, pode-se considerar que as possíveis marcas da

oralidade ou da escrita na realidade são diretamente ligadas às condições de produção de determinados textos, tendo em vista a produção de certos efeitos de sentido pretendidos.

Marcuschi (2001), também apoiado na teoria de Oesterreicher, afirma que fala e escrita devem ser tratadas dentro de uma tendência dialógica, em que ambas podem apresentar funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

Essa tendência tem, de acordo com Marcuschi, por um lado, a vantagem de “perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real” (*Idem*, 2001, p. 33).

Por outro lado, essa forma de perceber as relações entre fala e escrita possui baixo potencial explicativo e descritivo referente aos problemas sintático-fonológicos da língua. Daí a necessidade de uma combinação com outras teorias, como a Linguística Textual, a Análise da Conversação, além de uma possível fusão com alguns pressupostos da perspectiva variacionista, a qual está intimamente ligada à Sociolinguística. Tal combinação, segundo o autor, é fundamental quando se busca investigar as correlações entre forma, contexto, interação e cognição linguísticos. (Cf. *Ibidem*).

### **3. Uma proposta de análise do diálogo literário**

Uma obra de ficção é uma transposição da realidade, pois pode recriar qualquer espécie ou modalidade linguística, porém sob o aspecto abrangente da intenção artística e estética. É isso que nos afirma Urbano (cf. 2000, p. 129).

Sobre o caráter estético presente no texto literário, Preti (2004), ao lembrar que se trata de uma manifestação escrita, salienta que há um processo de planejamento que poderia fazer com que o texto se tornasse distante das características de um texto oral. Contudo, os objetivos do escritor são estéticos e isso faz com que não haja limites na elaboração textual.

Para nós, também, há, na língua literária, um caráter estético. Contudo, essa artificialidade estética da língua literária pode ser formada pela naturalidade da língua comum, do cotidiano (Cf. NEGREIROS,

2009, p. 68). Assim, podemos falar em certa aproximação entre diálogo literário, que se encontra no campo da estética, e diálogo oral, que se encontra no campo da língua em uso.

São muitas as marcas do diálogo oral que podem ocorrer nos diálogos literários, também chamados de diálogos construídos. A título de exemplificação, podemos citar, no nível do léxico, o uso de vocabulário popular ou gírio, muito comum na oralidade; no nível da sintaxe, os diálogos podem ser marcados por repetições, paráfrases, cortes, anacolutos e correções; no nível textual, há a construção de diálogos que refletem, até certo ponto, a dinâmica e a organização dos turnos; no campo discursivo-interativo, é possível encontrar marcas de negociação entre os falantes, construção de focos comuns, marcas de atenção e de demonstração de interesse dos parceiros, expectativas, conhecimentos partilhados, estratégias conversacionais que podem denunciar, por exemplo, poder, agressão, humor, carinho, ironia, malícia.

Essas marcas garantem ao texto o efeito de sentido pretendido a partir de certa “ilusão do oral” (PRETI, 2004) e são muito comuns em textos de autores contemporâneos, como Rubem Fonseca, Luiz Fernando Veríssimo, Dalton Trevisan e Luiz Vilela.

Para demonstrar e analisar essas marcas no diálogo literário, Preti (2004) propõe que se realizem dois níveis de análise, a saber: a macroanálise e a microanálise da conversação literária.

A macroanálise da conversação literária é pautada por pressupostos da Sociolinguística. Nesse nível, destacam-se as variáveis sociais e a situação de comunicação, que podem fornecer informações próximas do comportamento do falante. A análise se embasaria nas variáveis sociais do falante (faixa etária, gênero, profissão, escolaridade, origem etc.) e nas situações de comunicação (local, grau de intimidade entre os falantes). Essas características poderiam fornecer pistas para a definição de sua linguagem. (*Idem*, 2004, p. 139)

A microanálise, por sua vez, é sustentada pelos pressupostos da Análise da Conversação e da Sociolinguística Interacional. Nesse nível de investigação, deve-se observar e interpretar o ato conversacional produzido nos diálogos literários. Examinam-se os fatores que influenciam o momento de interação, como, por exemplo, os conhecimentos partilhados entre os falantes, as insinuações, as ironias. O ato conversacional apoia-se nas *estruturas de conhecimento*, isto é, naquilo que “o ouvinte ‘espera’

que o falante diga e em que tipo de linguagem o faça.” (cf. 2004, p. 144)

Essas *estruturas de expectativa* estão ligadas aos *esquemas de conhecimento* (TANNEN e WALLAT, 1998), já que tudo aquilo que se espera encontrar no discurso do falante surge das experiências de vida desse ouvinte. Tais esquemas formam, então, uma *atitude linguística*, que é “um julgamento do que constitui a linguagem ideal para determinada situação de comunicação”. Além disso, os implícitos também são regidos pelos *esquemas de conhecimento*, que garantem aos interlocutores o preenchimento de informações não proferidas durante a conversa. (PRÉTI, 2004, p. 144)

#### 4. *A oralidade em um conto de Luiz Vilela: uma análise do diálogo construído*

##### 4.1. Nosso corpus

Selecionamos como *corpus* deste artigo excertos de um texto de autoria do contista mineiro Luiz Vilela, publicado no livro *A cabeça*, coletânea de narrativas do autor. O conto, inteiramente planejado nos moldes de um “diálogo entre três”<sup>12</sup> personagens, possui pouquíssima interferência do narrador, o que faz com que quase todas as informações a respeito do contexto, das personagens e da narrativa sejam inferidas a partir dos diálogos construídos. Também há que se notar o uso de aspas para marcar a fala das personagens – e não o de travessões –, o que sem dúvida garante aos diálogos maior dinamicidade e rapidez.

##### Freiras em Férias

“Preciso contar pra vocês!”

“Conta...”

“Vocês nem vão acreditar...”

“O que aconteceu?”

“Eu fui lá tomar a coca; eu fui lá; aí, quando estou lá, tomando, um cara, um sujeito novo ainda, todo peludão – o peito dele parecia um tapete, uma relva...”

“Rô...”

---

<sup>12</sup> Preferimos a expressão “diálogo entre três” ao termo “trilogia”.



“O sujeito ficou ao meu lado, me olhando, me olhando assim, de ponta a ponta, dos pés à cabeça, e aí ele falou: ‘Oi, gata.’ ‘Oi’, eu falei. ‘Curtindo?’ ‘Eu estou, e você?’ ‘Adoidado’, ele falou; “pra ser melhor, só se eu tivesse a companhia de uma gata como você.”

“Nossa, e aí...?”

“Aí? Aí eu olhei pra ele, encarei ele, assim bem de frente, e falei: ‘Está vendo esse crucifixo aqui, no meu peito?’ ‘Estou; é um barato; o crucifixo e o peito também.’”

“Santa mãe de Deus...”

“Você sabe por que eu uso ele, o crucifixo?” eu perguntei. ‘Não’, ele respondeu. ‘Eu uso ele porque eu sou freira.’ ‘Freira? Legal essa!’ ele falou. ‘E eu, você sabe quem eu sou?’ ‘Não’, eu falei. ‘Eu sou o Papa!’, e ele deu uma risada. ‘Eu estou falando sério’, eu falei. ‘Eu também estou’, ele falou e deu outra risada. ‘Esse crucifixo’, eu falei, ‘é porque eu sou freira.’ ‘Por isso não’, ele falou: “olha aqui”, e virou as costas, mostrando uma enorme tatuagem. Uma tatuagem sabem de quê? Sabe, Mariona?”

“De quê?”

“Cristo; Cristo crucificado.”

“Jesus” disse Mariona; isso já é sacrilégio!”

“E aí, aí ele falou: “Qual que vale mais? O seu Cristo, que a gente compra em qualquer camelô da esquina, ou o meu, que foi gravado com dor na minha carne?”

“E essa, hem?”, disse Blandina. “E aí, o que você respondeu?”

“Eu respondi que os dois valiam a mesma coisa, que o importante era a fé.”

“É cada uma...”

“Mas o pior eu ainda não contei...”

“Então conta”, disse Blandina. “Você começou... Como dizia o Chacrinha: ajoelhou, tem que rezar.”

“O pior foi à hora que ele virou, e aí... Aí, sabem? aí eu vi que ele estava com uma bruta duma ereção.”

“Ereção, Irmã Romilda?”

“Então como que é?”

“Ereção?”

“Então fala como que é...”

“Ereção”, disse Mariona. “Não tem pauzinho no meio.”

“Não? Você tem certeza que não tem pauzinho no meio? Pois eu acho que tem. Tem sim. Só que não é um pauzinho: é um pauzão.”

“Rô!...”

“Isso é pecado, Irmã Romilda.”

“Pecado...”

“Pecamos por pensamentos, palavras e obras.”

“Sabe onde está o pecado, Mariona? Sabe? Sabe onde ele ficou? O pecado ficou lá, naquela capelinha mofada e fedorenta.”

“Hum”

“Sabia? O pecado ficou lá, naquela capelinha mofada e fedorenta, entre aqueles santos e velas. Ou será que você trouxe ele com você, na sua mala? Trouxe? Na minha ele não veio. Ele veio na sua, por acaso, Blande?”

“Não sei. Eu quero é que você conte o resto da história, Rô...”

“O resto? O resto é que o sujeito me perguntou se eu venho aqui amanhã.”

“E o que você respondeu?”

“Respondi que venho, uai.”

“Respondeu errado”, disse Mariona.

“Errado por quê?”

“Porque amanhã nós três estaremos longe daqui.”

“Eu não. Eu já te falei que eu não vou hoje”

“Eu também não”, disse Blandina.

“Perder o último capítulo de *Corações apaixonados*, quando a Leandra vai finalmente revelar quem é o verdadeiro pai do filho dela?”

“Amanhã passa de novo.”

“Eu sei, mas você acha que eu vou aguentar esperar até amanhã? Eu mal estou dando conta de esperar até a noite...”

“Pois fiquem sabendo que às oito e meia da noite, ou seja, às vinte e trinta, nós três estaremos dentro de um ônibus, em plena estrada: eu, Irmã Maria Imaculada; você, Irmã Romilda; e você, Irmã Blandina.”

“Você é uma chata, hem Imaculada?”

“Vocês precisam entender que isso não é porque eu quero.”

“É sim, Mariona; é porque você quer: você e sua muxibagem.”

“São ordens, ordens do Economato.”

“Imaculada: ‘Não mintais uns aos outros.’ Paulo, Colossenses, capítulo três, versículo nove.”

“Se o nariz da Mariona crescesse igual ao do Pinóquio... não ia nem ter jeito da gente entrar nessa piscina...”

“Vocês estão sendo injustas comigo...”

“Injustas...”

“Além disso, a minha perna inchada anda doendo.”

“Essa sua perna inchada serve pra tudo, hem Mariona? Você não tem vergonha?”

“Ai, meu Deus...”, disse Blandina. “Quando eu penso que, ao chegar, eu vou ter de passar a limpo toda aquela escrita... Me dá uma preguiça... Dá uma vontade de ficar aqui, nessa piscina, para o resto da vida...”

[...]

“Bom mesmo é se isso fosse nosso”, disse Romilda, “só nosso e de mais ninguém. Aí a gente podia vir quantas vezes quisesse, sem ter de pagar nada. E, o melhor, a gente podia ficar aqui inteiramente sem roupa...”

“Rô...”

“A gente peladinha nessa água quente, já pensaram que delícia? Eu acho que eu ia ter até um orgasmo.”

“Irmã Romilda...”

“Pra ser sincera, a vontade que eu tenho nesse momento é de ranciar esse maiô e...”

“Parece que o peludão mexeu com seus hormônios, hem Irmã?”

[...]

“Esqueceu-se de que você é freira’... Acontece, Mariona, acontece que antes de ser freira eu sou mulher. E mulher com esses peitos aqui, esses peitos bonitos, e não essa tábua de passar roupa aí.”

“Pelo menos ela serve para passar roupa. E esses mamões aí, para quê eles servem?”

“Está com inveja?”

“Para quê eles servem?”

“A Blande sabe...”

“Eu? Eu não sei de nada.”

“Não? Olha como ela ficou vermelhinha...?”

“Com esse sol e branca do jeito que sou, como você queria que eu ficasse?”

“Sei... eu vou pensar no seu caso...”

“Tem dia que eu acho que a matéria venceu”, disse Mariona.

“Que matéria, Mariona? De que você está falando? A Mariona sai de repente com umas coisas sem pé nem cabeça...”

[...]

“Ih, não...”, disse Romilda. “Vocês duas, ó: o Retiro Espiritual começa dia vinte de janeiro. Sabiam? Começa daqui a quinze dias ainda. Por enquanto estamos de férias e numa pousada. Sabiam?”

“Ah, Rô...”

“Ah, Rô? É a Rô que daqui a um mês estará na frente daqueles pirralhinhos lá, da vila, entre bêbados, ladrões e traficantes, enquanto vocês duas estarão zanzando por aí, um dia num lugar, outro dia noutro; reuniões, encontros, capítulos, curso disso, curso daquilo, ou seja: não fazendo nada, só passeando, comendo e conversando fiado.”

“Rô, a noviça rebelde número dois...”

“Não vem não, hem Blande? Eu conto tudo, hem?”

“Então conta; conta. Conta, que eu também conto. Você acha que não? Eu conto sim. Conto, palavra por palavra, tudo o que você me disse naquele dia, sem esquecer as vírgulas, e, principalmente, pontos de exclamação.”

[...]

#### 4.2. A macroestrutura do texto “Freiras em férias”: marcas orais no diálogo construído

##### *A – Variáveis sociais e situação de comunicação*

No diálogo construído no conto “Freiras em Férias”, há três personagens: Irmã Romilda, Irmã Maria Imaculada e Irmã Blandina. Como o próprio título informa, as três personagens encontram-se de férias. Contudo, as informações sobre essas férias só são observadas na fala das personagens. Especificamente, o ato de fala representado no texto se passa em uma pousada, à beira de uma piscina, em pleno verão, no início do ano:

(01)

“Ai, meu Deus...”, disse Blandina. “Quando eu penso que, ao chegar, eu vou ter de passar a limpo toda aquela escrita... Me dá uma preguiça... Dá uma vontade de ficar aqui, nessa piscina, para o resto da vida...”

(02)

“Ih, não...”, disse Romilda. “Vocês duas, ó: o Retiro Espiritual começa dia vinte de janeiro. Sabiam? Começa daqui a quinze dias ainda. Por enquanto estamos de férias e numa pousada. Sabiam?”

Também, a partir da fala das personagens, é possível concluir que todas já se conheciam antes do momento de enunciação representado no conto. Há, assim, um grau de intimidade significativo entre as três, a ponto de Romilda julgar a importância e o valor das atribuições dela em comparação às funções das outras duas:

(03)

“Ah, Rô? É a Rô que daqui a um mês estará na frente daqueles pirralhinhos lá, da vila, entre bêbados, ladrões, e traficantes, enquanto vocês duas estarão zanzando por aí, um dia num lugar, outro dia noutro; reuniões, encontros, capítulos, curso disso, curso daquilo, ou seja: não fazendo nada, só passeando, comendo e conversando fiado.”

### *B – A linguagem da conversação*

Se considerarmos a situação de comunicação, que se passa em um ambiente informal, e o fato de as três personagens estarem juntas a passeio, pode-se aceitar uma linguagem mais distensa nas falas das personagens.

Um exemplo disso pode ser o uso despreocupado e informal, por parte da personagem Romilda, do pronome pessoal reto “ele”. Romilda, ao narrar um fato acontecido momentos antes, emprega o pronome, ora se referindo ao homem que a abordou, ora ao crucifixo. Quando se refere ao homem, o pronome é usado em função sujeito. Quando se refere ao crucifixo, o pronome “ele” é usado em função objeto (“Eu uso ele”).

Sintaticamente, há trechos que apresentam outra característica comum da oralidade espontânea, que é a fragmentação do enunciado. A narrativa do acontecido realizada por Romilda é formada por frases curtas, perguntas retóricas que objetivam não uma resposta, mas uma interação com o outro (“Uma tatuagem sabem de quê? Sabe, Mariona?”), além das inúmeras repetições dos pronomes “eu” e “ele”:

(04)

Você sabe por que eu uso ele, o crucifixo?” eu perguntei. ‘Não’, ele respondeu. ‘Eu uso ele porque eu sou freira.’ ‘Freira? Legal essa!’ ele falou. ‘E eu, você sabe quem eu sou?’ ‘Não’, eu falei. ‘Eu sou o Papa!’, e ele deu uma risada. ‘Eu estou falando sério’, eu falei. ‘Eu também estou’, ele falou e deu outra risada. ‘Esse crucifixo’, eu falei, ‘é porque eu sou freira.’ ‘Por isso não’, ele falou: “olha aqui”, e virou as costas, mostrando uma enorme tatuagem. Uma tatuagem sabem de quê? Sabe, Mariona?”

Além dos usos informais da linguagem, comuns à situação em que as personagens se encontram, as formas de tratamento usadas muitas vezes nos diálogos construídos comprovam o clima de informalidade do ato comunicativo e o grau de proximidade entre os sujeitos. Como exemplo, podemos citar os seguintes usos: “Blande”, “Rô” e “Mariona”.

Contudo, mesmo estando em um ato de fala informal, certos usos linguísticos não são aceitáveis entre as personagens, até porque as três são religiosas, teoricamente pessoas com algum tipo de formação. No trecho 08, por exemplo, há uma correção na “pronúncia” da palavra *ereção*, dita erroneamente por Irmã Romilda. Além disso, a construção do trecho, composto por duas perguntas repetitivas, garante ao texto uma proximidade muito forte com uma conversa real. Trata-se, assim, de uma conversa construída pelo autor com vivência da realidade linguística.

(05)

“O pior foi à hora que ele virou, e aí... Aí, sabem? aí eu vi que ele estava com uma bruta duma ereção.”

“Ereção, Irmã Romilda?”

“Então como que é?”

“Ereção?”

“Então fala como que é...”

“Ereção”, disse Mariona. “Não tem pauzinho no meio.”

#### 4.3. A microestrutura do texto “Freiras em férias”: marcas orais no diálogo construído

*A – A construção de focos comuns e de marcas de atenção*

O texto oral, construído a partir das vozes dos sujeitos que compõem o ato comunicativo, apresenta marcas da negociação entre os falantes. Esse processo de negociação é responsável pela coesão de focos comuns, dirigidos por sinais enviados e recebidos pelos parceiros na mútua ação de elaboração interativa do texto.

No diálogo construído, o autor, em diversos momentos, na busca de uma aproximação com uma interação natural, faz uso de estratégias comuns no diálogo real para construir uma simulação de verdade. Se considerarmos apenas o início do conto, é possível notar as negociações

entre os falantes, os interesses dos parceiros na manutenção do foco comum. Abaixo, destacamos algumas dessas marcas que demonstram o interesse pelo desconhecido, caracteres de uma “ilusão da oralidade”, nos dizeres de Preti (2004):

(06)

– “Conta...”  
– “O que aconteceu?”  
– “Nossa, e aí...?”  
– “De quê?”  
– “E essa, hem?”, disse Blandina. “E aí, o que você respondeu?”  
– “Então conta”, disse Blandina. “Você começou... Como dizia o Chacrinha: ajoelhou, tem que rezar.”  
– “Não sei. Eu quero é que você conte o resto da história, Rô...”

O foco inicial da conversa, que é sobre o encontro entre Irmã Romilda e o “Peludão” (e todos os índices de sexualidade que envolvem a narrativa), volta à cena em outros momentos, mantendo-se como um dos principais assuntos da conversa. É o que se observa no excerto:

(07)

“Bom mesmo é se isso fosse nosso”, disse Romilda, “só nosso e de mais ninguém. Aí a gente podia vir quantas vezes quisesse, sem ter de pagar nada. E, o melhor, a gente podia ficar aqui inteiramente sem roupa...”  
“Rô...”  
“A gente peladinha nessa água quente, já pensaram que delícia? Eu acho que eu ia ter até um orgasmo.”  
“Irmã Romilda...”  
“Pra ser sincera, a vontade que eu tenho nesse momento é de rancar esse maiô e...”  
**“Parece que o peludão mexeu com seus hormônios, hem Irmã?”**

## B – Expectativas e conhecimentos compartilhados

Em conversações reais, em que há graus mais elevados de aproximação entre os falantes, é comum conhecimentos compartilhados entre os personagens da conversa.

O mesmo pode ser representado na elaboração do diálogo construído, como veremos a seguir. Como afirmam Tannen e Wallat (1998), é preciso estar atento às *estruturas de expectativa*, ou seja, ao que o ouvinte “espera” que seja dito pelo falante e em que tipo de linguagem o faça (cf. PRETI, 2004, p. 144).

Essa *estrutura de expectativa*, como já se disse, está ligada aos *esquemas de conhecimento*, que se relacionam a tudo o que se espera encontrar no discurso do falante e que estão ligados às experiências de vida do ouvinte.

Particularmente em dois momentos do texto, as ofensas proferidas pelas personagens ameaçam o “*status religioso*” das interlocutoras. Ademais, ao apresentar esses subtendidos como ameaças, as personagens criam uma situação de poder, já que as *estruturas de expectativa* do ouvinte levam-no a uma situação de inferioridade.

No trecho (08), Irmã Romilda age, implicitamente, de forma ameaçadora com relação à Irmã Maria Imaculada. Contudo, o que é atacado por aquela não é diretamente esta, mas sim Irmã Blandina e, de forma indireta, os cânones de castidade e de respeito moral vinculados à ordem religiosa.

(08)

“Pelo menos ela serve para passar roupa. E esses mamões aí, para quê eles servem?”

“Está com inveja?”

“Para quê eles servem?”

“**A Blande sabe...**”

“Eu? Eu não sei de nada.”

“Não? Olha como ela ficou vermelhinha...?”

“Com esse sol e branca do jeito que sou, como você queria que eu ficasse?”

“Sei... eu vou pensar no seu caso...”

Em outra passagem, mais à frente, Irmã Blandina, por meio de in-



sinuações, abre mão das mesmas estratégias, ao ameaçar Irmã Romilda de explicitar algum conhecimento compartilhado entre ambas.

(09)

“Rô, a noviça rebelde número dois...”

“Não vem não, hem Blande? Eu conto tudo, hem?”

“Então conta; conta. Conta, que eu também conto. Você acha que não? Eu conto sim. Conto, palavra por palavra, tudo o que você me disse naquele dia, sem esquecer as vírgulas, e, principalmente, pontos de exclamação.”

Tais atitudes, além de denunciar as expectativas e os conhecimentos partilhados, trazem, em sua essência, marcas de agressão e de poder.

### *C – Marcas de poder e de agressão*

Como já dissemos, a coloquialidade da linguagem é comum entre falantes que possuem grau de afinidade relevante e que estejam em situações aparentemente distensas, como é o caso das três freiras do conto. Contudo, essa informalidade da linguagem é deixada de lado quando o assunto sexualidade vem à tona.

Nesses momentos, o *status* relativo à profissão faz com que todo o discurso seja mudado. Deixa-se de lado o papel social de amigas de férias, que é substituído pelo *status* de representantes da ordem religiosa.

Mais especificamente, a mudança se dá principalmente nas falas de Irmã Maria Imaculada, cujas ordens dadas às outras duas irmãs refletem certa liderança. No trecho 10, há rispidez na fala da personagem, que se dirige às outras duas usando expressões do tipo “respondeu errado”, “pois fiquem sabendo”. Além disso, as formas de tratamento mudam. Os apelidos e abreviações dão lugar a “eu, Irmã Maria Imaculada; você, Irmã Romilda; e você, Irmã Blandina”.

Irmã Maria Imaculada, buscando *preservar sua face* frente às companheiras, responsabiliza o setor financeiro da congregação pela decisão: “são ordens, ordens do economato”. Aqui, a repetição da palavra “ordem” também é muito significativa para o ato de fala, já que é o *status* da falante que está em jogo.

No mesmo trecho, as outras duas personagens, com o objetivo de permanecerem um pouco mais na pousada, usam certos artifícios linguísticos, muitas vezes agressivos. O objetivo é, antes de tudo, destruir a “fa-

ce” de autoridade da Irmã Imaculada, acusada de mentirosa. Os argumentos podem ser assim elencados:

1 – Perda do último capítulo da novela “Corações Apaixonados”: “Perder o último capítulo de *Corações apaixonados*, quando a Leandra vai finalmente revelar quem é o verdadeiro pai do filho dela?”

2 – Agressão verbal: “[...] você e sua muxibagem.”

3 – Desqualificação da autoridade religiosa de Irmã Maria Imaculada, com uso de argumentação baseada em citação bíblica: “Imaculada: ‘Não mintais uns aos outros.’ Paulo, Colossenses, capítulo três, versículo nove.”

Contudo, chama a atenção o fato de não ser apresentado como argumento o encontro entre o homem e Irmã Romilda, o que muito provavelmente motivou a decisão da superiora de que todas devessem deixar a pousada.

Percebe-se, assim, o tenuous jogo de interesses que envolve a situação. Apresentam-se vários argumentos e contra-argumentos para permanecer ou não na pousada. Porém, o real motivo, o encontro marcado entre Irmã Romilda e o homem “peludão”, não é exposto. Irmã Maria Imaculada, preocupada com a preservação de seu *status* social e o de suas companheiras, adota uma postura de autoridade frente às outras duas e de respeito aos votos e às tradições católicas. Por seu turno, as outras duas não optam por essa postura, o que é observável a partir do caráter dos argumentos usados e do desrespeito à superiora.

(10)

“E o que você respondeu?”

“Respondi que venho, uai.”

“Respondeu errado”, disse Mariona.

“Errado por quê?”

“Porque amanhã nós três estaremos longe daqui.”

“Eu não. Eu já te falei que eu não vou hoje”

“Eu também não”, disse Blandina.

“Perder o último capítulo de *Corações apaixonados*, quando a Leandra vai finalmente revelar quem é o verdadeiro pai do filho dela?”

“Amanhã passa de novo.”

“Eu sei, mas você acha que eu vou aguentar esperar até amanhã? Eu mal

estou dando conta de esperar até a noite...”

“Pois fiquem sabendo que às oito e meia da noite, ou seja, às vinte e trinta, nós três estaremos dentro de um ônibus, em plena estrada: eu, Irmã Maria Imaculada; você, Irmã Romilda; e você, Irmã Blandina.”

“Você é uma chata, hem Imaculada?”

“Vocês precisam entender que isso não é porque eu quero.”

“É sim, Mariona; é porque você quer: você e sua muxibagem.”

“São ordens, ordens do Economato.”

“Imaculada: ‘Não mintais uns aos outros.’ Paulo, Colossenses, capítulo três, versículo nove.”

Em outros trechos, também, Irmã Romilda, de forma agressiva, tenta desqualificar a imagem de Irmã Imaculada. Existem vários excertos da conversa em que se percebe novamente o objetivo daquela em humilhar esta. Há, pois, por parte de Irmã Romilda, a tentativa de atingir tanto a “face religiosa” quanto a “face feminina” de Irmã Maria Imaculada:

(11)

“Se o nariz da Mariona crescesse igual ao do Pinóquio... não ia nem ter jeito da gente entrar nessa piscina...”

“Vocês estão sendo injustas comigo...”

“Injustas...”

“Além disso, a minha perna inchada anda doendo.”

**“Essa sua perna inchada serve pra tudo, hem Mariona? Você não tem vergonha?”**

(12)

“‘Esqueceu-se de que você é freira’... Acontece, Mariona, acontece que antes de ser freira eu sou mulher. E mulher com esses peitos aqui, esses peitos bonitos, e **não essa tábua de passar roupa aí.**”

## 5. *Considerações finais*

A análise que ora realizamos não se esgota nas observações aqui feitas. Outros pontos poderiam ter sido abordados (como no caso das marcas lexicais e sintáticas do texto oral) e outros poderiam ser analisados mais a fundo. Contudo, os limites deste trabalho não nos permitem tal expansão.

Essa restrição de análise não nos impede de demonstrar como é saliente a habilidade do escritor na percepção da realidade oral. É certo que o diálogo construído não equivale à transcrição de uma conversa real, realizada face a face. As diferenças são notórias, pois, desde o princípio, trata-se de uma narrativa construída. Mas é certo que essa narrativa possui estratégias de interação que mantêm, no campo da criação literária, marcas de agressão, permeadas por estados de violência quase que permanentes. Esses atos agridem não só as personagens do diálogo construído, mas as regras e as condutas da instituição que as rege.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HILGERT, J. G. A construção do texto “falado” por escrito na Internet. In: PRETI, D. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEGREIROS, G. R. C. *Marcas de oralidade na poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Paulistana, 2009.
- OESTERREICHER, W. Lo hablado em lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a uma tipología. In: KOTSCHI, T. OESTERREICHER, W. y ZIMMERANN, K. (Eds.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Vervuert, 1996.
- PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- TANNEN, D. e WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame / consulta médica. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*, 1998.
- URBANO, H. *A oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.
- URBANO, H. Usos da linguagem verbal. In: PRETI, D. *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006.
- VILELA, L. *A cabeça*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

## MORFOLOGIA HISTÓRICA DO PORTUGUÊS<sup>13</sup>

Érica Santos Soares de Freitas (USP)

[professora\\_ERICA@uol.com.br](mailto:professora_ERICA@uol.com.br)

Nilsa Areán-García (USP)

[nilsa.arean@gmail.com](mailto:nilsa.arean@gmail.com)

### RESUMO

O Grupo de Morfologia Histórica do Português (<http://www.usp.br/gmhp>) é um grupo interdisciplinar criado em 2005, coordenado pelo Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro, cujo propósito é dedicar-se aos estudos diacrônicos da formação de palavras na língua portuguesa, concentrando inicialmente seus esforços no viés da sufixação. Destaca-se que, além de ser um projeto vinculado à linha de pesquisa Estudos Diacrônicos e Sincrônicos do Português, da Área de Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH-USP, se caracteriza como Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq. Para tanto, entre alguns de seus objetivos principais estão: a catalogação das palavras derivadas por sufixação do português atual; o estabelecimento de critérios semânticos de classificação para definir os significados dos sufixos, separando, dessa forma, a palavra de étimo válido dos casos de homonímia e de falso étimo, prevendo os fenômenos de convergência e divergência etimológica; a investigação dos empréstimos, bem como a transmissão do étimo, da palavra derivada ou dos seus componentes para demais línguas, românicas ou não; a datação com mais precisão de fenômenos e acepções de palavras, com base em *corpora* próprios. A preferência do GMHP pela sufixação, se comparada à prefixação, é por ser – até o momento – pouco compreendida diacronicamente, embora seja um importante fenômeno morfológico, dada a sua grande produtividade na formação de palavras no português. Sob essa ótica e partindo do pressuposto do tríplice significado – o do radical, o de elementos formativos e o significado da palavra como um todo (VIARO, 2005) – que ocorre em línguas flexivas, o GMHP, segundo modelo próprio, investiga palavras e seus componentes sob o ponto de vista diacrônico e morfológico. Nesta breve exposição, apresentaremos o percurso de nosso estudo interdisciplinar, apontando o uso de várias áreas do conhecimento linguístico além da morfologia, como a filologia, fonologia, lexicografia, dentre outras.

**Palavras-chave:** Morfologia histórica. Semântica. Sufixação.

Sabemos que no século XX, os estudos diacrônicos e históricos foram um pouco esquecidos em prol dos esforços envolvidos nos estudos referentes à sincronia, principalmente seguindo a linha do estruturalismo e do gerativismo.

---

<sup>13</sup> Este artigo resulta do trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos de 01 a 04 de abril de 2010.

Como critério ilustrativo, as tão estudadas Regras de Formação de Palavras, RFP's, são um dos frutos mais populares dos estudos estruturalistas. Assim, seguindo-se as RFP's, por exemplo (VIARO, 2006, 2007), e partido de uma base verbal, pode-se formar o seu infinitivo com o sufixo *-ar*, e dele formar-se o nome de um processo ou uma ação, com o sufixo *-ação*, ou seja,  $XJ_{ar} \rightarrow XJ_{ação}$ . Desse modo, uma possível e não contestável aplicação da regra é: *separar* → *separação*.

No entanto, ao aplicamos a mesma regra para o verbo *colar*, teríamos que *colação* é proveniente de *colar*, o que é contestado historicamente, pois *colação* provém do latim *collatio*, e o verbo *colar* foi criado posteriormente a partir de *colação*.

Neste sentido e, percebendo as lacunas deixadas pelos estudos estritamente sincrônicos, temos:

Parece coisa extremamente fácil distinguir palavras derivadas de palavras primitivas quando se trata de exemplos (...) que não requerem especial cultivo da inteligência (...) São entretanto numerosos os casos em que transparece menos lucida a relação entre o termo derivado e o derivante, sendo necessário algum estudo para se perceber a filiação. Outras vezes tem havido tal evolução de forma e sentido, que surge um curioso conflito entre o pensamento geral do vulgo e o facto encarado à luz da pesquisa científica. (SAID ALI, 1930)

Mais do que observar que há/pode haver insuficiências no tratamento sincrónico / contemporâneo da componente lexical que só uma abordagem histórica pode suprir, importa chamar a atenção para a consubstancial incorporação do passado no presente que todo o sistema lexical atesta, e que nenhuma análise sincrónica pode subestimar. (RIO-TORTO, 1998)

Felizmente, ao longo do século XX, mas especificamente no final do século e início do XXI, muitos gramáticos perceberam a necessidade de concentrar seus esforços nos estudos diacrônicos. Por exemplo, Rio-Torto (1998) sustenta que a história da língua é insubstituível na análise de determinados aspectos da formação de palavras, nos quais se nota que o presente é em larga medida herdeiro do passado, especificamente nos seguintes casos:

- a) na identificação do estatuto e dos tipos de constituintes lexicais;
- b) na clarificação do carácter composto das palavras;
- c) no estabelecimento de tipologias de palavras de estrutura complexa;
- d) na reconstituição da evolução formal e semântica das palavras;
- e) na explicação de algumas das reestruturações dos sistemas afixais;

f) na determinação dos paradigmas genolexicais.

Tentamos, então, com esta pequena introdução, justificar a motivação do GMHP, cujos objetivos são:

- a) A catalogação das palavras derivadas por sufixação do português atual;
- b) O estabelecimento de critérios semânticos de classificação para definir os significados dos sufixos, separando, dessa forma, a palavra de étimo válido dos casos de homonímia e de falso étimo, bem como prevendo os fenômenos de convergência e divergência etimológica;
- c) A descrição de outros mecanismos de formação de palavra (prefixação, composição, derivação regressiva entre outros), bem como da flexão na língua portuguesa do ponto de vista diacrônico, associando-se produtividade, diacronia e polissemia;
- d) A compreensão das diferenças de produtividade no quadro da diversidade do português brasileiro bem como na variação da língua portuguesa em todos os países lusófonos;
- e) A análise da produtividade da língua portuguesa comparativamente com línguas neolatinas, sobretudo da Península Ibérica (análise da influência do latim vulgar, medieval e científico);
- f) A investigação dos empréstimos (sobretudo do francês e do inglês), bem como a transmissão do étimo, da palavra derivada ou dos seus componentes (sobretudo afixos) para demais línguas, românicas ou não;
- g) A datação com mais precisão de fenômenos e acepções de palavras, com base em *corpora* próprios.

GMHP (2010)

Convém destacar que a fim de se visualizarem sincronias pretéritas, foi necessário o estabelecimento de um vasto *corpus*, além de listas de palavras derivadas coletadas e digitadas pelos seus membros integrantes.

Além disso, conforme já exposto, o GMHP tem concentrado os seus estudos na sufixação; isso se deve, por um lado, devido ao processo ser pouco compreendido diacronicamente, até o momento, se comparado com o processo de prefixação. Por outro lado, de acordo com Said Ali (1930), a sufixação mostra-se como o procedimento mais produtivo na formação de palavras na língua portuguesa, quer pela grande quantidade de sufixos existentes na língua portuguesa, quer pela flexibilidade que apresentam na sua distribuição e combinação com os demais sufixos, em parte, pela variedade semântica que adquirem no processo ao longo do tempo.

Uma das principais premissas em que se baseiam os estudos do GMHP parte do fato que os sufixos são morfemas gramaticais providos de significação semântica. Assim, segundo Sandmann (1989), os sufixos correspondem a lexemas, ou seja, uma sufixação equivale semanticamente a um grupo sintático definido por uma paráfrase (semântica) do processo específico daquela derivação.

Desse modo, o grupo trabalha com a semântica dos sufixos, por meio de suas paráfrases, destacando-se que na formação de palavras por sufixação há três tipos de semântica envolvida: a semântica da palavra sufixada, a semântica da base e a semântica do sufixo; o que chamamos de “tríplice significado das palavras”. Podemos concluir, então, que também haverá três tipos de paráfrases possíveis: a paráfrase da palavra sufixada, a paráfrase da base e a paráfrase do sufixo. Destacamos, então, que o GMHP se preocupa, sobretudo, com a semântica dos sufixos e suas paráfrases.

Tomando como exemplificação (VIARO, 2006), a palavra *barbeiro* (*barba* + *-eiro*), formada pelo sufixo *-eiro* e pela base *barba*, temos o significado do sufixo (para este núcleo semântico) somado ao significado da base, formando uma paráfrase para o significado da palavra, tal que:

base + sufixo → significado(sufixo) + significado(base) → paráfrase (sufixo (base) → palavra

Assim, para o exemplo dado, aplicando-se a regra de formação, obtemos:

*barba* + *-eiro* → *profissional* + *barba* → “*profissional que V a barba*” → *barbeiro*

No qual *V* é um verbo ativo (fazer, cortar, modificar, aparar, molhar etc.).

Entretanto, sabemos que uma palavra pode ter várias significações, pois ao longo do tempo pode sofrer vários processos de ressemantizações, e, por vezes, pode até perder o seu significado original, a primeira significação, que no caso das palavras sufixadas corresponde à paráfrase como um todo.

Retomando o exemplo, sabemos que a palavra *barbeiro* (*barba* + *-eiro*), pode significar, entre outras coisas: “profissional da barba”; “quem dirige mal” e “inseto que transmite a doença de Chagas”. Nos três casos o significado do sufixo *-eiro* é profissional, ainda que só seja possível formar a paráfrase no primeiro caso, dado que os demais são ressemantizações do primeiro.



Há, portanto que se diferenciar o *significado da base* (muitas vezes apagado com o tempo), o *significado do sufixo* (que, quando perde a prolificidade, também pode se tornar irreconhecível) e *significado total da palavra derivada* (que é, muitas vezes, imprevisível). (VIARO, 2006)

Assim, mostra-se necessário um estudo histórico e semântico das palavras sufixadas (VIARO, 2006), visando à diferenciação entre o **significado da base**, que, muitas vezes, é apagado pelo tempo, como nos casos das palavras: *carpinteiro*, *marceneiro* e *chiqueiro*; o **significado do sufixo**, que quando perde a prolificidade, também pode se tornar irreconhecível, como nos casos das palavras: *carneiro* (muita carne → abundância), *chuveiro* (forte chuva → intensidade) e *travesseiro* (uso sempre atravessado → interação); e o **significado total da palavra derivada**, que, dados os processos de mudança semântica da língua, pode ser imprevisível, como com a palavra *barbeiro*, que pode significar, entre outras coisas, “pessoa que dirige mal”.

Evidencia-se (VIARO, 2006), então, que há a necessidade de certos cuidados ao se montar as paráfrases semânticas do sufixo sobre a base, quanto ao significado do sufixo. Por exemplo, em *chuva* + *-eiro* → *chuveiro*, sabemos que o significado do sufixo não é instrumento, mas intensidade, como em *nevoeiro*, remontando, assim, ao período de sua formação, mesmo que o significado total, atual e usual da palavra não seja este; há que se tomar como pilar dos estudos a primeira acepção a palavra, assim a acepção da palavra *chuveiro* encontrada no século XV é “forte pancada de chuva”. No caso da palavra *banheiro*, é possível reconhecer-se a forma *banho* + *-eiro*, apesar de isso ser uma inverdade diacrônica, pois a palavra foi formada já em latim: *balnearium*. De forma semelhante, no caso da palavra *barreira*, é também possível reconhecer uma derivação *barra* + *-eira*, mas a presença dessa palavra em francês *barrière* sugere que essa forma tenha sido formada no latim vulgar sob uma forma *\*barrariam*, posteriormente adaptada ao português. Outro caso interessante é a palavra *macaxeira*, embora o sufixo *-eiro* também tenha como núcleo semântico a produção do nome de árvores ou plantas, por exemplo, *roseira* e *abacateiro*; em *macaxeira* não estamos diante do sufixo *-eiro*, pois a palavra provém do tupi /*makaxera*/, e por mera coincidência a terminação assemelha-se foneticamente ao sufixo.

Por isso, na análise dos sufixos e construção das paráfrases são necessárias várias etapas de estudo para cada palavra sufixada e destacamos, a seguir, as que consideramos como principais etapas no estudo de cada palavra sufixada:

- Datá-la, por meio de consulta a dicionários e *corpora*;
- Datar os seus significados em dicionários e *corpora*;
- Procurar sua origem;
- Se a origem for clássica, procurá-la no latim, no grego e no indo-europeu:
  - Datar as suas primeiras ocorrências;
  - Datar os seus significados;
- Procurá-la, datá-la, bem como datar seus significados também em outras línguas.

Assim, insistimos em que as palavras sofrem mudanças semânticas, de sentido e de significação, e o que realmente interessa em nossos estudos para detectar o sentido e a significação do sufixo não é o significado total da palavra, nem o mais conhecido na sua etapa atual, mas o significado que o sufixo tinha no momento em que um antecedente serviu de base para produzir o neologismo, como foi ilustrado com o exemplo da palavra *chuveiro*, que atualmente significa um instrumento, mas em sua acepção primeira havia o sentido de intensidade, tal como em outras formações, por exemplo, *nevoeiro*.

Como decorrência destas pesquisas, podemos notar que um sufixo, na maioria das vezes, possui vários núcleos semânticos de significação, por exemplo, o sufixo *-eiro* pode significar “árvore que produz X”, nas palavras: *abacateiro*, *limoeiro* e *cajueiro*; e também “profissão”, nas palavras: *enfermeiro*, *sapateiro* e *cozinheiro*. Esses significados são, por sua vez, derivados de outros mais primitivos, assim como na polissemia, algumas acepções da palavra remontam a um núcleo primitivo comum, analogamente ocorre um processo similar com os sufixos. Dessa maneira, é possível imaginar uma árvore genealógica de significados dos sufixos (VIARO, 2006).

Desse modo, nos interessa nesta pesquisa também detectar como e quando ocorre a mudança do significado de um sufixo. A título de ilustração, considerando-se o exemplo anterior, o da palavra *barbeiro*, na qual o sufixo *-eiro* designa profissão, temos atualmente também a acepção “inseto que transmite a doença de Chagas” para a palavra. Suponhamos, hipoteticamente, que seguindo o modelo de *barbeiro* com a significação “inseto que pica onde cresce a barba”, houvesse também a produ-

ção das palavras: \*cabeleiro, significando “inseto que pica onde cresce o cabelo”; \*cilieiro, “inseto que pica onde crescem os cílios” e \*sobrancelheiro, “inseto que pica onde cresce a sobrancelha”. Neste caso teríamos um núcleo semântico produtivo do sufixo *-eiro* designando *inseto*, com a paráfrase “inseto que pica onde cresce X”, mas proveniente do núcleo semântico do sufixo *-eiro* que designa *profissão*, desde que houvesse a correta datação das acepções em *corpora*, corroborando para tal hipótese.

Além da genealogia semântica proveniente dos significados dos sufixos, a pesquisa etimológica pode revelar, não apenas uma genealogia quanto à forma, por exemplo, o sufixo *-eiro* é proveniente do sufixo latino *-arius*, que também deu origem ao sufixo *-ário*, no português (VIARO, 2008); mas também, quanto ao comportamento, não apenas semântico, do sufixo. Por exemplo, o sufixo *-ista* é proveniente de uma terminação grega que atuava sobre bases verbais, ao passo que hoje, majoritariamente, atua sobre bases nominais (AREÁN-GARCÍA, 2007).

Ainda se podem descobrir formações mais profundas ocorridas, as quais sem o estudo diacrônico seria impossível de serem observadas, como a formação do sufixo *-mentum*, ainda no latim, a partir de outro sufixo, *-men*, que sofreu alargamento do sufixo *-to* e a ele se uniu ((MONTEIL, 1970; ROMANELLI, 1963; BRÉAL, 1992), sem, entretanto, desaparecer, visto que muitas palavras concorrentes permaneceram naquela língua em ambas as formas: *calceamen/calceamentum* (FARIA, 2001). O próprio sufixo *-men*, objeto de estudo paralelo a *-mentum*, permanece no português: ainda que opaco, está em *volume*, *churume*, *madeirame* etc. (FREITAS, 2008).

Outra questão tratada pelo grupo é sobre os bloqueios lexicais. A formação de uma palavra pode ser bloqueada caso haja outra no léxico de igual função. Para Basílio (1980), a própria lista das entradas lexicais já existentes afeta a produtividade das regras de formação de palavras. As várias restrições (morfológicas, sintático-semânticas, léxico-semânticas) que determinam a seleção de um determinado sufixo em detrimento de outro(s) têm consequências, quer no nível da produtividade, quer no nível da polissemia (BASÍLIO, 1980, p. 15). Monteiro (2002) afirma que a hipótese do bloqueio, se tiver alguma validade, só explica a impossibilidade de duas formas funcionarem exatamente com o mesmo significado. Por isso, toda vez que houver necessidade por questão de variabilidade semântica, formas paralelas surgirão. (MONTEIRO, 2002, p. 163).

Há algumas formações duplas na língua terminadas, por exemplo, em *-s/ção* e *-mento*, como *ligação* e *ligamento*; *internação* e *internamento*; *salvação* e *salvamento*. Os vocábulos *ligação* (“ato ou efeito de ligar”) e *ligamento* (“tecido fibroso que constitui meio de união de articulações ou de partes ósseas”) não são palavras derivadas, mas são formas primitivas, para o português, provenientes do latim *ligationem* e *ligamentum*, respectivamente. O mesmo acontece com os vocábulos *salvação* (“ato ou efeito de salvar”) e *salvamento* (“operação ou efeito de salvar”), que provêm, respectivamente, do latim *salvationem* e *salvamentum*. Supõe-se que, provavelmente, deveria haver, em latim, uma diferença de sentido entre essas formas. Já *internação* e *internamento* são realmente formas derivadas formadas a partir da adjunção de *-s/ção* e *-mento* ao verbo *internar*; ambas as formas são sinônimas e exprimem “ato ou efeito de internar (se)”. Será que há algum tipo de diferença semântica na interpretação dessas palavras por parte dos falantes?

Provavelmente cada um dos elementos de um par, ou grupo, dentro do léxico, deve ter uma especificidade semântica com base, essencialmente, em alguns aspectos:

- ▶ aspectos físico / espiritual: *salvamento* / *salvação*; *aparecimento* / *aparição*; *envolvimento* / *envolvência*.
- ▶ aspectos específico / genérico: *ligamento* / *ligação*; *visionamento* / *visualização*; *passamento* / *passagem*.
- ▶ aspectos ação / produto da ação: *divertimento* / *diversão*; *agitamento* / *agitação*.

Com essa concorrência entre as palavras, a análise semântica das pesquisas dos participantes do GMHP torna-se bastante produtiva, visto que se pauta na análise sufixal e há possibilidade de trocarem informações, ou ainda complementarem-se, pois muitas vezes dois ou mais sufixos têm o mesmo comportamento ou não (*-s/cão* e *-mento* ambos com sentido de “ação de X”, por exemplo: *medicamento/medicação*), às vezes são formas aparentemente concorrentes (*-mento* e *-agem* = *passamento/passagem*), ou seja, pode haver bloqueio ou não, dependendo da especialização semântica da palavra; muitas vezes, essa “aparente” concorrência é somente estilística (*severino/severista*), regional (*dermatologista* no Brasil, e *dermatólogo* em Portugal), especificidade semântica (*jornalista/jornaleiro* = profissões diferentes), ou até aspectos pejorativos (*pianista* – artista que toca piano, que sabe tocar piano / *pianeiro* – aquele

que toca mal o instrumento).

Portanto, para se estudarem os sufixos formativos de palavras na língua portuguesa e sua gênese funcional, semântica e formal, não devem levar em conta apenas os fatos sincrônicos, mas aliá-los também à diacronia e à semântica, observando-se o valor de estudos históricos e etimológicos, e verificando-se as datações, na busca de mapeamentos de aspectos semânticos dos sufixos nas formações derivacionais, bem como a importância de considerar os mais variados fatores e condições que podem interferir no processo de formação de palavras.

Assim sendo, nas pesquisas do grupo não se pode prescindir dos estudos das mais várias áreas, como mínimo: Morfologia Sincrônica, Linguística de *Corpus*, Filologia Românica, Historiografia Linguística, Sociolinguística e Dialetolegia, Lexicologia, Lexicografia, Toponímia e Terminologia, Estilística, Semântica, dentre outras.

#### *Dissertações de mestrado do GMHP*

AREÁN-GARCÍA, N. *Estudo comparativo de aspectos semânticos do sufixo –ista no português e no galego*. 2007. Orientador: Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro.

FREITAS, É. de. *Em busca do mento perdido. Análise semântico-diacrônica do sufixo –mento, no português*. 2008. Orientador: Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro.

GIANASTACIO, V. *A presença do sufixo –ismo nas gramáticas da língua portuguesa e sua abrangência dos valores semânticos, a partir do Dicionário de Língua Portuguesa Antônio Houaiss*. 2009. Orientadora: Profa. Dra. Valéria Gil Condé.

GONÇALVES, A. A. G. *Diacronia e produtividade dos sufixos –agem, –igem, –ugem, –ádego, –ádigo e –ádiga no português*. 2009. Orientador: Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro.

LACOTIZ, A. *Valores semânticos dos sufixos –ança/-ença –ância/-ência no português*. 2007. Orientador: Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro.

SIMÕES, L. *Estudo semântico e diacrônico do sufixo –dade na língua portuguesa*. 2009. Orientador: Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASÍLIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica*. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.
- FARIA, Ernesto. *Vocabulário latino-português*. Belo Horizonte, Garnier, 2001.
- GMHP – Grupo de Morfologia Histórica do Português. Disponível em: <<http://www.usp.br/gmhp>>. Acesso em: 30 mar. 2010.
- MONTEIL, Pierre. *Eléments de phonétique et de morphologie du latin*. Paris: F. Nathan, 1970.
- RIO-TORTO, G. M. *Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português*. Porto: Porto Ed., 1998.
- \_\_\_\_\_. (Org) *Verbos e nomes em português*. Lisboa: Almedina, 2004.
- ROMANELLI, R. C. *Do morfema Indo-Europeu N em Latim*. Belo Horizonte: UFMG, 1963.
- SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1930.
- VIARO, M. E. “Estudo diacrônico da formação e da mudança semântica dos sufixos *-eiro/-eira* na língua portuguesa”. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis et alii (org) *Trilhas de Mattoso Câmara e outras trilhas: fonologia, morfologia, sintaxe*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2007, Série Trilhas linguísticas nº 12, p. 45-84.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de morfologia e semântica histórica do sufixo -eiro*. Estudos Linguísticos (São Paulo), 2006, v. 35, p. 1443-1452.
- \_\_\_\_\_. Os sufixos portugueses numa visão diacrônica. In: XVI Seminário do Cellip (Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná), 2005, Londrina. *Anais do XVI Cellip*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/Cellip, 2005.

## A NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO<sup>14</sup>

Ataliba T. de Castilho (USP, Unicamp, CNPq)  
[ataliba@uol.com.br](mailto:ataliba@uol.com.br)

### APRESENTAÇÃO

Agradeço inicialmente ao Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, na pessoa do Prof. Dr. José Pereira da Silva, pela concessão da Medalha Isidoro Sevilha de destaque em Linguística e Filologia (2009), bem como aos colegas que sufragaram meu nome para esse efeito.

Nesta palestra, (1) menciono brevemente os projetos coletivos de pesquisa lançados a partir dos anos 70, (2) mostro que a abordagem multissistêmica da língua em que venho trabalhando resultou da interpretação dos achados desses projetos, e (3) apresento minha *Nova Gramática do Português Brasileiro*, em que essa abordagem foi testada mais amplamente. Nas conclusões, insisto em que é chegada a hora de os filólogos e linguistas brasileiros produzirem generalizações sobre os achados de seus projetos coletivos, conduzindo a ciência brasileira a um patamar mais alto.

#### ***1. A Linguística Brasileira e a condução de projetos coletivos***

A comemoração em 2009 dos 40 anos da Associação Brasileira de Linguística e do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo é também um momento para celebrarmos um produto genuinamente brasileiro da Linguística que fazemos: a condução de projetos coletivos, para o enfrentamento dos grandes temas nacionais. Ficamos tão acostumados a isso, que não percebemos quão escassa é essa forma de fazer ciência nos países em que nos abastecemos de teoria!

Não pretendo historiar aqui os projetos desenvolvidos nos últimos 30 anos. Mas vou referir três deles, dos quais participei: (i) o Projeto da Norma Urbana Linguística Culta, iniciado em 1969, (ii) o Projeto de

---

<sup>14</sup> Este artigo resulta do trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos de 01 a 04 de abril de 2010.

Gramática do Português Falado, iniciado em 1988 e agora em processo de finalização, (iii) o Projeto para a História do Português Brasileiro, iniciado em 1998, e agora em processo de grande expansão.

O Projeto NURC, como todos sabem, introduziu a pesquisa sobre a oralidade na Linguística brasileira, formulando perguntas muito instigantes sobre um objeto que parecia tão banal, a conversação, dotando ademais a comunidade de um extenso corpus, que esse projeto explorou em seus aspectos maiormente pragmáticos.

Mas a pesquisa gramatical tinha ficado de fora naquele projeto. Os instrumentos previstos pelo NURC para esse fim se mostraram insuficientes: Castilho (1990). Surgiu assim, a partir de outras perguntas, o Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF), que atuou por vinte anos e produziu oito volumes de ensaios, muitas dissertações e teses. Estamos agora na fase da consolidação dos resultados, para a qual está prevista outra série, em cinco volumes. Saiu em 2006 vol. 1, organizado por Clélia Jubran e Ingedore Koch, dedicado à construção do texto falado, com 557 páginas. O vol. 2 saiu em 2009, organizado por Rodolfo Ilari e Maria Helena Moura Neves, dedicado às classes de palavras e processos de construção, com 1167 páginas. Em 2009 saiu o vol. 3, organizado por Mary Kato e Milton do Nascimento, sobre a construção da sentença, com 340 páginas. A série será finalizada com os volumes 4 e 5, dedicados respectivamente à construção morfológica e fonológica da palavra.

Será que a enorme produção deste e de outros projetos coletivos está sendo lida criticamente pela comunidade brasileira?

Pergunto isso porque a *Gramática do Português Culto Falado no Brasil* traz em suas introduções e nas entrelinhas de seus capítulos importantes reflexões teóricas para serem identificadas e trabalhadas.

Peço aos colegas que atentem para o fato de que o Português Brasileiro passou a ser a primeira língua românica, e por enquanto a única, a ter sua modalidade falada culta amplamente descrita. Ultrapassamos os hispano-americanos que nos precederam, e os americanos, franceses e italianos que estudaram a oralidade ao mesmo tempo que nós, sem terem ainda chegado a um trabalho de conjunto.

Mas há outro tema enorme nos esperando, pois precisamos conhecer a história linguística do Português Brasileiro. Para responder a esse desafio, certamente muito mais complexo que o anterior, foi organizado em 1998 o Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB),



que se desenvolve hoje em onze regiões do país: São Paulo, onde tudo começou, Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina.

Dezenas de pesquisadores aí recrutados trabalham atualmente em cinco áreas: (i) Linguística de corpus, (ii) História social, (iii) Mudança gramatical, (iv) Léxico histórico e (v) Diacronia do texto e das tradições discursivas. Seus resultados saem regularmente na série *Para a História do Português Brasileiro*, atualmente com 7 volumes, nos quais vieram à luz 34 textos de e sobre o corpus diacrônico, 38 estudos sobre a história social, 7 sobre mudança fonológica, 45 sobre a mudança gramatical na perspectiva gerativista, 94 sobre a mudança gramatical na perspectiva variacionista e funcionalista, 43 na nova área da diacronia do texto e das tradições discursivas, e 20 sobre a diacronia do Léxico.

As equipes regionais publicam igualmente seus livros, em número de 25, entre eles os volumes I e II *História do Português Paulista*, série Estudos.

De novo, muito conhecimento está sendo acumulado, à espera da reflexão crítica e teórica dos linguistas brasileiros. Gostaria de lembrar que de algum tempo a esta parte resolvi me lançar o desafio de contribuir para essa reflexão teórica, mesmo não sendo o mais preparado para isso. Repito: mesmo não sendo o mais preparado para isso. Isto nos leva ao segundo ponto desta palestra.

## **2. A abordagem multissistêmica da língua e os achados do PGPF e o PHPB**

Estou convencido que a abordagem multissistêmica do Português Brasileiro é um dos encaminhamentos para essa teorização. Ela procura responder a uma pergunta crucial: qual é o trabalho que os brasileiros vêm desenvolvendo sobre a Língua Portuguesa?

O pontapé inicial para o desenvolvimento dessa abordagem veio das análises que os pesquisadores do Projeto de gramática tinham encomendado ao Milton do Nascimento, por ocasião do IV Seminário desse projeto, realizado em Belo Horizonte. O que se pediu ao Milton foi que no final de cada seminário ele deveria identificar os rumos que a pesquisa vinha tomando. Durante dez anos ele foi nosso guru no campo das generalizações de que precisávamos.

Como sabem, o grupo da gramática não tinha unidade teórica, o que representou um desafio a uma de nossas crenças mais arraigadas, a de que sem uma articulação teórica compartilhada não se avança na análise linguística. Pois esse arrojo se revelou afinal o grande trunfo do grupo. O que parecia uma grossa besteira, juntar pessoas que pensam diferente à volta de um objetivo comum e de um corpus comum, se transformou num sucesso evidente, até prova em contrário. Nosso país tem dessas coisas.

Pois o Milton nos foi mostrando que a gramática que se estava escrevendo focalizava fortemente os processos linguísticos, não se limitando à esperada apresentação de uma lista de produtos, devidamente empalhados e catalogados: Nascimento (1993/2005). Afinal, classificar produtos sempre foi o prato forte das gramáticas descritivas. Mas nós brasileiros nos estávamos caminhando para outra direção.

Ouvindo o Milton, descobri que as velhas afirmações de Humboldt faziam, de repente, um tremendo sentido, quando este linguista dizia que “*la lengua misma no es una obra (érgon) sino una actividad (enérgia)*” (HUMBOLDT, 1990, p. 65).

Comecei, então, a imaginar um modo de estudar a língua que pusesse em relevo os processos, valendo-se dos produtos como um ponto de entrada para seu estudo. Era o caso, também, de tornar claro que a descrição da oralidade estava alterando nossa percepção sobre a linguagem, moldando novos hábitos científicos. Escrevi, assim, o livrinho *Língua falada e ensino do português*, em 1998 (CASTILHO, 2004).

Já na vigência do Projeto para a História do Português Brasileiro, frequentei alguns cursos sobre gramaticalização num dos Institutos de Verão da Sociedade Americana de Linguística. A gramaticalização retrata as palavras e as construções em sua interminável construção e reconstrução, demonstrando que a língua é, de fato, uma tremenda *enérgia*! É por isso que a gramaticalização se tornou a *pièce de résistance* do Funcionalismo.

Mas enquanto lia a bibliografia, fui achando que certas coisas não batiam bem. Em primeiro lugar, ficou claro para mim que a abordagem funcionalista abriga uma crise derivada de seu hesitante ponto de vista sobre a língua, em que se combinam a abordagem clássica, que focaliza os produtos, e uma abordagem ainda pouco clara, em que se focalizam os processos. Mais tarde descobri, com a ajuda de David Lightfoot, que a

ciência dos domínios complexos, também conhecida como teoria do caos, era essa “abordagem pouco clara”, que teimava em permear as páginas dos gramaticalizadores. Eles lidavam o tempo todo com um processo linguístico, mas estavam usando as lentes erradas para focalizar esse fenômeno.

Como uma possível saída para a crise, seria preciso tentar a formulação de uma teoria que entendesse a língua como um sistema complexo e dinâmico, suficiente para enquadrar adequadamente os processos da linguagem, para além da gramaticalização.

Tudo isso desembocou no que tenho denominado a “abordagem multissistêmica da língua”, que implicará numa nova agenda de pesquisas, necessariamente interdisciplinares, pois qualquer fenômeno será estudado a partir de quatro perspectivas: (i) Léxico e lexicalização, (ii) Semântica e semanticização, (iii) Discurso e discursivização, (iv) Gramática e gramaticalização.

Um conjunto articulado de categorias caracteriza cada um desses sistemas. Nenhum deles pode ser postulado como o centro da língua. Nenhum deles determina os outros.

Antes de elaborar essa abordagem, notei que tanto formalistas quanto funcionalistas costumam eleger um sistema central para a língua, o qual, por estipulação teórica, determina os demais sistemas. Na história da Linguística, ocuparam esse trono a Fonética (para os neogramáticos), a Fonologia (para os estruturalistas), a Sintaxe (para os gerativistas) e o Discurso e/ou a Semântica (para os funcionalistas).

Mas por que se tem afirmado que as línguas dispõem de um sistema central? Que percepção epistemológica está por trás dessa postulação? Comecei a pensar que de nada adiantará ficar mudando de cadeira, se continuarmos a dançar conforme a mesma música. E me diverti ao constatar que tanto funcionalistas quanto formalistas frequentam esse mesmo baile! Logo eles, que se acham tão diferentes! Pois não é que as duas tendências compartilham a mesma percepção linearizada da língua, passível de ser acomodada em camadas?

Ora, as descrições sobre a oralidade tinham desmentido fortemente a percepção da língua como uma linha. É verdade que, quando falamos ou escrevemos, o produto é linear. Mas se quisermos identificar os processos que se escondem por trás desses produtos, teremos de abandonar a ideia da língua-linha. Não podemos aceitar que nossa mente funcione

pobrememente através de impulsos sequenciais, lineares, uns depois dos outros, ou uns em cima dos outros, como bois no matadouro.

Esses impulsos são, ao contrário, multilineares, simultâneos. A língua falada documenta a emergência fugaz desses caminhos múltiplos, basta ter olhos que queiram ver. Infelizmente, as propriedades mais legitimamente constitutivas da língua falada têm sido dadas à conta de certa desordem mental, talvez mesmo casos de afasia. Ao etiquetar a língua falada como uma desordem descontrolada, estamos é pondo vendas em nossos olhos.

Muito bem, temos então quatro sistemas, e nenhum deles manda no vizinho. Mas esses sistemas precisam, decerto, de alguma forma de articulação, para que possamos movimentá-los na formulação do pensamento, na expressão dos sentimentos, na busca da ação sobre o outro.

Postulei então um dispositivo sociocognitivo como princípio gestor dos sistemas. Ele é social porque se fundamenta nos princípios da interação conversacional que foram identificados pela Análise da conversação. E é cognitivo porque opera na representação linguística das categorias cognitivas, que vêm sendo identificadas pela Linguística homônima.

Três estratégias movimentam a conversação, que é a atividade linguística básica: a projeção dos turnos, a repetição do que foi dito, o abandono do que estava sendo dito, a que se segue a imediata retomada do turno. Em consequência, a postulação do princípio sociocognitivo deveria ser efetivada a partir de três movimentos mentais simultâneos, a ativação, a reativação e a desativação das categorias lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais. Quem diria! A conversação, um exercício tão banal, mas suficientemente forte para hospedar os princípios reitores da língua!

Para a percepção da língua como um multissistema, inspirei-me em autores tais como Humboldt (1836 / 1990), Morris (1938), Franchi (1976), Halliday (1985), Nascimento (1993/2005), buscando sempre interpretar os achados do Projeto NURC, do PGPF, e do PHPB: Castilho (1998 b, d, 2002, 2003 a, b, 2004 a, b, c, d, 2005, 2007, 2009 a). Versões anteriores da proposta se beneficiaram do criticismo construtivo de colegas como Margarida Basílio, Jânia Ramos, Sônia Bastos Borba Costa, Augusto Soares da Silva, e de orientandos de mestrado e doutorado. Algumas aplicações da proposta aparecem em Castilho (1997b-c, 1998 a-c,

2000b, 2003 a-b, 2004 a-c, 2007, 2009 a-b), Barreto (2004), Módolo (2004, 2006), Kewitz (2007, 2009), Simões (2007), Braga (2008), Defendi/Lopomo/Cac-ciaguerra (2009), Santos / Bernardo / Terra / Barroso (2009), Sartin (2009). A concepção do portal [www.museudalinguaportuguesa.org](http://www.museudalinguaportuguesa.org) tomou igualmente em conta esta proposta. O mesmo ocorreu na montagem da exposição temporária “Menas”, inaugurada semanas atrás.

Mas seria preciso testar a teoria mais amplamente. Enfiei na cabeça que o jeito era interpretar desse ponto de vista os últimos 30 anos da produção linguística brasileira, numa forma estruturada. Escrevi então a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, que sai neste mês de abril Editora Contexto, com o apoio da Fapesp. Vejamos como é essa gramática.

### **3. Apresentação da Nova Gramática do Português Brasileiro**

A *Nova Gramática do Português brasileiro* tem a seguinte estrutura:

- Prefácio de Rodolfo Ilari
- Apresentação geral do texto
- Cap. 1 – O que se entende por língua e por gramática
- Cap. 2 – Os sistemas linguísticos
- Cap. 3 – História do Português Brasileiro
- Cap. 4 – Diversidade do Português Brasileiro
- Cap. 5 – A conversação e o texto
- Cap. 6 – Primeira abordagem da sentença
- Cap. 7 – Estrutura funcional da sentença
- Cap. 8 – Minissentença e sentença simples: tipologias
- Cap. 9 – A sentença complexa e sua tipologia
- Cap. 10 – O sintagma verbal
- Cap. 11 – O sintagma nominal

- Cap. 12 – O sintagma adjetival
- Cap. 13 – O sintagma adverbial
- Cap. 14 – O sintagma preposicional
- Cap. 15 – Algumas generalizações sobre a gramática do português brasileiro. A reflexão gramatical.

Adotei o seguinte ritmo na escritura dessa gramática: (i) primeiramente, apresento exemplos colhidos na língua falada e na língua escrita corrente, (ii) depois, identifico aí um fenômeno e apresento a interpretação que lhe vem sendo dada (iii) promovo então sua análise multissistêmica, identificando suas propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais, (iv) para uma verticalização da análise, indico leituras, sequenciadas cronologicamente, (v) formulo novas perguntas, convidando o leitor a continuar a análise.

No geral, os capítulos têm um estilo dialógico, informal, bem humorado, em que debato alternativas de análise e escolho uma, nos termos da teoria adotada. Vou insistindo em que não há uma única forma de entender os fatos da linguagem.

Invertendo o ritmo habitualmente observado em nossas gramáticas, esforcei-me o tempo todo para que se veja em meu livro primeiramente a língua, e depois a gramática. Combato, dessa forma, uma das consequências da excessiva escolarização dessa antiga disciplina. Evitei uma exposição acrítica dos fatos, dando-os como verdades únicas que não admitem contestação. Provoco continuamente o leitor, simulando com ele uma conversa, em que argumentos contrários são lançados à mesa, até que se escolha uma opção de análise. Estou convencido de que a análise gramatical deve ser um exercício crítico, um exercício de cidadania – e não o lugar das verdades acabadas.

As gramáticas não mencionam habitualmente sua orientação epistemológica, que em geral é o das ciências clássicas, nem o ponto de vista que animará as descrições, que representa em geral uma mistura de perspectivas. Como já disse, dei a esta gramática uma orientação teórica própria. Deixei de lado o entendimento da língua como um elenco de signos organizados em unidades hierárquicas, e favoreci o entendimento da língua como um conjunto de operações cognitivas.

Por outro lado, as gramáticas se fundamentam exclusivamente na língua escrita, preferentemente em sua modalidade literária. Incorporei nesta gramática a língua falada, utilizando, no caso da língua escrita, os textos jornalísticos a que qualquer cidadão está exposto. Continuo achando um desaforo fundamentar a descrição gramatical na língua literária. Essa modalidade tem um projeto estético, que a afasta deliberadamente do modo comum de dizer as coisas. A língua literária não é o lugar da linguagem corrente de que se ocupam as gramáticas. Ainda bem!

Ao longo do texto, e sobretudo no capítulo 15, procuro desenvolver nos leitores o gosto pela reflexão e pela pesquisa, libertando-os da dependência da “voz de gramáticos e linguistas”. Esse aqui é um lance meio calvinista, no qual insisto em que entre o leitor e a língua, não é preciso interpor um despachante para a solução das dúvidas e das curiosidades levantadas por ela, seja um despachante-gramático, seja um despachante-linguista. Para atingir esse objetivo, apresento na segunda parte do Cap. 15 a metodologia da pesquisa linguística, listando projetinhos que poderão ser desenvolvidos pelos leitores. O subtítulo desse capítulo é “no dia em que virei linguista-gramático”. Afinal, não é verdade que carregamos a língua em nossa mente?

Nesse capítulo 15, faço igualmente uma leitura onomasiológica dos fenômenos estudados nos capítulos anteriores, demonstrando que eles representam, em sua diversidade enorme e aparentemente caótica, algumas poucas categorias cognitivas, tais como PESSOA, COISA, ESPAÇO e TEMPO, MOVIMENTO, QUALIDADE, QUANTIDADE.

Para que o leitor obtenha maior aproveitamento da obra, providenciei um glossário terminológico, um índice de matéria, e organizei tematicamente as referências bibliográficas.

Sei que produzi uma gramática um tanto paradoxal, dado o que temos entendido habitualmente por essa disciplina. Espero a crítica dos presentes e dos ausentes também.

#### **4. Conclusões**

Nesta parte final do texto, não vou me segurar nos tamancos sem confiar aqui aos associados do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos uma forte preocupação sobre a qual tenho falado ultimamente. É o seguinte.

Quando a Linguística foi implantada no Brasil, tivemos de nos preparar numa ciência então nova para o país e nova para nós mesmos. Em apenas três universidades os alunos de Letras podiam estudar Linguística, ali pelos anos cinquenta: Estruturalismo no Rio de Janeiro, com Joaquim Mattoso Câmara Jr., Linguística Histórica românica e indoeuropeia com Theodoro Henrique Maurer Jr. em São Paulo, e Linguística ameríndia com Mansur Guérios em Curitiba.

De um jeito ou de outro, cada um precisou formar sua cultura linguística por conta própria, lendo manuais de introdução e sistematizando suas leituras. Os primeiros seminários de nossas associações científicas refletem isso claramente.

Mas também era necessário desenvolver pesquisas próprias. A receita encontrada para isso foi agarrar algum linguista americano ou europeu pouco conhecido, ler sua obra, traduzi-la para o português, fazer pesquisas a partir das ideias ali colhidas, orientar alunos, e apresentar-se nos congressos como uma espécie de representante tropical da figura. Foi divertido constatar, em alguns casos, a perda de identidade por parte desses representantes. Eles recheavam seus textos de termos técnicos não traduzidos, seja para não traír o divino mestre, seja por esnobismo mesmo. Por exemplo, quando falavam em *sistema*, botavam *system*, *systeme*, entre parênteses...

Até dava para entender esse tipo de caçada, afinal, precisávamos produzir conhecimento linguístico sobre o Brasil. País multilíngue, pouco sabíamos sobre as línguas indígenas e sobre o português brasileiro – para o qual ainda não tinha sido cunhada a sigla PB. O caminho era esse. Tudo bem, estávamos engatinhando mesmo.

Acontece que, muitos esforços e seminários depois, dispomos hoje de um conhecimento notável sobre esses campos, mesmo havendo ainda muito o que fazer. Chegou a hora de elaborar teorias com base nessa empiria toda. Ninguém ignora que as generalizações de que as teorias são feitas dependem crucialmente de um bom repertório, ou seja, das descrições e da história das línguas naturais.

Penso que a atual geração deveria conduzir a Linguística brasileira à sua maioridade, desenvolvendo reflexões teóricas, mantendo a interação com os centros mundiais, mas estabelecendo com eles duas mãos de direção.

Infelizmente, esse é um objetivo ainda timidamente tentado em



nossa academia. Basta acompanhar as comunicações em nossos congressos e ler o que vem saindo nas revistas especializadas. Singularmente, o antigo movimento *agarre seu linguista estrangeiro* continua à toda. Pior, uma enorme desconfiança cerca os que ousam pensar por conta própria. Somos *dimenor*, não podemos.

Continuamos, com isso, aferrados a uma prática de que não poderíamos escapar quarenta anos atrás, mas que não mais se justifica nos dias de hoje. Notei claramente essa dependência, hoje extemporânea, ao relacionar cronologicamente em minha gramática a bibliografia gerada pelos fenômenos sob análise. Primeiro, vem um americano ou europeu. Depois, os brasileiros. Raramente se lança por aqui uma ideia nova, suficientemente forte para articular projetos e motivar novas pesquisas. E quando isso acontece, silêncio!

A consequência perversa desse comportamento é que a enorme produção científica brasileira não tem sido lida, não tem sido avaliada, não tem sido criticada. Basta passar os olhos pela seção das resenhas, em nossas revistas, para ver o que está rolando. Continuamos importando...

Deixo claro que fiquei velho, mas não xenófobo. Passei dez por cento de minha vida profissional estudando no exterior. Aprendi que nosso padrão, o Sr. Universitas, fez de nós uma raça desterritorializada. Não há lugar para nacionalismos no comportamento científico.

Reconheço que a convivência com mestres norte-americanos e europeus foi de grande valia em meus trabalhos. Mas sempre me recusei a virar apóstolo de quem quer que fosse. Nunca achei que espírito de gente colonizada tivesse interesse para a construção da ciência brasileira. Intercâmbio, sim. Subserviência, não.

Quando chegarmos lá, todo o enorme esforço das diretorias e dos membros de nossas associações científicas terão feito sentido. Espero que essas associações encontrem os meios para estimular os associados à busca de miradas teóricas próprias.

Muito obrigado!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Therezinha Maria Mello. Esboço de estudo multissistêmico do item conjuncional ‘conforme’. In: COSTA, Sônia Bastos Borba; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. (Orgs.). *Do português arcaico ao português brasileiro*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004, p. 13-30.

BRAGA, Henrique Santos. *Desaparecimento da flexão verbal como marca de tratamento no modo imperativo. Um caso de variação e mudança no Português Brasileiro*. São Paulo: Universidade de São Paulo, dissertação de mestrado, 2008.

CASTILHO, Ataliba T. de. Quinze anos de Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. *Estudos Linguísticos*, v. 9, p. 10-20, 1984.

\_\_\_\_\_. O papel do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, de 1969 a 1971. *Estudos Linguísticos* 18: 14-20, 1989.

\_\_\_\_\_. O português culto falado no Brasil: história do Projeto NURC. Em: Dino Preti e Hudinilson Urbano (Orgs. 1990). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. IV, Estudos, 1990, p. 141-202.

\_\_\_\_\_. Língua falada e gramaticalização: o caso de *mas*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 1, 1997, p. 107-120, 1997b

\_\_\_\_\_. Para uma sintaxe da repetição. Língua falada e gramaticalização. *Língua e Literatura*, v. 22, p. 293-332 (Universidade de São Paulo). Uma versão preliminar [Castilho 2000c] apareceu como: A repetição como processo constitutivo da gramática do português falado. In: PADILLA, José Antonio Samper; DÉNIZ, Magnolia Troya (Orgs.). *Actas del XI Congreso de la Asociación de Linguística y Filología de la América Latina*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, tomo III, p. 2289-2298, 1997c.

\_\_\_\_\_. *A língua falada no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Langue parlée et processus grammaticaux. Em: BILGER, M.; EYNDE, K. van den; GADET, F. (Eds.). *Analyse linguistique et approches de l'oral*. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste. Paris/Leuven: Peeters, 1998 b, p. 141-148.

\_\_\_\_\_. Aspectos teóricos de la descripción de la lengua hablada. In: BERNALES, Mario; CONTRERAS, Constantino (Orgs.) *Por los caminos del lenguaje*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera, 1998c, p. 23-37.

\_\_\_\_\_. 30 anos do GEL – novos compromissos científicos. *Estudos Linguísticos*, n. 29, p. 7-15, 2000 a.

\_\_\_\_\_. O modalizador ‘realmente’ no português falado. *Alfa*, n. 44, 2000, p. 147-170, 2000 b. (Miscelânea de Estudos Dedicados a Francisco da Silva Borba).

\_\_\_\_\_. Análise multissistêmica das preposições do eixo transversal no português brasileiro. In: RAMOS, Jânia; ALCKMIM, Mônica (Orgs.). *Para a história do português brasileiro*, vol. V: Estudos sobre mudança linguística e história social. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003a.

\_\_\_\_\_. Proposta funcionalista de mudança linguística: os processos de lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização na constituição das línguas. Em: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (Orgs. 2006). *Para a história do português brasileiro*. Salvador: EdUFba, vol. VI, tomo 1, p. 223-296, 2003 b.

\_\_\_\_\_. Diacronia das preposições do eixo transversal no português brasileiro. In: NEGRI, Lígia et alii (Org.). *Sentido e significação. Em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004a, p. 11-47.

\_\_\_\_\_. Unidirectionality or multidirectionality? *Revista do GEL* n. 1, 2004, p. 35-48, 2004b.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a teoria da gramaticalização. Contribuição ao debate sobre gramaticalização no contexto do PHPB. In: DIETRICH, Wolf; NOLL, Volker. (Orgs.). *O português do Brasil. Perspectivas da pesquisa atual*. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 2004c, p. 203-230.

\_\_\_\_\_. Abordagem da língua como um sistema complexo. Contribuições para uma nova linguística histórica. In: CASTILHO, A. T. de; MORAIS, M. A. Torres; LOPES, R. E. V.; CYRINO, S. M. L. (Orgs.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro. Homenagem a Mary A. Kato*. Campinas: Pontes / Fapesp, 2007, p. 329-360.

\_\_\_\_\_. An approach to language as a complex system. In: CASTILHO,

A. T. de (Org.). 2009a., p. 119-136.

\_\_\_\_\_. Para uma análise multissistêmica das preposições. In: CASTILHO, A. T. de (Org.). 2009b, p. 279-332.

\_\_\_\_\_. (Org.). *História do português paulista*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_; PRETI, Dino; RISSO, Mercedes S.; ABAURRE, Maria Bernardete M. GEL, novos caminhos. *Estudos Linguísticos*, n. 24, p. 19-35, 1995.

DEFENDI, Cristina L.; SPAZIANI, Lidia; CACCIAGUERRA, Vanessa; VICENTE, Renata Barbosa. Análise multissistêmica das palavras *atrás, fora, onde, afinal*. In: CASTILHO, A. T. de. (Org.). 2009, p. 359-382.

FRANCHI, Carlos. *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado, 2 vols., 1976. mimeo.

HALLIDAY, Mark Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la Humanidad*. Tradução de Ana Agud. Barcelona / Madrid: Anthropos / Ministerio de Educación y Ciencia, 1836/1990.

KEWITZ, Verena. *Gramaticalização e semanticização das preposições a e para no português brasileiro (sécs. XIX a XX)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, tese de doutorado, 2007.

\_\_\_\_\_. Gramaticalização, semanticização e discursivização das preposições **a** e **para** no português brasileiro (sécs. XIX a XX). In: CASTILHO, A. T. de (Org.). 2009, p. 603-736.

MÓDOLO, Marcelo. *Gramaticalização das conjunções correlativas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. Tese de doutorado.

\_\_\_\_\_. A estrutura correlativa alternativa ‘quer... quer’ de uma perspectiva multissistêmica. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (Orgs.). *Para a história do português brasileiro*. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Republicado em CASTILHO, A. T. de (Org.). 2009, p. 465-478.

MORRIS, Charles W. *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago: The University of Chicago Press. Tradução para o português de Milton José Pinto: *Fundamentos da Teoria dos Signos*. Rio de Janeiro / São Paulo: Eldorado Tijuca / Universidade de São Paulo, 1938.

NASCIMENTO, Milton. Gramática do Português Falado: articulação teórica. Conferência lida no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Publicado em A. Zilles (Org. 2005). *Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993/2005, p. 93-116.

SANTOS, Elaine Cristina; BERNARDO, Kelly Viviane; TERRA, Luciana; BARROSO, Paulo. Análise multissistêmica dos verbos *buscar, esperar, querer, vir*. In: CASTILHO, A. T. de (Org.). 2009, p. 383-398.

SARTIN, Elisângela B. de Godoy. Análise multissistêmica de orações complexas: estruturas *para* + infinitivo no português culto. In: CASTILHO, A. T. de (Org.), 2009, p. 399-404.

SIMÕES, José da Silva. *Sintaticização, discursivização e semanticização das orações de gerúndio no português brasileiro*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Tese de doutorado.

## PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A DISTÂNCIA<sup>15</sup>

Cristina Alves de Brito  
[crisalbri@filologia.org.br](mailto:crisalbri@filologia.org.br)

O foco em que tem estado a Educação a Distância dá a falsa ideia de que tal modalidade é novíssima, porém, se se fizer uma pequena viagem no tempo, ver-se-á que ensino a distância vem sendo desenvolvido ao longo do tempo. Em 1728 encontrou-se um anúncio de aula particular por correspondência na Gazeta de Boston, já em 1840, é a vez da oferta de um curso de taquigrafia; sendo que no Brasil tal se apresenta em um curso por correspondência para áreas técnicas em 1904.

Durante a última grande guerra, o governo americano recorreu a professores para estudar e apresentar uma solução para uma antiga questão: *ensinar mais, em menos tempo e a um número maior de pessoas*. Em fins dos anos 50 surge, no Brasil, a ideia de uma televisão educativa em âmbito nacional; nos anos 60 quando a televisão é posta a serviço da educação efetivamente, um curso de alfabetização para adultos, reconhecido pelo MEC e transmitido pela TV Rio. Em 1962 é produzido o curso *Novos Rumos para o Ensino Primário*, destinado ao aperfeiçoamento de professores do ensino primário.

Em 1961 a LDB 4024 cria os cursos Artigo 99 e 91 (ginásial e colegial) e a partir 1966 passa a ser transmitido pela TV Continental o curso Artigo 99 e mais tarde pelas demais emissoras em diferentes estados.

A Lei 5692/71 prever cursos supletivos ministrados na modalidade presencial ou com a utilização de rádio, TV e correspondência a distância.

Finalmente a Lei 9394/96 em seu Art. 80 traz mais claramente determinações sobre a EaD e a possibilidade de os cursos de graduação presenciais oferecerem até 20% na modalidade a distância. Assim, no Brasil, a EaD está formalmente inserida em nossa realidade tanto pela LDB como por Decretos subsequentes, dentre eles encontra-se o 2494/98 em seu Ar-

---

<sup>15</sup> Este artigo resulta do trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos de 01 a 04 de abril de 2010.

tigo 2º discorre sobre a certificação em curso a distância, os certificados serão emitidos por instituições públicas ou privadas credenciadas para tal fim.

Partindo-se da ideia do governo americano no período da segunda grande guerra, percebe-se que sua essência constitui o cerne da proposta de EaD, isto é, oferecer a muitos a possibilidade de estudar, aperfeiçoar-se, atualizar-se, sem estar preso a locais, horários, tendo o aluno a opção de organizar-se segundo a sua disponibilidade. Com isso também abre uma nova chance para muitos que não tendo condições de locomover-se para os grandes centros, agora, têm acesso ao mesmo universo de informação sem a necessidade de locomover-se para as capitais.

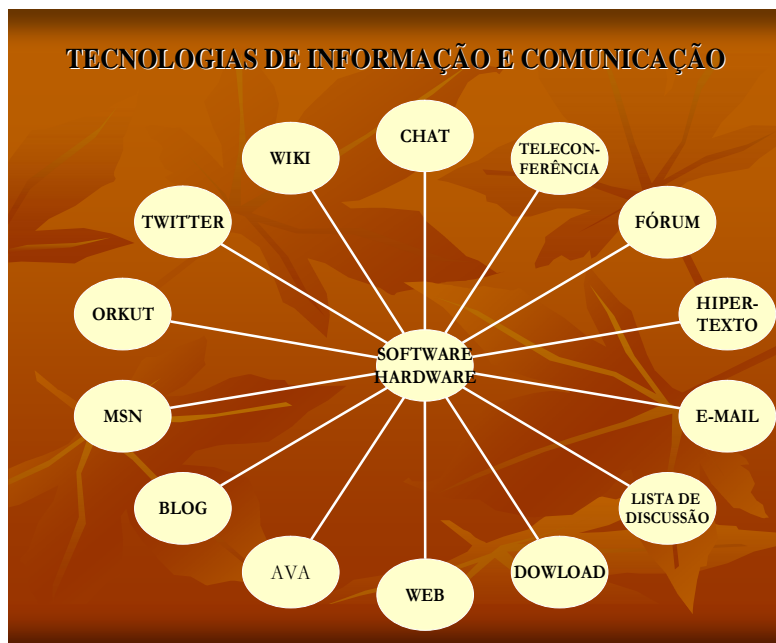
O universo da EaD está centrado nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que têm como recurso tecnológico base o *software* e *hardware*, pois são eles que viabilizam as tarefas de receber, processar, distribuir, armazenar as informações e os dados, enfim, eles são os meios que concretizam o virtual.

Em Ensino a Distância deve-se procurar empregar diversificados meios de comunicação com o objetivo de melhor atender o aluno. Os recursos, hoje, disponibilizados podem ser distribuídos de forma síncrona e assíncrona. O modo síncrono é o que acontece simultaneamente como as conversas em *chat* ou as *teleconferências* que se realizam interativamente. Enquanto o modo assíncrono permite ao aluno acessar quando for mais conveniente, por exemplo, *fórum*, *hipertexto*.

As principais ferramentas hoje disponibilizadas na *internet* que favorecem a comunicação e possibilitam a interatividade são: *e-mail* (não há necessidade de estar conectado simultaneamente destinatário e remetente); *lista de discussão* (administrado em geral pelo professor, sem concomitância de conexão, espaço para debate de um assunto, porém cada mensagem é enviada pelo professor para a caixa postal do aluno).

Ainda faz parte do conjunto de ferramentas o *download* (espaço para disponibilizar informações que pode ser acessado em qualquer lugar e a qualquer tempo ser baixado); *World Wide Web (www)* (espaço em que se distribui a informação); *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)* possibilita a comunicação através de diferentes interfaces para a construção do conhecimento; MSN (permite conversas instantâneas e já apresenta uma nova versão: *Windows Live Messenger*), ORKUT (é uma comunidade *on-line* com objetivo de fazer contatos), BLOG (*site* que permite

atualizações rápidas, combina texto, imagens e links), TWITTER (rede social baseada em mensagens instantâneas, curtas de até 140 caracteres).



**Fig. 1 Ferramentas de Comunicação**

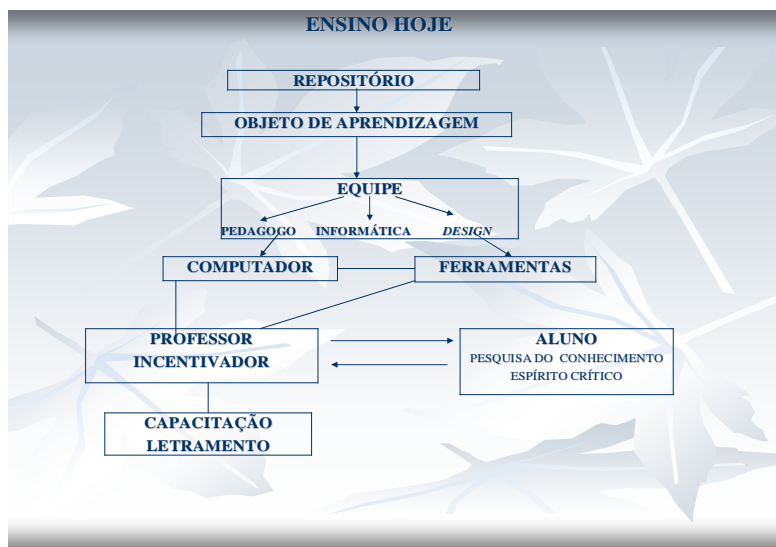
As ferramentas são diversificadas para mudanças de interação com o aluno, o computador reserva ao professor o papel, agora, de estimular a pesquisa do conhecimento e não mais ser a fonte de conhecimento, as novas tecnologias pululam freneticamente, e o professor está capacitado para trabalhar com tanta tecnologia? Ou continua tendo de trabalhar empiricamente? Para que tal tecnologia possa ser empregada adequadamente é primordial que se capacite cada profissional, para que, então, possa verificar-se mudança significativa no processo de ensino e de aprendizagem.

O emprego de toda esta ferramenta requer a produção de material adequado, isto é, objetos de aprendizagem que divulgam e organizam a informação e o conhecimento, recursos que têm a característica de poder ser usado, reutilizado, constituindo um universo de possibilidades para o ensino.



A informação trazida pelo objeto de aprendizagem pode apresentar-se através de uma imagem, de uma página da *web*, de uma situação de simulação, de uma animação, de um texto, de um jogo de *slides*, de um vídeo..., facultando a percepção de diferentes pontos de vista de uma situação dada. Com novas formas de ler e escrever também surge uma nova forma de letramento.

Os objetos de aprendizagem envolvem para a sua construção uma equipe pedagógica, tecnológica e de *design*, em que cada um dentro de sua especialidade dará seu contributo especializado para a elaboração dos objetos.



**Fig. 2** Processo de Ensino

Outro problema que se apresenta é onde encontrar tais objetos de aprendizagem, como acessá-los. Há alguns endereços de repositórios de objetos de aprendizagem de grande porte, tais repositórios apresentam um número razoável de materiais a serem utilizados em Biologia, Geografia, Matemática e Química, porém em Língua Portuguesa o repositório é reduzidíssimo.

Dessa forma, como é possível professores trabalharem com tanta tecnologia se lhes faltam objetos de aprendizagem de conteúdo específico para utilizar em sala de aula. Segundo Silveira (até fevereiro de 2008)

no repositório da Rede Iterativa Virtual de Educação (RIVED – programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais) encontrava-se apenas um objeto de aprendizagem **Porquedômetro: a grafia e o emprego dos porquês** de Célia Fonseca de Lima – NTE Caicó/RN.

Hoje, torna-se imprescindível que a formação do professor seja revista, dever-se-á implementar a alfabetização tecnológica e a mudança nos currículos para atender o novo perfil profissional. O sucesso no ensino/aprendizagem e o domínio das Tecnologias de Informações e Comunicação (TICs) estão atrelados fortemente à capacitação profissional, além da formação de repositório com objetos acessíveis aos professores de Língua Portuguesa.

Entre os pontos positivos do novo processo está o trabalho em equipe com a utilização de especialistas de áreas diversas para a elaboração do material, entretanto não se pode pressupor que o professor detenha *a priori* tal conhecimento. Para um bom trabalho em EaD é primordial o emprego de diferentes formas de comunicação, sempre buscando atender o aluno.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SILVEIRA, Ismar Frango. Objetos de aprendizagem para ensino de línguas: uma análise comparativa. In: MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M. da S.; CABRAL, Ana Lúcia T.(Orgs.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Claraluz, 2008.

### *Endereços eletrônicos*

1. BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS DE OBJETOS EDUCACIONAIS <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/7167>
2. BIBLIOTECA VIRTUAL – <http://bve.cibec.inep.gov.br>
3. CiFeFiL – [www.filologia.org.br](http://www.filologia.org.br) (textos acadêmicos)
4. CURSOS – <http://webeduc.mec.gov.br>  
<http://eproinfo.mec.gov.br>
5. DOMÍNIO PÚBLICO – <http://www.dominiopublico.gov.br>
6. JOGOS – <http://fmu.br/game/home.asp> (ortografia)  
<http://www.fulano.com.br/Scripts/JogosOnline/Letroca/LeTrocaAbertura.asp> (vocabulário)  
<http://www.agal-gz.org/planeta/front/?step=2&univers=14> (A Nossa Língua)  
<http://www.fisica.ufpb.br/~romero/objetosaprendizagem/Rived/40Morfo/index.html> (Morfossintaxe UFPB)
7. MERLOT – <http://www.merlot.gov>
8. MUSEU BRITÂNCICO VIRTUAL – <http://www.thebritishmuseum.ac.uk>
9. MUSEU DO VATICANO – [http://mv.vatican.va/StartNew\\_PO.html](http://mv.vatican.va/StartNew_PO.html)
10. PORTAL DO PROFESSOR  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>
11. RIVED – <http://rived.mec.gov.br>
12. TELEDUC – <http://www.nied.unicamp.br>

## PESQUISA EM LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS<sup>16</sup>

*Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca* (UERJ)  
[aytelfonseca@yahoo.com.br](mailto:aytelfonseca@yahoo.com.br)

*Mario Sergio Mangabeira Jr.* (UERJ)  
[mariojunioruerj@gmail.com](mailto:mariojunioruerj@gmail.com)

O objetivo do presente artigo é ilustrar três diferentes possibilidades de pesquisa sobre a língua portuguesa, com base em nossa própria experiência. Optamos pela diversidade de enfoques, de modo a traçar relações com outras áreas de nosso interesse: *literatura, políticas públicas para a educação e ensino*.

Acreditamos que tal variedade de diálogo é possível por ser a língua o meio de interação social básico, que permeia todos os campos do saber.

Desejamos que os relatos de nossa prática como pesquisadores e professores auxiliem os graduandos, público-alvo do trabalho, a vislumbrarem novas possibilidades de investigações.

### ***1. Primeiro relato: Criação literária, prazer e expressividade<sup>17</sup>***

*Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca*

Aprendi, em uma aula de metodologia, que para se fazer um bom e sincero trabalho monográfico devemos partir de questionamentos que nos persigam em nossos estudos, que abalem nossas certezas. Então a pesquisa será *uma* resposta, nunca definitiva, às perguntas motivadoras.

As dúvidas que agora me lançam aos estudos surgiram de duas vivências: uma como *leitor*, outra como *professor*.

---

<sup>16</sup> Este artigo resulta do trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos de 01 a 04 de abril de 2010.

<sup>17</sup> Trabalho ainda em desenvolvimento que teve uma primeira versão como monografia, para o cumprimento das atividades de um curso de especialização em língua portuguesa.

Refletindo sobre minhas leituras, indago-me com frequência:

- Por que dos livros de Clarice Lispector e de Caio Fernando Abreu, por exemplo, me ficam frases particulares e expressivas, “memórias em palavras”, e não fragmentos do enredo?
- Por que meu susto (agradável) ao conhecer a língua de um Ribaldo, de João Guimarães Rosa?
- Por que *best-sellers* e algumas traduções não me aprazem muito, não exigem releituras?
- Por que o fascínio, na minha incursão tardia pela literatura infanto-juvenil, por uma Lygia Bojunga e por um Monteiro Lobato, que brincam com as palavras?

No bojo dessas interrogações particulares, está uma questão mais universal: *O prazer provocado por algumas leituras tem relação com o trabalho artístico que o escritor faz com o código?*, o que implica outro questionamento: *Qual a importância do trabalho expressivo com a língua para a criação literária?* A primeira aponta para a leitura. A segunda, para a escrita. Complementam-se.

Lançadas as questões, veio a difícil escolha do caminho a ser seguido para encontrar *uma* possível resposta, e veio também a certeza da impossibilidade de atender a perguntas muito amplas com um trabalho de fôlego tão limitado, feito com poucas linhas e em curto tempo.

Para solucionar a segunda dificuldade, bastou livrar-me da vaidade de querer dar respostas geniais e definitivas, reconhecer uma das especificidades da monografia, que é a de fazer recortes teórico-práticos, e lembrar que a pesquisa pode durar *toda a vida*. Caso as dúvidas insistam, terei de iniciar novos estudos, escrever outros textos.

Quanto ao primeiro embaraço, a solução foi delimitar uma *metodologia*, dividida em três etapas.

O passo inicial consistiu em aprofundar meu conhecimento teórico sobre os assuntos envolvidos: leitura, criação literária e Estilística. Considero esse o procedimento mais relevante, porque fundamenta a análise do *corpus*, e também o mais longo, porque exige releituras e fichamentos.

Na segunda etapa, “ouvi” escritores falarem sobre seus processos

criativos. Sem ter como intenção principal julgá-los, tezi comentários sobre o peso atribuído por alguns deles ao trabalho artístico com a linguagem.

Como último procedimento, enfoquei um escritor que, declaradamente, valoriza o plano da expressão de suas obras: Caio Fernando Abreu, o autor que mais tenho lido e com o qual me envolvo estética e sentimentalmente. Seus textos me proporcionam prazer tanto pelos assuntos tratados quanto pela forma particular de emprego dos recursos linguísticos.

Após contato com quase toda sua obra, selecionei um conto que, em um primeiro olhar, prenunciou um rico potencial linguístico-expressivo e que também muito me sensibilizou: *Linda, uma história horrível*.

Atualizando o objetivo central do presente estudo de modo a abarcar as duas questões lançadas, afirmo que pretendo refletir, com base em depoimentos de escritores e em um conto de Caio Fernando Abreu, sobre a relação entre criação literária – e a consequente fruição na leitura – e o trabalho linguístico-expressivo com a língua portuguesa.

Ao lado desse objetivo específico, existem outros dois mais gerais: ampliar minhas leituras sobre Estilística, que enfoquei na graduação e que pretendo destacar também no mestrado, e estudar língua e literatura de maneira articulada, desvencilhando-me do preconceito de que uma pesquisa de especialização em língua portuguesa não pode dialogar com a literatura.

Além da vivência como leitor, ponho em jogo também minha experiência como *professor*.

Tenho refletido bastante sobre a apropriação das composições literárias pelos estudantes, tentando estabelecer relações entre as suas trajetórias de vida e a leitura. Acredito que, se o leitor-aprendiz se reconhece no texto, se vê participando da construção do sentido, mais fácil é seduzi-lo.

Percebo, porém, que falta um contato mais *íntimo* do aluno com o texto enquanto artefato linguístico, composto pelos planos fonético, morfo-sintático e léxico-semântico. Por isso o meu terceiro questionamento: *Quais os modos de aproximar o estudante da materialidade expressiva principalmente dos textos literários?*

Minha atenção, no primeiro estágio da pesquisa, centra-se nas duas primeiras dúvidas, as que relacionam criação literária à expressividade e ao envolvimento estético com o texto, mas acredito que o presente estudo me possibilitará amadurecer ideias para pesquisas futuras.

Em minhas próximas publicações e apresentações em eventos, pretendo divulgar os resultados a que tenho chegado.

## **2. Segundo relato: Prova Brasil e Livro didático: consonância ou descompasso?**

*Mario Sergio Mangabeira Junior*

O Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), muitas vezes, constitui o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelos alunos da rede pública de ensino do Brasil. O Ministério da Educação (MEC) sugere que os LDLP corroborem com o desenvolvimento progressivo da compreensão leitora. A leitura é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de aprender (aprender a aprender) e para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (aprender a conhecer).

Um bom exemplo desta orientação didático-pedagógica está na Prova Brasil, levada a efeito pelo MEC. A prova foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. São aplicadas provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura), com questões elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação e, ainda, nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A pesquisa intitulada “Prova Brasil e os livros didáticos: consonância ou descompasso?”, traça um estudo crítico dos descritores de habilidades e competências da Prova Brasil, referentes ao Tópico I– Procedimentos de leitura, aplicadas ao 5º ano do ensino fundamental e a proposta de trabalho com a Língua Portuguesa desenvolvida por alguns livros didáticos aprovados pelo PNLD. Partindo da seleção de questões de

LEITURA aplicadas na Prova Brasil de 2005 e 2007, pretendemos estabelecer um novo olhar sobre o trabalho de leitura dos LDLP e a proposta da Prova Brasil, explicitada nas Matrizes de Referência em Leitura, a qual norteia a referida avaliação.

A escolha do objeto de investigação justifica-se, sobretudo, por uma grande razão: ao lado de uma literatura acumulada que embasa a afirmação de autores de livros que se pautam em propostas construtivistas e na proposta de letramento, carecemos de um exame mais cuidadoso das contribuições das competências e habilidades presentes nos descritores da Prova Brasil e a sua consonância (ou não) com os livros didáticos recomendados pelo MEC. Tais análises e reflexões corroboram para novas reflexões sobre o desenvolvimento da competência leitora e a evidência da relação teoria x prática, no que se refere à abordagem sociointeracionista do discurso, bem como contribuições para uma formação discursiva dos alunos.

O estudo parte de um sólido embasamento teórico – uma vez que serão utilizadas reflexões de autores renomados para fundamentar as hipóteses suscitadas durante a investigação – e de um processo de análise qualitativo, já que serão feitas inferências acerca dos dados coletados. Baseamo-nos em estudos de Kleiman (2004), Sole (1998) e Rojo (2009), fundamentados nos princípios de Estratégias de Leitura como concepção de ensino de leitura. Apoiamos nossas reflexões sobre conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo a serviço da produção de sentidos do texto, a partir das postulações de Antunes (2009), Koch (1999) e Marcuschi (2008), Bakhtin (1979) e de Geraldi (1997).

Para investigar os pontos de congruência e descompasso entre a Prova Brasil e os livros didáticos aprovados pelo MEC, analisamos o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a forma de avaliação dos Livros de Língua Portuguesa, os fundamentos teóricos e abordagens didáticas que embasam essa avaliação, os descritores, matrizes de referência, e exemplos de questões que constituem a prova, bem como três livros de Língua Portuguesa, do 5º ano escolar, de editoras diferentes.

O critério empregado para a escolha do *corpus* partirá do enfoque comparativo entre o que o Ministério da Educação espera dos alunos, em relação à proficiência leitora e o que e como os livros, em geral, contribuem para o alcance dos objetivos propostos. O *corpus* deste trabalho é composto por exemplares de questões de Língua Portuguesa da Prova



Brasil, aplicadas em 2005 e 2007, ao 5º ano/ 4º série e questões dos seguintes livros selecionados: *Infância Feliz* (ALBUQUERQUE, ARÉDES, GRILO, 2009), *Aprender Juntos* (VASCONCELOS, 2009) e *L.E.R.* (BASSI, LEITE, 2008)

Depois de lidas as referências bibliográficas e checados os resultados obtidos pela análise do corpus, realizou-se a identificação de estratégias e habilidades essenciais à situação de leitura. Após a verificação, comentou-se a intenção comunicativa sustentada por essas escolhas em cada texto. Então, realizamos uma comparação qualitativa dos pares de textos que versam sobre os mesmos aspectos observados.

Por último, averiguamos se os livros analisados e os descritores da avaliação apresentam convergência ou divergência de intenção comunicativa, visando à formação de um aluno autônomo linguisticamente. Identificamos divergências e, como conclusão, verificamos que os LDLP deixam lacunas em relação ao desenvolvimento da competência e habilidades que envolvem uma leitura proficiente.

Os autores afirmam, no manual do professor, que as obras seguem a concepção teórica presente nos PCN e propõem atividades de leitura que treinam o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Porém, na prática, observamos um excessivo número de questões voltadas à identificação de informações explícitas dos textos. Constatamos que há, ainda, um grande caminho a percorrer em relação ao trabalho de compreensão inferencial, o qual possibilitará a formação de leitores competentes e capazes de agir e interagir, com êxito, nas inúmeras práticas sociais de leitura.

Mediante a essas observações, afirmamos que o objetivo do trabalho seja alcançado à medida que desperte o interesse de professores de Língua Portuguesa e graduandos em Letras a observar a prática de ensino de leitura conduzida pelos livros didáticos, em todo o país, e a proposta da Matriz de Leitura, que é referência nacional em proficiência leitora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailóvitch. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRAIT, Bete. *Bakhtin – conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação continuada de professores de anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. UFPE. Recife: 2000.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Orgs.). *O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: letramento escolar, leitura e escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SOLÈ, Isabel. *Estratégias de leitura*. São Paulo: Artmed, 1998.

## **RIO DE JANEIRO X AGRESTE PERNAMBUCANO: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA**

*Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ)*

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

*José Enildo Elias Bezerra (IFET)*

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

Nossa intenção, com o presente artigo, é reunir visões distintas sobre um mesmo tema: a educação de jovens e adultos (EJA), buscando refletir sobre a urgência de se buscar uma prática pedagógica que leve em conta as especificidades de tal modalidade de ensino, o que, a nosso ver, tem estreita relação com a formação dos professores.

### ***1. O trabalho com Língua Portuguesa em Uma Escola da EJA no Rio de Janeiro***

A experiência que relatarei a seguir foi fruto de um trabalho de três anos como pesquisador voluntário do projeto *Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da língua portuguesa para a educação de jovens e adultos (EJA)*, coordenada pela professora doutora Maria Teresa Gonçalves Pereira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa tinha uma parte teórica, que acontecia na universidade, quando eu e outros graduandos colaboradores líamos e discutíamos livros sobre ensino, linguística, literatura, produção de texto e leitura. Além do debate, escrevíamos resenhas críticas, que eram devidamente corrigidas e comentadas pela orientadora. Era o momento de enriquecimento teórico. Eu conseguia me apropriar dos saberes indispensáveis a minha prática pedagógica não apenas na EJA, mas em qualquer nível de ensino.

Além das atividades internas, eu frequentava, regularmente, um curso noturno gratuito e todo voltado para a educação de jovens e adultos, na zona sul do Rio de Janeiro, na condição de ouvinte, de coparticipante e ainda de professor regente, sobretudo em turmas da 5ª série. É sobre essa parte prática que falarei a seguir.

### 1.1. Uma visão geral

As atividades nas aulas de língua portuguesa abrangiam *leitura*, *produção de texto* e *gramática*, abordadas de forma integrada e tendo como objeto de estudo o texto, visto como produto do entrelaçamento dos planos fonológico, morfológico, sintático e léxico-semântico.

Nas atividades de leitura, em que se trabalhavam diferentes linguagens e gêneros textuais, valorizava-se a construção do conhecimento a partir da experiência de vida dos estudantes, propiciando discussões riquíssimas entre o professor e os alunos, que se manifestaram voluntariamente. O resultado imediato era o aumento da autoestima, já que tinham direito à voz.

Embora o enfoque das atividades estivesse no trabalho oral, que garante participação mais espontânea, apresentavam-se, por vezes, exercícios de compreensão escritos, mas sem negar o caráter polissêmico de alguns textos e sem desprezar o ritmo de cada discente.

A discussão dos textos, por seu turno, motivava a produção textual, que não seguia planejamentos inexoráveis. Escrevia-se sobre dúvidas que surgiam nos debates, sobre alguma reportagem, poesia ou história lida em sala de aula, sempre de modo a conceber o aluno como um sujeito dono de suas palavras, tendo o que dizer e o porquê dizê-lo a si ou ao outro.

O leitor/corretor do texto não era apenas o professor. Revisava-se a produção textual em parceria com os educandos. Por vezes, surgiam dúvidas de gramática. Era, então, o momento de se explicar, sistematicamente, algum aspecto gramatical, sem exageros de nomenclatura e de modo natural, contextualizado.

Houve aulas em que se abordou, exclusivamente, conteúdo gramatical, negando, contudo, a memorização gratuita. A preocupação central, ao selecionar o tema e a metodologia de ensino, era atribuir *sentido* aos conteúdos, relacioná-los à experiência de vida do aluno, o qual, quanto mais se apodera da norma padrão da língua, sem negar a importância das outras variedades do português, mais atua como cidadão de uma sociedade letrada.

## **1.2. Um caso particular de atividade de leitura**

Em uma turma de 5ª série, estudou-se o conto *Um Apólogo*, de Machado de Assis.

No conto, uma agulha e uma “linha ordinária” discutem para provar quem é mais importante aos olhos da baronesa, em cujo vestido de festa estão trabalhando. A linha acaba vencendo a disputa ao declarar que, no final das contas, quem vai ao baile junto com a ama é ela, que estará cosida à roupa, enquanto a agulha voltará para a caixinha de costura.

A partir do conto e motivados pelo professor, os alunos levantaram um debate sobre exploração no trabalho e desigualdade social. Foi quando uma senhora contou para a turma o péssimo tratamento que recebia na casa em que era doméstica, a ponto de a patroa sugerir que ela comesse no almoço uma carne estragada. Em vez do constrangimento, o riso. A aluna não só deixou de comer a carne, como preparou com ela um “picadinho” que foi servido à patroa.

Com isso, a empregada passou de agulha a linha, de subalterna a rebelada; revoltou-se, vingou-se, foi à desforra; não voltou para a caixinha de costura, conquistando o direito de ir ao baile “dançar com os ministros e diplomatas”.

O texto de Machado foi trabalhado levando-se em conta a história de vida dos estudantes, a realidade em que estão inseridos, mas apresentada sob um novo olhar, o literário, e na escrita padrão do português.

A aluna, de fato, vivenciou o conto, experimentou-o, participou da construção do seu sentido porque se reconheceu nele. Parte de sua vida estava no texto. E enriquecida.

## **1.3. Um caso particular de reflexão sobre a língua**

Em outra aula, o professor disse que o tema seria acentuação gráfica. Pensei que teria de assistir a uma exposição sobre um assunto chatíssimo, com a tradicional “decoreba” da tabela de regras. Mas não foi o que aconteceu.

Antes de ir para o quadro, o professor entregou aos estudantes redações escritas por eles no dia anterior e comentou o grande número de erros de acentuação. Depois, sugeriu uma revisão coletiva dos textos,

destacando a necessidade de saber acentuar as palavras corretamente. Somente com a explicitação de um motivo concreto para a aprendizagem do tema, teve início a aula.

O professor, ao contrário do que eu esperava, não passou a tabela no quadro. Optou por levar os estudantes a inferirem tanto a utilidade dos acentos quanto as principais regras. A aula tornou-se, então, um debate. Todos falavam e contribuía para a “descoberta” das regras. Sem a necessidade de decorar, os discentes perguntavam, comparavam palavras, concluía. Por fim, sistematizou-se o conteúdo e a revisão do texto foi retomada.

Tal experiência reforçou o que eu já lia nos livros sobre ensino de língua portuguesa e aprendia na universidade: é possível estudar os tradicionais conteúdos gramaticais de modo produtivo e interessante, desde que lhes sejam atribuídos sentidos, desde que tenham utilidade concreta no cotidiano do aprendiz.

#### **1.4. O que está por trás da prática pedagógica**

Durante minha passagem pela escola, acompanhei de perto o trabalho do professor Davi Oliveira do Nascimento, mas também tive contato com outros docentes em momentos mais informais, como na hora do intervalo.

Consegui perceber que a qualidade do trabalho em sala de aula tinha estreita relação com a formação técnica e pessoal do professor, que detinha autonomia na elaboração dos materiais didáticos. Além disso, havia, na escola, excelentes recursos didáticos, como salas de vídeo bem equipadas, bibliotecas atualizadas, etc.

Com base nas falas dos professores, das suas práticas pedagógicas diárias, fácil foi concluir que a visão de língua e de ensino vigente considera o aluno como sujeito atuante, que possui o que dizer e merece ser escutado no processo de construção do conhecimento.

## **2. *A Autonomia dos Professores da EJA no Agreste Pernambucano***

Considerando as minhas pesquisas nos últimos dois anos que visam a uma melhor formação dos professores da educação de jovens e a-

dultos (EJA) em três cidades do agreste<sup>18</sup> pernambucano, sou testemunha dos poucos avanços alcançados na formação dada pelas secretarias de educação de cada município aos professores dessa modalidade de ensino.

Ao que parece, os processos chamados de formação continuada nada mais são do que um prolongamento de situações didáticas que vêm acontecendo ao longo de anos na região, que embora chamadas de democráticas, não têm levado a nenhuma reflexão da prática dos professores, apenas dando continuidade a processos de formação que mudam os nomes dos programas implantados ou dos cursos ali expostos a cada etapa da formação continuada, causando a cada dia uma maior dependência dos cidadãos com relação às tomadas de atitudes didáticas em sala de aula.

Lendo Castoriadis (2002), iniciei uma busca pela resposta de algo que para mim é importante na questão cidadã: a autonomia de cada indivíduo. O sentido denotativo da palavra “autonomia” se restringe a “capacidade de governar-se pelos próprios meios” (HOUAISS, 2009). Assim, a busca da afirmação de ser autônomo é, para muitos professores da EJA um desafio, pois eles, muitas vezes, definem que autonomia significa ser rebelde e desconstruir tudo que já foi dito e escrito antes sobre a educação de jovens e adultos.

### **2.1. O significado de autonomia para os professores na região agreste**

Entre os nove professores de língua portuguesa com que trabalho, oito acreditam que o fato de poderem tomar decisões em sala de aula já é uma forma de terem autonomia. É como se a palavra se restringisse apenas a atitudes didáticas e a continuidades involuntárias de decidir por alguém, muito distante do que afirma Castoriadis (2002, p. 254): "A autonomia no plano individual significa o estabelecimento de uma nova relação entre o eu e ser inconsciente, não para eliminar este último, mas para conseguir filtrar a parte de desejos que passa nos atos e palavras".

O autor ainda destaca que, para conseguirmos a autonomia individual, é necessário que tenhamos instituições que deem verdadeiramente

---

<sup>18</sup> As cidades aqui citadas são: Sanharó, Poção e Pesqueira, localizadas no agreste pernambucano.

uma autonomia a cada indivíduo participante de comunidade em que vive.

Este processo de democracia, que vai da instituição de ensino até as salas de aulas, é algo que pode levar cada professor a ter uma maior responsabilidade no que faz e no que diz, o que vai de encontro ao que tenho visto nas salas de aulas da EJA: o medo que os professores têm de ter suas próprias opiniões e de tomar decisões.

Em grupos de trabalhos com professores da EJA, tenho observado o silêncio com relação à democratização das decisões. Na prática, as atividades já são demandadas pelas secretarias, como são os projetos de alfabetização, de leitura, escrita etc.

Para Castoriadis (2002), a prática desse tipo de democracia definiu-se como um processo apenas em palavras, o que remete às condições de dependências em que os alunos vivem em relação aos professores, mas esta relação é uma continuidade da submissão do corpo docente às condições já estabelecidas pelas instituições, que há anos vêm mantendo um sistema de domínio sobre toda classe trabalhadora da educação na região.

Essa formação de professores dá continuidade a um processo de cidadãos dependentes de outros na sociedade. Ao que parece, os temas abordados são exatamente iguais há anos no processo escolarização desses jovens e adultos, que muitas vezes vão à escola em busca de uma melhor condição de trabalho e de uma valorização em uma sociedade completamente excludente para aqueles que ainda não atingiram um grau de escolarização, com o qual é possível competir com outros no mercado de trabalho e ter acesso a melhores condições de vida.

A não participação nos processos de formação profissional dos professores da EJA nos cursos de formação continuada por uma questão de custos, assim como alegam as secretarias de educação, traz em si uma descontinuidade de um direito adquirido por outros indivíduos que, só por serem funcionários públicos, podem participar dessa formação.

Os políticos são sempre os mesmos, as secretarias são sempre ocupadas por pessoas que dependem uma das outras politicamente.

Os professores que atuam na EJA não fazem parte do quadro de funcionários públicos dessas cidades e, por eles estarem ali ocupando apenas um cargo por indicação de algum político ou secretária de educa-



ção, ficam dependentes de todos os envolvidos nesse processo de formação de professores no ambiente escolar.

Essa situação gera muitas vezes um encadeamento de exclusão social dos professores da EJA, como: salários menores do que os dos funcionários das secretarias, exclusão de programas de formação e dependência da situação política do momento. Como é o caso de uma cidade em que, em um ano, já foram destituídos duas vezes os prefeitos e cada substituição do legislativo traz uma consequência para os professores não contratados, principalmente para aqueles que atuam na EJA: demissões em massa ou submissão a situações deploráveis de trabalho.

Para uma autonomia plena dos cidadãos envolvidos no processo de escolarização de alunos da EJA, é importante destacar que isso só poderá ocorrer quando existir, de fato, uma democratização das instituições que representam a escola, trazendo assim condições para uma melhor assimilação do que realmente é ser autônomo.

Para Castoriadis, é necessário que se instaure um regime democrático de fato. Quando isto acontece, ele destaca que:

Em um regime assim, participativo efetivamente na instauração das leis sob as quais eu vivo. “Participo plenamente delas, não por intermédio de “representantes” ou de referendos sobre questões cujo teor e finalidade na me foi permitido conhecer, e sim com conhecimento de causa, de modo que eu possa reconhecer nas leis minhas próprias leis. (CASTORIADIS, 2002, p. 254).

Essa visão de construir novos paradigmas dentro de uma autonomia desconstrói a ideia de que democracia acontece ao participar de eleições e de situações já determinadas pela política de cada cidade.

Para os nove professores indagados durante reuniões nas cidades do agreste pernambucano, ser cidadão é ter o poder do estado através do voto, uma visão de democracia limitada e inexistente às vezes, porque o único momento em que estes sujeitos têm autonomia está apenas no ato de votar, depois eles passam a ser dependentes de um sistema que os manipula há anos.

Quanto às indagações feitas por mim sobre o que realmente poderia ser autonomia para os professores da EJA dessas cidades, observei que eles estão interessados em receber sugestões prontas e em dar prosseguimento a atitudes didáticas muitas vezes ultrapassadas, como ainda costumam afirmar que o uso do ensino da gramática normativa seja a única solução para uma melhor compreensão de estruturas da língua.

Eles não constroem situações que levem os alunos a pensarem através da linguagem, e sim a montarem estruturas da língua através de regras gramaticais, sem pensar no que é dito através da linguagem oral em suas aulas.

Guedes (2006) comenta sobre a importância do trabalho que envolve linguagem oral, destacando alguns aspectos:

Com uma lista de conteúdos, tirados seja do fundo do baú, ou seja, do forno ainda quente, que, em vez de continuamos calando nossos alunos, passaremos a fazê-los falar e escrever a sua palavra. Passaremos a fazê-los falar e escrever suas palavras se assumirmos essa tarefa e para ela mobilizarmos nossa disposição para falar e escrever e o que nos têm dito e o que podem vir a nos dizer linguistas, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e a quem mais encarregamos de examinar. (GUEDES, 2006, p. 51)

Essa realidade pouco difundida na escola do ensino regular é praticamente inexistente em turmas da EJA.

Cabe aos professores da educação de jovens e adultos iniciarem um trabalho com a linguagem oral, dando assim autonomia aos alunos para que eles possam falar, não para reproduzir o discurso que a escola lhe apresenta, mas para falar deles mesmos e de sua realidade social mais próxima.

Nesse processo, é necessário que se observem as diferenças que muitas vezes distinguem cada aluno, como por exemplo, os dialetos em que se expressam e a língua com que escrevem.

Guedes ainda destaca que

Escutar o que o aluno tem a dizer não significa o paternalismo que se tenta com qualquer coisa que o aluno tenha escrito, chegando à conclusão de que dá para entender o que ele quis dizer na sua confusa fala ou no seu canhestro e desajeitado texto. (GUEDES, 2006, p. 53)

Neste caso, entender o texto oral significa que o aluno deve ter sua própria autonomia em produzir, por meio da fala, algo com o qual possa interagir com o mundo, fazer-se entendido, organizando as ideias e formulando perguntas que o levem a preencher lacunas que no seu texto representam as lacunas de seu entendimento, ou seja, muitas vezes em sala da EJA os alunos falam de assuntos aleatoriamente, sem conhecimento mínimo de causa.

Estes fatores são em geral provocados pela falta de conhecimento dos professores da EJA, que acreditam que a forma de conduzir o outro é

levá-lo a entender melhor a vida e assim buscar novos caminhos *apenas* através da leitura dos textos escritos nos materiais didáticos de língua portuguesa, os quais muitas vezes estão fora da realidade dos alunos, trazendo assim pouca assimilação de fatos ocorridos fora do espaço escolar.

Um professor chegou a afirmar que “os alunos são autônomos porque têm liberdade de fazerem o que querem em sala de aula”. Ele confunde a palavra “liberdade” com “autonomia”, porque o fato de aluno fazer o que quer em sala de aula não significa que ele tome decisões sobre sua própria vida, porque a liberdade não é uma forma de autonomia.

Nessas cidades aqui tratadas, não vejo direcionamento para uma nova perspectiva de autonomia imediata dos sujeitos que ali vivem. Isto porque as instituições políticas são fortes e retratam ainda a formação arcaica da escola do Brasil Império, onde as instituições eram quem ordenavam as atividades que deveriam ser elaboradas em sala de aula, principalmente para jovens e adultos, que sempre foram os excluídos da sociedade brasileira.

Discutir sobre autonomia com esses nove professores da EJA é como dar prosseguimento ao mesmo discurso que eles vêm escutando há anos, que muda apenas os seus interlocutores, mas as palavras continuam atuando fortemente nas vidas desses professores.

Castoriadis que afirma:

Não pode haver discussão possível sobre as instituições – logo, não pode haver discussão possível sobre as crenças sociais, sobre o que tem ou não valor, sobre o bem e o mal. Em uma sociedade heterônima – ou simplesmente tradicional – o fechamento da significação faz com que não apenas a questão política e a questão filosófica estejam antecipadamente fechadas, como também as questões éticas ou estéticas. Em todas as circunstâncias, o que se deve fazer é ditado sem apelo pela lei e os costumes coletivos; nada muda quando aparecem comentários intermináveis ou uma casuística sutil, como acontece como o Talmude, os doutores cristãos ou os teólogos islâmicos. (CASTORIADIS, 2002, p. 229).

### **3. Para concluirmos...**

Nas atividades observadas na escola da cidade do Rio de Janeiro, podemos destacar que a valorização por parte do professor na construção do conhecimento a partir da experiência de vida do corpo discente, sem dúvida, o ajudou na interação com o grupo de alunos.

Nas atividades de cunho oral, o professor acabou desenvolvendo certa autonomia nesses indivíduos, isto porque eles levantaram discussões riquíssimas nas aulas de língua portuguesa.

Além disso, essa manifestação voluntária dos estudantes garantiu uma elevação da autoestima, pois só o fato do aprendiz ser respeitado em sua opinião já faz com que ele reflita de forma mais consciente sobre o que diz.

Essa mesma autonomia de trabalho encontrada em uma escola da região Sudeste não acontece na região Nordeste, pois analisando a realidade de escolas do agreste pernambucano, percebemos as diferenças entre as duas regiões, o que nos leva a acreditar que a questão da autonomia dos professores da EJA passa por um processo não só de formação, mas também de princípios educativos que priorizem o respeito às individualidades.

Desenvolver a autonomia desses professores garantirá o direito de os alunos (e também os professores) expressarem-se, independentemente de suas crenças e costumes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTORIADIS, Cornelius. A cultura em uma sociedade democrática. In: \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do Labirinto IV – A ascensão da insignificância*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 229-254.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

## GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM PORTUGUÊS MESMO

*José Pereira da Silva* (UERJ e PUC-Minas)  
[pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br)

**PERINI, Mário A.** *Gramática do português brasileiro*.  
São Paulo: Parábola, 2010. 366 p.

(11) 5061-9262 – [www.parabolaeditorial.com.br](http://www.parabolaeditorial.com.br)  
[parabola@parabolaeditorial.com.br](mailto:parabola@parabolaeditorial.com.br)

Depois de nos brindar com obras como *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*, *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*, *Gramática descritiva do português*, *Para uma nova gramática do português*, *Sofrendo a gramática*, *Princípios de linguística descritiva* e *Modern Portuguese: a Reference Grammar*, o professor Mário Alberto Perini (UFMG) nos oferece uma excelente *Gramática do português brasileiro*, a primeira do gênero, com a descrição da língua portuguesa falada no Brasil, em trinta e oito pequenos capítulos mais dois iniciais, de modo simples e prático.

Antes de começar a descrever o português, explica que gramática não é instrumento de aquisição da língua escrita, como já pensaram alguns, que é preciso descrever a língua falada de forma simples (não somente para especialistas) e que há novas noções gramaticais a ser aplicadas (apesar de jamais se poder fazer a descrição completa de uma língua), fazendo alguns comentários sobre a conveniência e insuficiência da NGB e lembrando que esta é uma obra destinada a estudantes e professores de letras.

Explicando em treze longas páginas as razões de se estudar gramática, situa o português no mundo e o classifica como a língua do Brasil.

Começa o estudo da sintaxe como a "construção", mostrando de maneira prática e simples como isto ocorre, deixando para tratar a oração propriamente dita só no terceiro e no quarto capítulos, sendo este dedicado especialmente às chamadas orações sem sujeito. É assim, de um modo crescente e progressivo que descreve a sintaxe da oração, tratando, a seguir, do sujeito indeterminado, dos outros termos da oração, de algumas construções importantes e da ordem desses termos na oração.

Tem um capítulo específico sobre pronomes oblíquos e outro sobre construções interrogativas e negativas.

Como informa que outras noções gramaticais precisam ser aprendidas e fixadas, trata das valências e dos papéis temáticos de uma forma tão simples que dificilmente prevalecerão dúvidas depois de lidos aqueles dois capítulos.

O período composto é estudado em oito capítulos, tratando cuidadosamente de distinguir coordenação de subordinação, identificar as estruturas oracionais especializadas, as relativas ou adjetivas, o modo subjuntivo como indicativo de oração subordinada etc.

Cinco capítulos tratam das formas verbais, antes de se dedicar aos sintagmas nominais, porque as concordâncias verbal e nominal só serão estudadas nos capítulos 28 e 29.

Divide as classes de palavras em quatro grupos: nominais, verbais, conectivos e adverbiais, tratando em um capítulo específico das expressões idiomáticas.

Por fim, depois de tratar da topicalização como elemento do discurso, estuda a pronúncia e os fenômenos que não são marcados na escrita.

Coincidentemente, dois dos linguistas condecorados neste ano de 2010 com a Medalha Isidoro de Sevilha de Destaque em Linguística e Filologia, eleitos no fechamento do ano de 2009, foram os autores da *Gramática do Português Brasileiro* (Mário A. Perini) e *Nova Gramática do Português Brasileiro* (Ataliba T. de Castilho), visto que seus livros só vieram a público no segundo trimestre de 2010.

A obra de Perini, mais degustável e prática; a de Castilho, mais informativa e técnica; a primeira, mais adequada ao uso didático nos cursos de letras; a segunda, mais produtiva para pesquisadores e excelente fonte de informações para produção de monografias, como os trabalhos de conclusão de curso (TCC), por exemplo.

Sem terem combinado, parece que o livro do Perini veio um mês antes propositalmente para que, primeiramente, se estudassem as bases da descrição do português brasileiro, com uma linguagem mais didática e simples, para, depois, se aprofundar esse estudo com a leitura do livro de Castilho e orientações de leituras que apresenta.

Como lembra o próprio autor (p. 17), esse livro é muito diferente do que foi escrito para os estrangeiros interessados em conhecer o português brasileiro (*Modern Portuguese*), em 2002, porque está adaptado aos interesses e necessidades do leitor brasileiro.

O objetivo dessa gramática é descrever os fatos linguísticos do português brasileiro da forma mais simples possível, de modo que o leitor não precise ser um especialista para entender a sua estrutura e o seu funcionamento.

A gramática é uma disciplina científica como a astronomia, a química e a física, segundo o autor, e, por isto, não se trata de um estudo necessário para se aprender a usar corretamente uma língua. Assim como Rui Barbosa declarou que, seguramente, seria reprovado numa prova de gramática, apesar de seu profundo conhecimento e excelente manejo da língua, há pessoas que sabem muito de gramática, mas não têm um desempenho linguístico tão bom, na prática.

Por isto, o objetivo da *Gramática do Português Brasileiro* é levar ao estudante e profissional de letras a conhecer cientificamente o seu objeto de trabalho, que é a nossa língua, em seu padrão culto. E isto, seguramente conseguirá, pois se trata de um trabalho elaborado em uma linguagem muito didática e simples, apesar de tratar de temas bastante complexos.

Descrever algo complexo com simplicidade é dom que poucas pessoas têm como Mário Alberto Perini. Com isto, podemos até discordar de alguns de seus pontos de vista ou posições científicas, mas será difícil não entender o que ele escreveu ou escreve.

## MAIS UM ATLAS LINGUÍSTICO BRASILEIRO – O ALECE

*José Pereira da Silva* (UERJ e PUC-Minas)  
[pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br)

**BESSA, José Rogério Fontenele** (Coord.). *Atlas linguístico do Estado do Ceará*. Fortaleza: UFC, 2010. 2 vol. 255+349 p. ilus.

[editora@ufc.br](mailto:editora@ufc.br) e (85)3366-7766  
<http://www.editora.ufc.br>

O projeto do ALECE foi cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, em 1979 e foi financiado pelo governo do estado e pela FINEP de 1982 a 1986, tendo sido coordenada por José Rogério Fontenele Bessa, Alexander F. Caskey, José Carlos Gonçalves e Mário Roberto Lobuglio Zagari, com uma equipe constituída de trinta e seis pesquisadores, incluídos coordenadores, equipe científica, colaboradores especiais, consultores, pessoal de apoio técnico, inquiridores, transcritores, revisores e bolsistas de iniciação científica.

A equipe completa até o resultado final foi: Alexander F Caskey, Antônia Maria Paulo de Lima, Antônio Almeida, Dulce Lane Oliveira do Nascimento, Hamílton Cavalcante de Andrade, Ignácio Ribeiro Pessoa Montenegro, Johann Haller, José Alber Campos Uchoa, José Alves Fernandes, José Américo Bezerra Saraiva, José Carlos Gonçalves, José Dionísio Ladeira, José Ivan Vasconcelos, José Pinheiro de Souza, José Rogério Fontenele Bessa, Leonel Figueiredo de Alencar Araripe, Luiz Tavares Júnior, Margarida Roza Almeida, Maria Auxiliadora Ferreira Lima, Maria de Fátima Araújo, Maria do Socorro Ferreira Marinho, Maria do Socorro Silva de Aragão, Maria Dulce Sousa Castelo, Maria Fátima Fontenele Bessa, Maria Jenny Ribeiro da Costa, Maria Socorro Oliveira, Maria Socorro Pessoa, Maria Sueuda Mota de Almeida, Maria Valdênia da Silva, Mário Roberto Lobuglio Zagari, Orlando Luiz de Araújo, Pedro Alberto de Oliveira Silva, Raimundo Benício Filho, Soraya Moreira Pessoa, Virgínia Maria Ferreira de Melo e Zaira Dias Medeiros.

Reconhecendo o mérito dessa equipe, o reitor da UFC, Jesualdo Pereira Farias, declara:



Uma extraordinária equipe foi reunida, para se lançar a exaustivo levantamento da língua falada em nosso Estado, e o que deixou consubstanciado tornou-se um manancial de informações de suma importância para subsidiar os estudos não apenas dos linguistas, mas também dos historiadores, sociólogos e pedagogos. (I, p. 19)

Segundo o secretário da cultura do Estado do Ceará, Francisco Auto Filho,

O *Atlas Linguístico do Estado do Ceará* é uma obra de elevado valor científico e abre, pelos seus resultados, um novo horizonte para o conhecimento das características linguísticas que singularizam a realidade dialetal cearense e para a adoção de inovações na metodologia do ensino d língua portuguesa entre nós. (I, p. 17)

Segundo palavras do presidente da Academia Cearense da Língua Portuguesa, Ítalo Gurgel, "o falar cearense apresenta características que o diferenciam do de outros estados nordestinos e que se multiplicam, em variantes, pelas caatingas, serras e tabuleiros" (I, p. 21). Isto reforçará os estudos da formação histórica de seu povoamento, como se espera mostrar com a *Memória Colonial do Ceará*, que estamos preparando com Expedito Eloísio Ximenes, Aurélio Pontes Filho e outros, cujos primeiros dos vinte volumes planejados deverão estar disponíveis a partir do final do ano pela Kapa Editorial.

Os objetivos mais gerais do *Atlas Linguístico do Estado do Ceará* são: "apurar a realidade linguística do Estado do Ceará, para fornecer dados que possibilitem uma descrição dos traços fonológicos, gramaticais e lexicais da língua portuguesa" e "oferecer elementos para um planejamento do ensino da língua em bases realísticas e científicas" (I, p. 65-66), atendendo a diversas finalidades, que não se concluem com a sua publicação.

Quanto à metodologia, fundamentou-se

...em premissas e pressupostos de diversos modelos, entre os quais cabe ressaltar a Teoria da Variação ou Sociolinguística Quantitativa, a Etnolinguística e a Geolinguística e/ou Dialetologia Diatópica. O que se pretendia com os fundamentos teóricos e metodológicos tão amplos e diversificados era elaborar um atlas mediante a conciliação de métodos tradicionais de pesquisa linguística com métodos modernos mais sofisticados como os da Sociolinguística Quantitativa. (I, p. 66)

Inicialmente, planejou-se a aplicação de metodologia diferenciada: uma para as povoações com cem mil habitantes ou mais e outra para as menores, com aplicação do *Teste de Repetição* em todas elas e do *Tes-*

*te de Reação Subjetiva* apenas nas primeiras. No entanto, dificuldades experimentadas no início da aplicação desses testes levaram a equipe à "adoção dos métodos da Dialetoлогия clássica tradicional e do desenvolvimento posterior de um projeto sociolinguístico, que veio a concretizar-se sob a denominação de *Dialetos Sociais Cearenses (DSC)*" já concluído.

A metodologia efetivamente adotada para o desenvolvimento do projeto do ALECE está detalhadamente descrita nas páginas 69 a 99 do primeiro volume que vem seguida do "Aporte descritivo relativo às localidades e seus informantes", da página 101 a 255.

Na descrição das localidades (p. 101-232), tratou-se dos "dados histórico-geográfico-culturais do Estado do Ceará", dos "critérios para escolha das localidades" e da "ficha de localidade", concluindo-se com a descrição das 67 localidades pesquisadas, com as informações dos aspectos socioculturais, geográficos, demográficos, socioeconômicos e educacionais de cada uma.

Na descrição dos informantes (p. 233 a 255), tratou-se dos "critérios para escolha dos informantes", de "alguns problemas relacionados com a escolha dos informantes", definição dos itens constituintes da "ficha do informante" e a relação das 265 fichas relacionadas na ordem numérica dos pontos ou localidades escolhidas (por volta de quatro em cada uma).

O segundo volume é constituído praticamente das duzentas e quarenta "cartas lexicais e fonéticas" (p. 15 a 256), precedidas de uma "nota de esclarecimentos para leitura do *Atlas*" (p. 5 a 13) e seguidas de um "glossário" (257 a 335), de uma "bibliografia geral" (p. 337 a 345) e de "fontes lexicográficas consultadas" (347 a 349).

Trata-se de uma obra que não pode deixar de estar incluída na estante do professor e pesquisador de língua portuguesa e linguística, principalmente do que se interessa por geolinguística, sociolinguística, dialetoлогия e especialidades afins.

## INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. A *Revista Philologus* do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) tem por finalidade básica a publicação de trabalhos nas áreas de Filologia e Linguística. Devem os mesmos, de preferência, pertencer a autores filiados ao CiFEFiL.
2. Os artigos, que forem apresentados, podem ser inéditos ou não e de responsabilidade do(s) autor(es), sendo seus originais apreciados e avaliados pela Equipe de Apoio Editorial;
3. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
  - 3.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows;
  - 3.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
  - 3.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
  - 3.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
  - 3.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
  - 3.6. Mínimo de 05 e máximo de 20 páginas;
  - 3.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
  - 3.8. As citações devem ser seguidas da indicação resumida da fonte, entre parênteses, como em (BECHARA, 2009, p. 387).
  - 3.9. Os artigos devem ser precedidos de um resumo de 100 a 250 palavras, com indicação de três palavras-chave, sem gráficos, sem figuras e sem caracteres especiais.
  - 3.10. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto.
  - 3.11. Em casos de dúvida, siga-se a NBR 6022.
4. Os artigos devem ser enviados por e-mail (ou cd-rom, **com cópia impressa**) até o primeiro mês do quadrimestre de sua pretendida publicação

À

**REVISTA PHILOLOGUS**

**A/C de José Pereira da Silva**

**Boulevard 28 de Setembro, 397 / 603**

**Vila Isabel**

**20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ**

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico [pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br), pelo telefone (21) 2569-0276, ou através do portal [www.filologia.org.br/revista/](http://www.filologia.org.br/revista/)

## LIVRARIA CiFEFiL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos é uma associação sem fins lucrativos, que se destina a divulgar e promover o estudo, a pesquisa e o ensino de linguística e filologia.

Suas publicações são disponibilizadas na Internet para serem baixadas livremente pelos usuários, sem qualquer custo.

A maioria dessas publicações tem também uma versão impressa e em cd-rom, que é disponibilizada a preço baixíssimo, na página <http://www.filologia.org.br/livraria>, tais como, exemplificando:

1. *Almanaque CiFEFiL*, 10ª ed. – José Pereira da Silva (org.)
2. *Cadernos do CNLF* (mais de 140 números temáticos)
3. *Revista Philologus* (47 números)
4. *SOLETRAS*: Revista do Departamento de Letras / Faculdade de Formação de Professores (UERJ, 19 números)
5. *Considerações sobre a Peregrinatio Aetheriae* – Rosalvo do Valle
6. *Elementos de Filologia Românica* – Antenor Nascentes
7. *Letras e Religião* – Cleide Emília Faye Pedrosa e Paulo José Benício (org.)
8. *Lições de Morfologia da Língua Portuguesa* – Carlos Alberto G. Lopes
9. *A Nova Ortografia da Língua Portuguesa* – José Pereira da Silva
10. *Cinco Teses de Evanildo Bechara* – José Pereira da Silva (org.)
11. *Ensaio de Fraseologia* – José Pereira da Silva
12. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa* – José Pereira da Silva
13. *O Filólogo e a Filologia* – José Pereira da Silva
14. *Para uma Bibliografia Brasileira de Crítica Textual* – José Pereira da Silva
15. *Sonetos de Gregório de Matos* – José Pereira da Silva (org.)