

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



Rio de Janeiro – Ano 20 – N° 60
Setembro/Dezembro – 2014

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 20, Nº 60, (set./dez.2014) – Rio de Janeiro: CIFEFiL. 170 p.

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

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

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)

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

Diretor-Presidente:

Prof. Dr. José Pereira da Silva

Vice-Diretor-Presidente:

Prof. Dr. José Mario Botelho

Primeira Secretária:

Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva

Segunda Secretária:

Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes

Diretor de Publicações

Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos

Vice-Diretor de Publicações

Profa. Me. Naira de Almeida Vellozo

Equipe de Apoio Editorial

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

Redator-Chefe:

José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Alicia Duhá Lose

Álvaro Alfredo Bragança Júnior

Angela Correa Ferreira Baalbaki

Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

João Antonio de Santana Neto

José Mario Botelho

José Pereira da Silva

Maria Lucia Leitão de Almeida

Maria Lúcia Mexias Simon

Mário Eduardo Viaro

Nataniel dos Santos Gomes

Regina Céli Alves da Silva

Ricardo Joseh Lima

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Diagramação, editoração e edição

José Pereira da Silva

Editoração eletrônica

Silvia Avelar Silva

Projeto de capa:

Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOGUS VIRTUAL

www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

0. Editorial	5
1. A assimilação do /d/ nas formas verbais de gerúndio – <i>Patricia Damasceno Fernandes e Natalina Sierra Assêncio Costa</i>	7
2. A derivação e sua produtividade: análise de livros didáticos de língua portuguesa – <i>Karla Branco Figueiredo de Lima</i>	16
3. A formação do professor de línguas e o estágio supervisionado à luz da teoria sociocultural – <i>Rubia Mara Bragagnollo</i>	35
4. A língua nacional e seu estudo: uma conferência de Sousa da Silveira sobre o português brasileiro – <i>Maurício Silva</i>	50
5. A questão da "gramática pedagógica" e o papel do professor nos processos de pedagogização de gramáticas descritivas: a proposta do conceito de filtro pedagógico e suas implicações no âmbito do ensino-aprendizagem – <i>André García e Érica de Freitas</i>	59
6. Contribuições da análise do discurso para a leitura e o ensino da língua portuguesa no Brasil – <i>Marinete de Carvalho Rego, Ceildes da Silva Pereira e Darlan Machado Dorneles</i>	74
7. Ensino de gramática ou de análise linguística? Um estudo sobre a crase em gramáticas pedagógicas – <i>Verônica Pereira da Silva e Tatiana Simões e Luna</i>	81
8. O Centro Filológico Clóvis Monteiro: origens e atualidade – <i>Claudio Cezar Henriques, Tania Maria Nunes de Lima Câmara, Flávio de Aguiar Barbosa, Maíra Barbosa Paiva e Ramon de Carvalho Azevedo</i>	100
9. O termo <i>spiritus</i> na literatura latina – <i>Bruno D'Ambros</i>	115
10. Tramas coesivas: referenciação lexical no romance <i>Sargento Getúlio</i> – <i>Denise Salim Santos</i>	123
11. Uma pesquisa onomástica: nomes de cidades do estado de Alagoas – <i>Pedro Antônio Gomes de Melo</i>	139
12. Ver a imagem, lendo a repetição – <i>Aracy Graça Ernst e Marchiori Quevedo</i>	158

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe o número 60 da *Revista Philologus*, com doze artigos, dos seguintes vinte e dois autores: André García (p. 59-73), Aracy Graça Ernst (p. 158-171), Bruno D'Ambros (p. 115-122), Ceildes da Silva Pereira (p. 74-80), Claudio Cezar Henriques (p. 100-114), Darlan Machado Dorneles (p. 74-80), Denise Salim Santos (p. 123-139), Érica de Freitas (p. 59-73), Flávio de Aguiar Barbosa (p. 100-114), Karla Branco Figueiredo de Lima (p. 16-34), Maíra Barbosa Paiva (p. 100-114), Marchiori Quevedo (p. 158-171), Marinete de Carvalho Rego (p. 74-80), Maurício Silva (p. 50-58), Natalina Sierra Assêncio Costa (p. 7-15), Patricia Damasceno Fernandes (p. 7-15), Pedro Antônio Gomes de Melo (p. 139-157), Ramon de Carvalho Azevedo (p. 100-114), Rubia Mara Bragagnollo (p. 35-49), Tania Maria Nunes de Lima Câmara (p. 100-114), Tatiana Simões e Luna (p. 81-99) e Verônica Pereira da Silva (p. 81-99).

Excepcionalmente, este número da *Revista Philologus* não traz nenhuma resenha, como já se tornou tradicional no periódico, prometendo-se compensar essa ausência no próximo número.

Este número começa com um artigo de Patricia e Natalina, que analisam a assimilação do /d/ no segmento *-ndo* encontrado nas formas verbais do gerúndio presentes na oralidade de pessoas campo-grandenses no estado de Mato Grosso do Sul.

No segundo artigo, Karla considera a importância do processo de formação de palavras para a ampliação do léxico da língua portuguesa.

Rubia discorre sobre estágio supervisionado na formação docente inicial dos cursos de licenciatura, à luz da teoria sociocultural

Maurício analisa, no quarto artigo, as relações entre a língua portuguesa e o nacionalismo linguístico no Brasil.

André e Érica refletem sobre a problemática terminológica e conceitual da “gramática pedagógica”, relativamente ao ensino e aprendizagem de gramática.

No sexto artigo, Marinete, Ceildes e Darlan tratam das contribuições da análise do discurso e de outras ramificações da linguística para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Verônica e Tatiana tratam do ensino de gramática ou de análise linguística na abordagem da questão da crase em algumas gramáticas pedagógicas de língua portuguesa.

Claudio, Tania, Flávio, Maíra e Ramon fazem uma exposição das atividades desempenhadas pelo Centro Filológico Clóvis Monteiro, em 2012 e 2013, além de uma notícia histórica a respeito do projeto e dos professores que nele já estiveram envolvidos.

Bruno trata, diacronicamente, da ocorrência de spiritus na literatura latina e protocristã, de Plauto ao Evangelho de São João.

No décimo artigo, Denise faz o levantamento de itens lexicais que estabelecem coesão referencial, presentes no romance Sargento Getúlio, de João Ubaldo Ribeiro.

Pedro Antônio, no penúltimo artigo, propõe uma reflexão sobre os nomes próprios designativos de cidades do estado de Alagoas, à luz dos estudos toponomásticos.

Por fim, Aracy e Marchiori refletem acerca do estatuto da imagem na análise do discurso de linha francesa, valendo-se das pistas do excesso e do estranhamento, com as quais se pode restaurar o que Pêcheux (1982) definia como o espaço polêmico das diferentes maneiras de ler (ver).

Normalmente, o CiFEFiL conclui cada número da *Revista Philologus* com algumas resenhas sobre obras recentes da especialidade. Portanto, pedimos desculpas novamente por haver quebrado a rotina neste número, prometendo dar continuidade ao projeto a partir do próximo.

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

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.



**A ASSIMILAÇÃO DO /D/
NAS FORMAS VERBAIS DE GERÚNDIO**

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)
damasceno75@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
nattysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a assimilação do /d/ no segmento *-ndo* encontrado nas formas verbais do gerúndio presentes na oralidade de pessoas campo-grandenses no estado de Mato Grosso do Sul. Os fatores condicionadores de natureza externa para esta pesquisa são gênero e grau de escolarização; a faixa etária da amostra de informantes foi a mesma (50 anos de idade), visto que o foco está nos dois fatores elencados anteriormente. O principal objetivo é descobrir em qual grupo de informantes a variação em questão mais ocorre e quais fatores sociolinguísticos explicam isso.

Palavras-chave: Gerúndio. Variação. Sociolinguística. Variacionismo.

1. Introdução

O gerúndio é uma das formas nominais dos verbos. Esta forma apresenta um processo em curso, a formação do verbo no gerúndio é morfema flexional */ndo/* + a raiz do verbo como a forma verbal *cantando*.

Neste trabalho, pretende-se explicar a variação existente na realização dos verbos no gerúndio na oralidade de campo-grandenses, sendo que, na oralidade, podem ocorrer duas variantes concorrentes, como podemos observar em: *correndo* e *correno*.

Serão investigados os fatores intralinguísticos e extralinguísticos que influenciam neste fenômeno de variação.

2. Fundamentação teórica

O gerúndio é uma forma da língua que veio do latim. Conforme Campos (1972; p. 383), o caso que deu origem ao nosso conhecido gerúndio foi o ablativo, porque, no período arcaico do português, dentre os três casos, que era usado com mais frequência.

Ainda de acordo com Campos (1972, p. 387), avançando no tempo, já nas línguas românicas derivadas do latim, são enumerados cinco

tipos de gerúndio: circunstancial, adjetivo, coordenado, equivalendo a um verbo num modo finito e perífrases com gerúndio.

Atualmente, define-se o gerúndio como “forma nominal do verbo, terminada em /ndo/, usada para exprimir uma circunstância ou forma”. (HOUAISS, 2001, p. 1448).

Gramaticalmente falando, pode-se explicar a função do gerúndio como uma forma nominal do verbo que expressa uma ação em curso, algo que está se realizando, e pode ser equivalente a um advérbio.

Sabe-se que uma das características da língua portuguesa é a variação linguística. As várias formas concorrentes, que podem ser usadas em diferentes contextos sem prejuízo de entendimento, são escolhidas pelos falantes da língua: “[...] a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana e, sendo assim, dado o tipo de atividade que é a comunicação linguística, seria a ausência de variação no sistema o que necessitaria ser explicado”. (MONTEIRO, 2000, p. 57).

Foneticamente falando, de acordo com Lopes (1995, p. 106), os fonemas /n/ e /d/, quanto ao ponto de articulação, são classificados como linguodentais ou apicodentais, devido ao contato do ápice da língua com os dentes superiores.

As variações existentes na língua podem ser denominadas fenômenos, e um desses fenômenos observados na oralidade dos falantes da língua é o apagamento do /d/ no segmento /ndo/ nas formas verbais de gerúndio.

Um dos fenômenos existentes na língua é a assimilação, que é

[...] a mudança de um segmento sonoro num segmento igual ou semelhante a outro existente na mesma palavra: *ipso* > *isso*. Fenômeno muito importante na história do português, a assimilação pode ser total, parcial, progressiva e regressiva. (BAGNO, 2007, p. 12)

Ou seja, é uma espécie de força que age na língua falada que faz com que dois sons diferentes, com algum grau de parentesco, passem a ser semelhantes ou iguais.

A assimilação é bem comum na oralidade dos falantes da língua portuguesa, e podemos observar isso em nosso cotidiano em nossa própria fala. Esse processo não ocorre somente nas formas de gerúndio, mas em ditongos também.

Processos assimilatórios ocorrem também na língua atual. Nas variedades

brasileiras em que se usa o pronome tu, ocorre a assimilação de -st- em -ss-: viste > visse; fizeste > fizesse; foste > fosse. Essa mesma assimilação explica a redução do par este/esse (e flexões) a esse (e flexões). Os ditongos ainda grafados “ou” e “ei” também se reduziram, por assimilação, a [o] e [e], respectivamente: pouco > p[o]co; roupa > r[o]pa; cheiro > ch[e]ro; beijo > b[e]jo etc. Em algumas variedades específicas, também o ditongo “au” se reduz a [o]: saudade > s[o]dade; Aurélio > [o]rélio. (BAGNO, 2007, p. 13)

Agora que já conhecemos melhor o fenômeno a ser analisado neste trabalho, poderemos verificar, de acordo com os fatores condicionantes intralinguísticos e extralinguísticos, em qual amostra de informantes essa variação ocorre e os possíveis motivos dessas ocorrências.

3. Metodologia

Para compor a amostra desta pesquisa, foram necessários 4 (quatro) informantes com a mesma faixa etária (50 anos de idade), dois homens (um alfabetizado e outro não alfabetizado) e duas mulheres (uma alfabetizada e outra não alfabetizada), buscando descobrir, em relação ao gênero e à escolarização, onde a assimilação do /d/ pelo /n/ se dá significativamente. É importante destacar que todos os informantes alfabetizados possuem o grau de escolaridade: ensino fundamental, ou seja, o 9º ano (8ª série) concluído.

Antes de cada entrevista foi feito um questionário com treze perguntas (Cf. tabela abaixo), que foram as seguintes, com o objetivo de conhecer o perfil de cada indivíduo. Logo após, o entrevistado teve um tempo que variou de 10 a 15 minutos, em que falou espontaneamente sobre fatos vivenciados do passado ou de seu cotidiano, para que se pudessem sentir mais envolvido com a história e falasse livremente.

1. Qual o seu nome?	8. Se sim, de onde é seu cônjuge?
2. Onde você nasceu?	9. Você tem filhos?
3. Qual a sua idade?	10. Se sim, quantos?
4. Qual a sua escolaridade?	11. Seus filhos estudam ou trabalham?
5. Seus pais nasceram onde?	12. Com quem você mora?
6. Seus avós nasceram onde?	13. Você está trabalhando atualmente?
7. Você é casado(a)?	

[...] quando o assunto refere-se a fatos vivenciados de forma intensa pelo falante, este se envolve com a narrativa de forma que, neste momento, o pesquisador coleta o verdadeiro vernáculo, isto é, a verdadeira fala espontânea do informante e é, justamente, este tipo de fala almejado nos estudos de natureza sociolinguística. (LABOV, 2008, *apud* SABINO & VILLA, 2012, p. 07).

Para realizar as transcrições, foram utilizadas as seguintes regras, com base no Projeto NURC (PRETI, 1995, p. 11-12):

OCORRÊNCIA	SINAIS	EXPLICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	(□)	do nível de renda ... (□) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como r,s)	: : podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco...Central...certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos ... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Superposição, simultaneidade de vozes	┌ Ligando as └ linhas	A. ┌ na casa de sua irmã B. ┌ sexta-feira? A. ┌ fizeram lá... B. ┌ cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “o cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós” ...

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP);
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: ta? você está brava?);
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso;
5. Não se anota o *cadenciamento* da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (*alongamento e pausa*).

8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*. Depois de realizar as transcrições e quantificar as variações de cada grupo de informantes, são feitas as análises dos dados para, então, obtermos os resultados da pesquisa.

4. *Análise de dados*

Quantidade	Língua falada	Língua escrita
1	sovianu	Assoviando
2	contanu	Contando
3	procuranu	Procurando
4	gritanu	Gritando
5	companhanu	Acompanhando
6	batenu	Batendo
7	querenu	Querendo
8	defendenu	Defendendo
9	cheganu	Chegando
10	choranu	Chorando
11	passanu	Passando
12	ficanu	Ficando
13	deitanu	Deitando
14	isperanu	Esperando
15	pinganu	Pingando
16	Cuidanu	Cuidando
17	correnu	Correndo

Tabela 01: informante: I – feminino 50 anos – analfabeta

Quantidade	Língua falada	Língua escrita
1	ficanu	Ficando
2	dexanu	Deixando
3	trapalhanu	Atrapalhando

Tabela 02: informante II – feminino 50 anos – alfabetizada

Quantidade	Língua falada	Língua escrita
1	voltanu	Voltando
2	retornanu	Retornando
4	isperanu	Esperando
5	Voltanu	voltando
6	correnu	correndo
7	picisanu	precisando

Tabela03: informante III – masculino 50 anos – analfabeto

Quantidade	Língua falada	Língua escrita
1	istudanu	esperando
2	pretendenu	pretendendo
4	trabalhanu	trabalhando
5	sofrenu	sofrendo

Tabela 04: informante IV – masculino 50 anos – alfabetizado

4.1. Análise estatística



Gráfico 1: porcentagem de ocorrências entre mulher analfabeta e mulher alfabetizada



Gráfico 2: porcentagem de ocorrências entre homem analfabeto e homem alfabetizado



Gráfico 3: porcentagem de ocorrências entre mulher analfabeto e mulher alfabetada



Gráfico 4: porcentagem de ocorrências entre mulher alfabetizada e homem alfabetado

5. Resultados

Por meio do **gráfico 1**, pode-se observar que, em relação ao gênero feminino, as ocorrências de assimilação do /d/ pelo /n/ foram maiores com a informante I analfabeta, com 85% das ocorrências, sendo que todos os verbos no gerúndio realizados por esta informante apresentaram esse fenômeno.

Já a informante II, alfabetizada, ficou com 15% das ocorrências; nem todos os verbos realizados por esta informante apresentaram este fenômeno. É importante destacar que, no início da entrevista, a informante II parecia ter uma fala espontânea mais bem cuidada, e no final, quando já estava envolvida com sua história, falou mais despreocupadamente e

foi neste ponto que as ocorrências do fenômeno surgiram.

O **gráfico 2** nos mostra que o informante III teve 58,33% das ocorrências, enquanto o informante IV teve 41,67% das ocorrências. Já é possível fazer comparações entre os gêneros: a diferença de ocorrências entre as informantes I e II é muito maior do que em relação aos informantes III e IV.

O **gráfico 3** compara as ocorrências de uma mulher analfabeta com as de um homem analfabeto. O informante I ficou com 70,83% e a informante III com 29,17% das ocorrências.

O **gráfico 4** faz a relação das ocorrências entre os informantes alfabetizados II e IV, respectivamente uma mulher e um homem. A informante II teve 37,5% das ocorrências e o informante IV 62,5%.

6. Conclusão

Com relação às informantes I e II, foi possível constatar que o grau de escolarização se refletiu nas quantidades de ocorrências, como esperado, a porcentagem da assimilação foi maior na informante I.

Entre os informantes III e IV também como previsto, o homem alfabetizado apresentou uma porcentagem menor em relação ao homem analfabeto. Se compararmos, porém, os dois grupos, podemos verificar que a diferença entre o III e IV é mais equilibrada do que entre I e II.

Nesta amostra de informantes, a informante analfabeta teve maior porcentagem de ocorrência do que o homem analfabeto, o que parece contrário a várias pesquisas, que afirmam que as mulheres com o mesmo nível escolar do homem possuem uma fala mais bem cuidada. A amostra desta pesquisa mostrou que nem sempre isso acontece.

Porém, no grupo que compara a mulher alfabetizada com o homem alfabetizado, ocorreu o que muitas pesquisas apontam, a mulher teve uma fala mais bem cuidada do que o homem, sendo que os dois possuem mesmo nível de escolarização.

Acredita-se que o que aconteceu nos grupos do gráfico 3 e gráfico 4 ocorre principalmente devido ao ambiente social em que estão inseridos os falantes. Observando os questionários, pode-se constatar que o informante III, analfabeto, vivia com seus filhos, que eram escolarizados, já estavam ingressando na universidade e, principalmente, que o infor-

mante III trabalha, ou seja, ele convive com grupos linguísticos de linguagem mais bem cuidada, então sua linguagem irá acompanhar a dos grupos linguísticos de que faz parte.

Já a informante I analfabeta não trabalha, mora sozinha, seus filhos pararam os estudos, ou seja, esta informante não frequenta grupos linguísticos com uma linguagem mais bem cuidada. Logo, sua linguagem não será bem monitorada.

Com relação ao gráfico 4, em que ambos, homem e mulher, são alfabetizados, acontece uma situação parecida: a informante II não trabalha, é aposentada, não tem filhos, fica a maior parte do tempo em casa; além disso, não tem muito contato com pessoas que estão estudando. Já o informante IV trabalha e possui filhos estudando. É de se esperar que a linguagem mais bem cuidada irá ocorrer em maior grau com o informante IV, que convive com grupos linguísticos de fala mais monitorada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática histórica: do latim ao português brasileiro*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

CAMPOS, O. G. L. S. *O gerúndio no português: estudo histórico-descritivo*. 1972. – Tese de Doutorado apresentada junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Araraquara.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. [Rio de Janeiro]: Objetiva, 2001.

LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1995.

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

PRETI, Dino. Normas para transcrição. In: _____. *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1995, p. 11-12.

SABINO, Elza da Silva; VILLA, Rosângela da Silva. Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Uberlândia. In: *Anais do Simpósio Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, 2012, v. 1, n. 2, [sem numeração de página]. Disponível em: <<http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/1445.pdf>>.

**A DERIVAÇÃO E SUA PRODUTIVIDADE:
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Karla Branco Figueiredo de Lima (UNILASALLE-RJ)

karla.branco@globo.com

RESUMO

Este artigo considera a importância do processo de formação de palavras para a ampliação do léxico da língua portuguesa, uma vez que muito frequentemente a compreensão de determinadas palavras torna-se limitada tanto pelo desconhecimento de sua formação por morfemas derivacionais quanto do significado deles. Analisando o pensamento de estudiosos da área sobre o processo de formação de palavras e, mais especificamente, a derivação, este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise da abordagem desses recursos em livros didáticos de língua portuguesa amplamente usados no segundo ciclo do ensino fundamental. Os resultados confirmam a necessidade de ressaltar, desde as séries iniciais, a produtividade da derivação como forma de desenvolver a compreensão de textos e, conseqüentemente, tornar a aprendizagem mais prazerosa.

Palavras-chave: Derivação. Produtividade. Livro didático.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa tem por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, cabendo ao professor considerar a ampliação de capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas como fator indispensável à plena participação social desse aluno como cidadão. Nesse sentido, aprender a ler e escrever eficientemente constitui-se requisito essencial à realização desse propósito, em muito favorecido pela análise e compreensão de textos, bem como pelo conhecimento da gramática da língua portuguesa.

No segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o ensino de língua portuguesa e, mais precisamente, da leitura de textos, assume uma importância considerável, principalmente por envolver alunos que se encontram prestes a dar início a um longo processo de uso da língua escrita que lhes servirá de recurso para, posteriormente, desenvolverem-se profissionalmente, culturalmente, bem como para aprimorar sua capacidade de expressarem-se em sua língua. Nessa conjuntura, um dos grandes obstáculos enfrentados pelos alunos, ainda no ensino fundamental, consiste no reduzido conhecimento de vocabulário da língua materna que apresentam ao iniciar seus estudos. Para compensar essa limitação, há re-

curso, tais como a formação de palavras, que possibilitam ao leitor a apreensão de significados de palavras inteiras a partir do reconhecimento dos seus constituintes.

Considera-se a formação de novos vocábulos um dos maiores responsáveis pela renovação do léxico, sendo, portanto, um processo altamente produtivo e, conseqüentemente, enriquecedor da língua portuguesa. Especialmente no que tange ao processo de derivação, é possível perceber que se trata de mecanismo de ampliação do léxico. Por essa razão, tornar o aluno consciente do processo de formação de palavras e da conseqüente possibilidade de conhecer significados e, assim, ampliar a compreensão de textos constitui-se como uma das estratégias mais atraentes e eficazes de se ensinar a língua portuguesa na sala de aula.

De acordo com Halliday (1989), as palavras lexicais trazem consigo os conteúdos a serem expressos com a linguagem e as palavras gramaticais estabelecem relações dentro das orações. Por isso, a grande quantidade de itens lexicais encontrados no texto escrito o tornam denso. Levando em consideração a questão de densidade de informação da escrita, pode-se compreender melhor os motivos de alunos de ensino fundamental encontrarem dificuldades na leitura de textos. Por tudo isso, é pertinente a abordagem da derivação como processo de formação de palavras e a necessidade de chamar a atenção do aluno para as possibilidades de compreensão que lhe são abertas ao entender como o léxico de sua língua se compõe.

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar a abordagem da derivação como processo de formação de palavras em livros didáticos de língua portuguesa. Para isso, estabeleceremos a fundamentação teórica sobre a derivação considerando as análises de estudiosos tanto da língua portuguesa quanto da língua inglesa. Em seguida, passaremos à análise da derivação em uma série de livros didáticos comumente usados nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental por ser de suma importância desenvolver o conhecimento do aluno acerca da formação de sua língua ainda nos anos iniciais de estudo de modo a prover-lhe o necessário embasamento para avançar nas atividades de leitura e escrita em níveis mais avançados.

2. A teoria sobre derivação

Estabelecer uma exata definição de derivação é tarefa problemáti-

ca devido a divergências entre autores da área. A prova disso é que alguns traços considerados flexionais em uma língua podem ser derivacionais em outra (ANDERSON, 1982, p. 587). Exemplificando, Jensen (1990) afirma que os diminutivos são derivacionais em inglês, mas flexionais em fula (língua africana). Ainda que existam divergências quanto à extensão do que se considera como derivação, vários teóricos estabelecem definições de derivação que muito úteis têm sido aos docentes de línguas, especialmente por contribuírem para o entendimento e a ampliação do léxico das línguas.

Richards, Platt e Weber (1985, p. 77), por exemplo, definem derivação como “a formação de novas palavras pela adição de afixos a outras palavras ou morfemas”. Esses autores citam como exemplo o substantivo *insanity* (insanidade), derivado do adjetivo *sane* (são) pelo acréscimo do prefixo de negação *in-* e do sufixo de formação de substantivos *-ity*.

Silva e Koch (2001) definem a derivação como o processo de formação de palavras por meio de afixos agregados a um morfema lexical. Além disso, elas enfatizam a capacidade que os morfemas derivacionais têm de criar novas palavras na língua ao considerarem a derivação e a composição como os processos de mais alta produtividade nesse sentido e exemplificam com as palavras *livro*, *livreiro*, *livrinho*. Uma das condições estabelecidas por Silva e Koch (2001) para que haja derivação consiste na possibilidade de o afixo, como forma mínima, estar disponível aos falantes nativos, no sistema, para a formação de novos derivados. A maior ou menor produtividade do afixo, então, auxilia o falante não só a formar ou aceitar novas palavras, mas também a rejeitar outras.

Uma outra visão semelhante é a de Zanotto (1986), cuja preocupação é dar à morfologia um tratamento não apenas técnico, mas, sobretudo, didático. Para isso, ele inclui a derivação como parte de um sistema aberto em que as possibilidades de criar novas palavras, ou mesmo um novo morfema derivacional, são também abertas, seja pela necessidade de expressar novos conceitos ou pela criatividade inerente a alguns falantes.

Zanotto (1986) define, ainda, duas outras características da derivação: a liberdade de se optar entre o uso de uma forma derivada ou de uma forma primitiva e a inserção de alterações de sentido um tanto quanto profundas como em *casa/casinha* e *pedreiro/pedreira*, respectivamente. Estabelecidas essas características, ele define a derivação como “um processo de formar novas palavras, de multiplicar o uso de um mesmo se-

mantema, utilizando prefixos e sufixos, dentro de um quadro de possibilidades que a língua oferece, mas um quadro aberto, facultando novas criações” (ZANOTTO, 1986, p. 56).

Dentre os tipos de derivação mencionados por Silva e Koch (2001) e Zanotto (1986), encontram-se: prefixal, que é o acréscimo de prefixos ao morfema lexical como em *reter*, *bisavô*, *subtenente* e *compor*; sufixal, ou seja, o acréscimo de sufixos ao morfema lexical (*saboroso*, *ponteira*, *grandalhão*, *folhagem*); *prefixal e sufixal*, para o acréscimo tanto de prefixos quanto de sufixos ao morfema lexical (*deslealdade*, *infelizmente*, *superaquecimento*); *parassintética*, isto é, o acréscimo simultâneo de um prefixo e um sufixo ao morfema lexical, constituindo um único morfema gramatical descontinuado, mas com um mesmo significado (*entardecer*, *esfarelar*); *regressiva*, que consiste na subtração de morfemas (*caça*, de *caçar*; *descanso*, de *descansar*). Um outro tipo de formação de palavras, a derivação *imprópria* (mudança de classe de palavras como em *manga rosa*, *colégio-modelo*), é apenas mencionado por esses autores, mas por considerarem-no como um processo sintático-semântico, e não morfológico, eles não o incluem entre os tipos de derivação.

Embora haja certo consenso entre os linguistas em relação à grande possibilidade de criação de novas palavras pela derivação, cabe aqui lembrar que Jensen (1990) toma a produtividade em um outro sentido ao considerar os sistemas flexionais mais altamente produtivos e rígidos por princípios regulares de formação. Ele justifica tal posicionamento por ser possível ampliar os paradigmas defectivos para incluir formas anteriormente desconhecidas usando sinônimos, desde que sejam semanticamente coerentes. Como exemplo, na língua inglesa, ele cita os verbos *must* e *can*, que são substituídos respectivamente por *to have to*, no passado e no futuro, e por *to be able to*, no futuro. Assim, apesar dos paradigmas defectivos, Jensen acredita que as flexões geralmente são mais produtivas do que as derivações, porque nestas não há virtualmente uma pressão para expandir a extensão dos afixos. Por exemplo, alguns verbos podem ser nominalizados em *-al* ou *-ation*, mas não há qualquer necessidade de ampliar o alcance desses afixos como em *arrive* – *arrival* (**arrivation*) e *derive* – *derivation* (**derival*).

Em uma abordagem bastante sistematizada e objetiva, Bauer (1983) parte da definição de flexão para estabelecer o alcance da derivação. Com base nos estudos de Lyons (1977), Bauer (1983) define a derivação como o processo morfológico que tem como resultado a formação

de novos lexemas enquanto a flexão, a partir da raiz de um determinado lexema, produz todas as formas desse lexema que ocorrem em ambiente sintaticamente definido. Assim, Bauer (1983) afirma que a morfologia divide-se em morfologia flexional e formação de palavras. Esta, por sua vez, divide-se em derivação, isto é, a formação de novos lexemas por afixação, e composição, que é a formação de novos lexemas a partir de duas ou mais bases. A derivação subdivide-se em derivação com manutenção de classe gramatical, ou seja, os novos lexemas formados pertencem à mesma classe gramatical das bases que os formaram, e derivação com mudança de classe gramatical, na qual as classes dos novos lexemas são diferentes das classes das bases que lhes deram origem.

Embora sejam muitos os estudos acerca da formação de palavras por derivação, pode-se considerar como um estudo inovador aquele apresentado por Freitas (2007) ao reivindicar, para essa análise, a imposição de um critério sincrônico. Esse autor pautou seu posicionamento na necessidade de se estabelecerem métodos de trabalho que fundamentem o estudo de um determinado estado da língua. Por conseguinte, para o estudo da derivação, Freitas (2007) rejeita o estudo diacrônico como forma de explicar fatos do estado atual da língua e advoga a adoção de um critério sincrônico para a mesma finalidade. Ao fazer isso, esse autor não se distancia do caráter dinâmico da língua, mas abraça uma coerência de análise ao afirmar que os recursos de formação de palavras por derivação devem ser relevantes e produtivos no estado atual da língua. Observando as palavras do próprio autor, “derivação é o processo formador de novas palavras e pertence a uma relação aberta da língua. É preciso, porém, aplicar-se um critério de delimitação dos elementos formadores sob um ponto de vista sincrônico”. (FREITAS, 2007, p. 157-158)

Como vemos, pertencendo a derivação à relação aberta da língua, é este um dos mais profícuos e produtivos processos de formação de palavras da língua portuguesa. Freitas (2007) parte do conceito de formas mínimas significativas (monemas) para estudar a derivação, que se dá com a ligação entre um afixo e uma base ou núcleo para formar um novo sintagma, sincronicamente. Portanto, são considerados afixos tanto os prefixos quanto os sufixos. Freitas (2007) distingue os morfemas em dois tipos: morfemas derivacionais, isto é, prefixos e sufixos formadores de novas palavras, pertencentes à relação aberta da língua; morfemas categoriais, ou seja, sufixos indicadores de gênero e número, nos nomes, e de tempo, modo, número e pessoa, nos verbos (desinências). Estes últimos pertencem à relação fechada da língua.

Corroborando a questão da produtividade lexical das línguas, esse autor afirma que a derivação visa ao enriquecimento do léxico e possibilita ao sujeito-falante a escolha de uma forma vocabular. Ressalte-se que os sufixos formadores de aumentativo e de diminutivo são, então, incluídos por ele na derivação.

São dois os tipos de derivação apresentados por Freitas (2007). Em primeiro lugar, a derivação prefixal, isto é, o acréscimo de um prefixo a uma base ou núcleo, formando novo sintagma na fase atual da língua. Como exemplos podem ser citados *bem-querer*, *extra-oficial*, *perímetro*, *prosseguir*. Em segundo lugar, a derivação sufixal, que é realizada com o acréscimo de um sufixo a uma base ou núcleo, formando novo sintagma também na fase atual da língua. São exemplos desse tipo de derivação: *bananal*, *ninhada*, *bagaço*, *penacho*, *espantalho*, *papelão*, *cris-tandade*, dentre outros.

Com relação à derivação regressiva, conforme apresentam diversas gramáticas, o autor é categórico ao destacar que “[o] processo de Derivação, dos mais profícuos da língua portuguesa, apresenta, ainda, alguns aspectos obscuros na sua formação” (FREITAS, 2007, p. 187). Com essa observação, ele refere-se ao fato de fenômenos como a palavra *pesca* ser considerada derivada da palavra *pescar*. Enquanto a segunda é oriunda do latim *piscare*, a primeira era inexistente nessa língua. Por essa razão, o fenômeno é chamado de derivação regressiva (ou deverbais ou pós-verbais) em diversas gramáticas.

Nesse caso específico, Freitas (2007) afirma não haver processo de derivação uma vez que não há sufixo derivacional e sincronicamente não se pode afirmar se foi o verbo ou substantivo que surgiu primeiro – apenas diacronicamente isto pode ser definido; além disso, a terminação verbal em *pescar* indica flexão por pertencer à relação fechada da língua e constituir-se de vogal temática e desinência ou sufixo flexional (r). Sendo assim, entre *pescar* e *pesca* existe somente uma relação semântica uma vez que não há morfema derivacional a ser subtraído ou adicionado.

Ainda adentrando o novo critério proposto por Freitas (2007), é preciso rever o processo de derivação chamado parassintético. Comumente a derivação parassintética é definida como a formação de palavras na qual são acrescidos prefixo e sufixo simultaneamente. Como exemplos, podem ser citadas as palavras *embarcar* e *enterrar*. Na visão de Freitas (2007), para que esses exemplos se tratassem de derivação, os afixos deveriam ser derivacionais. No entanto, isso não ocorre, pois so-

mente o prefixo caracteriza-se como morfema derivacional. Antes, a terminação *-ar* é constituída de vogal temática (primeira conjugação) e sufixo flexional *-r* (infinitivo), possuindo, portanto, caráter verbal, e não derivacional.

Diante do exposto, somente se consideram formadas por parassintetismo palavras como *apedrejar*, em que temos a presença simultânea de prefixo (*a*) e de sufixo (*ej*). Outros exemplos são *anoitecer*, *envelhecer*, *subterrâneo* e *esbravejar*. Note-se que, no caso de ser retirado um dos afixos, inexistente a palavra restante.

Tendo analisado a abordagem de diversos autores no tocante à derivação, cabe ressaltar alguns aspectos de suma importância. Primeiramente, é necessário abraçar um critério a ser utilizado na descrição do fato linguístico, a saber: sincrônico, considerando a língua em sua fase atual, ou diacrônico, tomando a língua em seu aspecto histórico. Como bem apontou Freitas (2007), o critério sincrônico apresenta-se como o mais adequado e produtivo para fins de contribuição para o estudo da língua.

Uma segunda questão a considerar consiste em reconhecer a grande produtividade e, portanto, a relevância de se destacar o processo de derivação nas aulas de língua portuguesa. Como vimos, especialmente os processos de derivação por prefixação e por sufixação, são de fundamental importância para a compreensão da formação de palavras por parte do falante da língua, sobretudo se forem trabalhados com o propósito de identificação dos sentidos dos afixos. Ressalte-se, nesse caso, a possibilidade de aquisição e criação de novo vocabulário e a imediata depressão de seus significados.

Em resumo, mais importante do que simplesmente adotar uma ou outra definição ou posicionamento quanto à produtividade dos morfemas derivacionais, é observar o fato de que a grande produtividade da formação de palavras por derivação é a principal causa do extenso vocabulário de línguas como o inglês e o português. De acordo com Bauer (1983), a consulta a dicionários de neologismos confirma o não desaparecimento da criação de novos lexemas com novas formas ao longo do tempo. Ao contrário, continua sendo um recurso usado com frequência, principalmente pela imprensa (REBELLO, 2004-2005).

Assim, ao tratar da formação de novas palavras por derivação, é importante adotar critérios coerentes e significativos como o de Freitas (2007). Essa atitude levará os alunos de língua portuguesa a se sentirem mais seguros na leitura de um texto uma vez que seu conhecimento de

vocabulário é aumentado pela compreensão dos morfemas derivacionais.

Entretanto, com frequência a leitura é tratada nas escolas como atividade obrigatória ou enfadonha, vindo a desestimular até mesmo os alunos que, em anos anteriores, interessavam-se por essa atividade. Contrapondo-se a essa situação está a certeza de que a leitura pode e deve ser prazerosa, especialmente se ao aluno for despertada a consciência de que ela envolve a possibilidade de crescimento sociocultural equilibrado e do verdadeiro encantamento pelo texto. É oportuna, então, a associação entre a percepção da gramática da língua na prática, isto é, no texto, com o enriquecimento lexical proporcionado pela formação de palavras pelo processo de derivação e o despertar do aluno para o papel da leitura em sua vida.

Diante dessas considerações, cabe passar à análise do tratamento da derivação em livros didáticos de língua portuguesa.

3. Derivação em livros didáticos de língua portuguesa

Analisar a coleção *Português – Linguagens* no tocante à abordagem do processo de derivação requer, primeiramente, que se contextualize a abordagem feita pelos autores, não somente quanto à derivação, mas também com relação à leitura de textos. Segundo os autores, essa coleção toma o texto como objeto de ensino básico das aulas de língua, aborda-o pela perspectiva textual e discursiva a partir das mais recentes contribuições da lingüística e da teoria do discurso, incluindo desde clássicos da literatura universal e autores da literatura brasileira contemporânea até os mais variados tipos de textos e gêneros em circulação social.

Destinada ao ensino fundamental, a série de livros ora analisada considera que o ensino de língua portuguesa assume, nesse ciclo inicial, um papel decisivo, especialmente por ser o momento em que a maioria das crianças inicia seu processo de apropriação da língua escrita, é introduzida no mundo da cultura letrada, amplia suas capacidades de expressão verbal, reflete sobre os usos sociais da linguagem e desenvolve um conjunto de capacidades mentais mediadas pela língua e pela linguagem.

Comprometida com uma abordagem sociointeracionista de aprendizagem e com um enfoque enunciativo de linguagem, essa coleção pretende apresentar um curso completo de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com atividades de leitura de textos, de produção de textos orais e escritos e de reflexão sobre a linguagem.

Tendo situado a proposta dos autores para o ensino de língua portuguesa, compete-nos passar à análise de cada um dos livros componentes da série com respeito ao tratamento e apresentação da derivação como processo de formação de palavras.

3.1. Derivação em Português – Linguagens (6º ano do ensino fundamental)

Ao percorrer o livro inicial da série em análise nesta pesquisa, percebe-se, surpreendentemente, a ausência de menção à derivação como processo de formação de palavras. Há, tão-somente, menções a questões pertencentes à relação fechada da língua, como, por exemplo, a flexão de substantivos, de adjetivos e de artigos, apresentados já no índice da obra.

3.2. Derivação em Português – Linguagens (7º ano do ensino fundamental)

No segundo livro da série *Português – Linguagens*, podem ser encontradas algumas atividades referentes ao processo de derivação, muito embora não haja menção explícita ao nome do processo de formação de palavras que constitui o interesse principal deste artigo.

A primeira atividade relacionada à derivação surge apenas na página 68, na seção *De Olho na Escrita*, ao tratar da grafia de palavras com *g* ou *j*. Como exemplo, é citada a palavra *gesso*, grafada com *g*, da qual "derivam-se" *engessar* e *engessado*. Em continuidade aos exercícios, pede-se ao aluno que complete a palavra *nojento* com *g* ou *j* uma vez que ela deriva da palavra *nojo*. Note-se que o foco da lição não está no processo de derivação, mas na ortografia das palavras destacadas, tomando-se como parâmetro a palavra primitiva da qual derivam.

Mais adiante, na página 97, ao tratar do estudo do texto, a sessão *A Linguagem dos Textos* chama a atenção do aluno para o uso da palavra *hiperativo*, destacando o fato de ser ela formada pela soma da partícula *hiper-* com a palavra *ativo*. Em seguida, o aluno é questionado sobre outra partícula que poderia ser usada para substituir *hiper-* sem alterar o sentido da palavra. Nesse momento da lição, essa é a única referência à formação de palavras.

Mais ao final do livro, na página 187, também na sessão *A Lin-*

guagem dos Textos, os autores trazem à discussão o título do texto: "Os peixes antediluvianos". Observemos essa questão:

1. o título de uma das partes do texto é "Os peixes antediluvianos". a palavra *antediluvianos* é formada do seguinte modo: *ante-* + *diluvianos*. A partícula *ante-* também é empregada em palavras como *antebraço*, *anteontem*, *antepe-núltimo*.

- a) Deduza: o que significa a partícula *ante-*?
- b) Logo, o que significa a expressão *peixes antediluvianos*?
- c) agora observe: *antiaéreo*, *antialérgico*, *antigripe*. Conclua: a partícula *anti-* tem o mesmo sentido que *ante-*? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2006 b, p. 191)

Em face dos exemplos analisados, não se pode deixar de considerar a forma criativa de os autores introduzirem o estudo da derivação no livro do 7º ano. A partir do texto lido, o autor chama a atenção para alguns prefixos, tomando como ponto de partida o uso de certas palavras dentro de um contexto, em vez de apresentá-las isoladamente, o que poderia tornar mais difícil ao aluno compreender seus significados e usos. Todavia, caberia, nessa fase da aprendizagem de língua portuguesa, propiciar ao aluno mais oportunidades de perceber a riqueza da formação das palavras, ressaltando, ainda mais, o processo de derivação e suas possibilidades produtivas indicando outros exemplos em contextos diferentes.

3.3. Derivação em Português – Linguagens (8º ano do ensino fundamental)

Conforme ocorreu no livro do 6º ano, o livro do 8º ano surpreende igualmente pelo fato de não apresentar quaisquer menções à formação de palavras por derivação. Novamente os autores propõem-se a contribuir para ampliar a capacidade de expressão verbal do aluno, bem como a trabalhar com a gramática, especialmente com um enfoque morfossintático-semântico e a retomada de conteúdos. Sendo assim, o que se poderia esperar era a ampliação do conteúdo referente à derivação em um livro subsequente àquele em que introduziram o assunto em questão.

3.4. Derivação em Português – Linguagens (9º ano do ensino fundamental)

O quarto livro da série analisada pode ser considerado o único a tratar a formação de palavras de modo mais aprofundado. Ainda assim, é bem interessante perceber que isso ocorre somente ao final do livro, da página 167 até a página 177.

A sessão *A Língua em Foco* tem por título “Estrutura e Formação das Palavras” e apresenta uma tira de história em quadrinhos na qual o personagem cria novas palavras e utiliza algumas outras formadas por derivação. Em seguida, são apresentados exercícios nos quais, dentre outras questões gramaticais, os autores destacam a possibilidade de criação de novos termos a partir da “parte das palavras que informa o significado delas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 168). Note-se que ainda não há referência ao termo *radical*. Como exemplo, é citada a palavra *pobre* e, formadas a partir dela, são apresentadas palavras tais como: *pobreza*, *empobrecer*, *pobríssimo*, *pobretão*, *pobretona*, *pobrezinho*, *pobrinho*. Para que o aluno pratique, pede-se a ele que indique outras palavras que, como *bela*, apresentam a partícula *bel-*. Em outra questão, pede-se ao aluno que observe, no texto, a formação do feminino *gangsteresa* (de *gangster*, da língua inglesa) e indique outras palavras da língua portuguesa que formam o feminino de modo semelhante.

Dando continuidade ao estudo do assunto, Cereja e Magalhães (2006 d, p. 169) esclarecem que “[a]s partículas portadoras de sentido chamam-se *morfemas* e constituem a *estrutura* das palavras” e deixam essa ideia mais clara ao afirmar que “[q]uando estudamos o modo como os morfemas se organizam e formam palavras, passamos a conhecer os *processos de formação de palavras*”. Eles mencionam a combinação de afixos (prefixo e sufixo) diferentes em um mesmo radical para formar várias palavras distintas; ou seja, a agregação de afixos ao radical modifica seu sentido básico.

Com base nos exemplos de palavras formadas a partir de *cruel*, os autores mencionam a possibilidade de haver variações no radical. Limita-se a essa observação a explicação que conferem à formação da palavra *crudelíssimo*. Sendo assim, é válida a ausência de referências à etimologia da palavra para explicar essa alteração, o que confirma o estudo de Freitas (2007).

Com relação à apresentação de prefixos e sufixos, observa-se que o único exemplo dado é *empobrecer*, dividido pelos autores em três par-

tes: *em-* (movimento), *pobr-* e *-ecer* (início de), classificadas, respectivamente, em *prefixo*, *radical* e *sufixo*. Note-se que o exemplo fornecido refere-se ao que conhecemos por *parassintetismo real* (FREITAS, 2007), embora não haja menção a isso. Para evitar o risco de levar o aluno a acreditar que somente se formam palavras com o acréscimo simultâneo desses dois tipos de afixos, seria válido, nesse caso, apresentar palavras formadas apenas por prefixação e outras formadas apenas por sufixação.

Em seguida, são apresentadas desinências nominais para indicar o gênero (*o*, *a*) e o número (*s*) na formação de nomes como, por exemplo, *belos* e *belas*.

Ressalte-se, ainda, no livro didático do 9º ano, o detalhamento da formação de verbos a partir do acréscimo de desinências verbais sem que haja referência à distinção entre flexão e derivação. Como exemplos, são citados *bebêssemos*, *falamos*, *crescendo* e *produzia*, em que são destacadas as desinências e a vogal temática de cada conjugação.

A análise minuciosa da abordagem da formação de palavras no livro do 9º ano permite observar que, até este ponto, em momento algum os autores mencionam o processo de formação de palavras por derivação, apesar de mencionarem a existência de afixos e de especificá-los.

Também é possível entender que os autores conceberam a formação de palavras com um assunto do qual fazem parte tanto nomes quanto verbos. É possível que tal atitude tenha se dado no sentido de aproveitar termos usados no texto proposto na lição e que dá origem a esse estudo e, assim, despertar no aluno a consciência acerca da composição genérica das palavras da língua portuguesa.

Os autores apresentam, também, alguns exercícios com base em um novo texto. O passo seguinte é tratar novamente da formação de palavras, desta vez de modo mais aprofundado. Nessa parte da lição, a derivação é definida como a formação de uma palavra, chamada derivada, a partir de outra, chamada primitiva. São, então, apresentados seis tipos de derivação: prefixal, sufixal, parassintética, prefixal e sufixal, regressiva e imprópria.

O primeiro tipo de derivação apresentado é definido como aquele em que ocorre o acréscimo de um prefixo a um radical. Como exemplo, é citada a palavra *reescrever*, donde se depreendem *re-* e *escrever*, respectivamente como prefixo e radical. A derivação sufixal, por sua vez, é apresentada ao aluno como aquela na qual um sufixo é acrescentado a um

radical. Para exemplificar, é introduzida a palavra *realismo*, destacando-se as partes *real* e *-ismo* como radical e sufixo.

O terceiro tipo de derivação apresentado nessa lição é a chamada derivação parassintética. Exemplifica a questão a palavra *emagrecer*, tendo-se o cuidado de destacar sua formação pelas partes *e-* (prefixo), *magr* (radical), *-ecer* (sufixo).

Chama-se derivação prefixal e sufixal o próximo tipo de processo de formação de palavras apresentado nessa lição. Tal processo é definido como aquele que ocorre quando do acréscimo não simultâneo de um prefixo e de um sufixo a um radical. Exemplifica a questão com a palavra *infelizmente*, formada a partir das partes *in-* (prefixo), *feliz* (radical) e *-mente* (sufixo).

Após definir esses tipos de derivação, os autores alertam para a distinção entre esses dois últimos tipos. Vejamos como fazem isso:

Para verificar se a derivação é *parassintética* ou *prefixal e sufixal*, elimine o sufixo ou o prefixo e veja se a forma que resta constitui uma palavra existente na língua. Assim:

(e)magrecer – "magrecer" > forma inexistente

emagr(ecer) – "emagro" > forma inexistente

Concluímos, então, que ao radical *magr*- houve um acréscimo *simultâneo* de prefixo sufixo. Veja agora:

(in)felizmente – felizmente > forma existente

infeliz(mente) – infeliz > forma existente

Concluímos, então, que ao radical *feliz* houve acréscimo *não simultâneo* de prefixo e de sufixo. (CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 172)

Pode-se observar, no tocante a essa última observação feita pelos autores do livro didático, que eles se aproximam do conceito de parassintetismo adotado por alguns estudiosos, tais como Silva e Koch (2001) e Zanotto (1986), uma vez que tomam como exemplo palavras em que um dos afixos é de caráter verbal. Cabe ressaltar que tomam a terminação *-ecer* (*-ec-* + *-er*) como um conjunto único. Ao se adotar essa classificação tradicional, preferimos acreditar, como Freitas (2007), que esse exemplo constitui formação de palavra por parassintetismo real.

Dando continuidade à apresentação do assunto, os autores apresentam a derivação regressiva e a definem como o processo de formação de palavras que ocorre quando morfemas do final da palavra são elimi-

nados. Como exemplos, são citadas a palavra *debater*, formando *debate*, e a palavra *lutar*, dando origem à palavra *luta*. Como nenhuma explicação há no tocante à razão desse fato ocorrer, é preciso lembrar as observações que fizemos no capítulo teórico deste artigo. Normalmente, ao citar a derivação regressiva, autores diversos remetem à origem histórica da palavra para descobrir qual delas originou a outra. Caracteriza-se, assim, a mistura de critérios sincrônicos e diacrônicos para tratar fatos linguísticos. Ressalte-se, então, o cuidado dos autores desta série de livros em não misturar critérios diferentes para apresentar essa questão, muito embora sua apresentação contrarie a postura de estudiosos como Freitas (2007), que desconsidera tal fato como uma ocorrência de derivação. Podemos confirmar essa situação pelo fato de não haver sufixo derivacional na palavra formada e pela terminação verbal na palavra dita primitiva pertencer à relação fechada da língua, indicando, portanto, flexão, e não derivação. Percebe-se, então, a confusão dos autores ao tratar radicais nominais, como em *debate*, juntamente com radicais verbais, como ocorre em *debater*, e considerar tal fato como derivação.

Finalizando o estudo da derivação, na página 172, é introduzida a derivação imprópria. Os autores definem esse tipo de processo como aquele ocorrido quando existe mudança no sentido e na classe gramatical da palavra. São citados, como exemplos, o substantivo próprio *Xérox* e o substantivo comum *xérox*. Nesses exemplos, não ocorre acréscimo de afixo; razão pela qual pode-se desconsiderar o processo a que se referem os autores como derivação. É preferível acreditar, então, que tais exemplos constituem apenas novos usos, na língua portuguesa, de palavras já existentes em outra língua, isto é, empréstimos.

Dando prosseguimento à lição, a redução de palavras, tais como as siglas, as abreviações, e as abreviaturas, além dos empréstimos e gírias, é apresentada como outros processos de formação de palavras.

Como exercício para a prática do assunto, toma-se um poema de Augusto de Campos, denominado “Teoria da Poesia Concreta”. Os autores apresentam questões interpretativas desse poema e outras, ainda, a respeito da análise de palavras formadas pelo autor do texto tais como *desnasc*, *desmorrer*, *renasce*, *remove*. O aluno, então, é levado a refletir sobre a formação de palavras e sobre a possibilidade de obtenção de novos significados a partir desse processo, bem como sobre sentidos conferidos por essas palavras ao texto.

Ao final do texto, temos novamente a referência a neologismos e

estrangeirismos, e, bem ao final da lição, na página 190, uma nova retomada da formação de palavras por acréscimo de prefixos e sufixos a radicais. Mais uma vez é interessante perceber que o exercício é apresentado a partir de um texto, do qual se depreendem palavras que exemplificam a derivação por esse processo. Vejamos alguns desses exercícios:

4. Identifique o grupo de palavras em que o sufixo destacado expressa a ideia de agente da ação:

- a) refeitório – dormitório – consultório
- b) estudante – crente – caminhante
- c) areal – bananal – canavial

5. Indique a idéia que as palavras seguintes expressam, em razão da presença do sufixo destacado:

- a) *ultrassensível*
- b) *coordenar*
- c) *desprotegido*
- d) *reescrever*
- e) *sobretaxa*

6. O radical *cida* tem o sentido de "o que mata", quando posposto ao radical da palavra que nomeia um ser que é alvo de certa ação. Veja o exemplo:

O que mata inseto: inseticida

Faça o mesmo, indicando a palavra correspondente ao que mata:

- a) irmão _____ d) homem _____
- b) formiga _____ e) raça _____
- c) verme _____ f) a si próprio _____

7. A palavra *televisão* foi formada da união de dois radicais: *tele* (a distância) e *visão* (visão). Identifique na segunda coluna os significados correspondentes aos radicais que compõem as palavras da primeira coluna:

- a) ortografia 1. água/horror
- b) sonoterapia 2. coração/escrita
- c) cronômetro 3. amigo/sabedoria

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

d) filósofo	4. tempo/o que mede
e) hidrofobia	5. terra/descrição
f) telefone	6. vida/escrita
g) biografia	7. distância/som
h) geografia	8. correto/escrever
i) cardiograma	9. alma/estudo
j) psicologia	10. sono/cura

(CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 190)

Tomando por base a teoria desta pesquisa, é preciso ressaltar a validade da intenção dos autores da série didática *Português – Linguagens* (9º ano) no sentido de levar o aluno a praticar a formação de palavras por meio do processo de derivação. É importante destacar, ainda, a atenção dada à prática desse assunto, o que se pode comprovar pela quantidade de exercícios propostos pelos autores no último livro da série. Um outro aspecto também digno de consideração é a preocupação em levar os alunos a entender os significados dos afixos e, conseqüentemente, das palavras formadas por eles. No entanto, há que se fazer uma observação com relação ao exercício 6: os autores referem-se ao sufixo *-cida* como sendo um radical. Ora, sabemos que para que haja processo de derivação é preciso haver a associação de um radical a um afixo. Sendo assim, preferise acreditar que o uso do termo *radical* para referir-se a essa partícula deveu-se a uma mera distração dos autores desse livro didático.

Ainda com relação a essa série de exercícios, vale ressaltar a importância do exercício 7, uma vez que destaca a formação de palavras e a compreensão de seus significados a partir da identificação das partes que as formam.

Após analisar os quatro livros da série didática *Português – Linguagens*, não se pode deixar de observar a ausência de uma referência mais explícita à grande produtividade da derivação como processo de formação de palavras, conforme atestam renomados estudiosos (BAUER, 1983; FREITAS, 2007). Dada a importância do assunto, ele deveria ser tratado em todos os livros da coleção, ainda que essa abordagem ocorresse de forma gradativa, a fim de conscientizar o aluno sobre a possibilidade de ampliação de seu léxico por meio do processo de derivação e, assim, levá-lo a desenvolver sua capacidade de compreensão e expressão na língua portuguesa. Sendo assim, é possível afirmar que a série didática analisada carece de uma abordagem mais ampla do processo de formação

de palavras por derivação e deixa de tirar proveito desse recurso para atingir alguns objetivos a que se propõe.

4. Conclusão

Esta pesquisa contemplou o ponto de vista do aluno e buscou trazer luz ao seu processo de aprendizagem da leitura, tendo como foco a aprendizagem da derivação como processo de formação de palavras e, conseqüentemente, de enriquecimento do léxico de nossa língua. Sendo assim, partiu-se do princípio de que conhecer a derivação e entender os significados de morfemas derivacionais constitui-se como uma estratégia eficientíssima para a solução de dificuldades na leitura de textos em língua portuguesa.

Mesmo aqueles textos considerados densos podem tornar-se mais leves e fáceis de serem entendidos quando aos leitores é apresentada a possibilidade de usar o conhecimento do processo de formação de palavras por derivação como possibilidade de ampliação do léxico a partir do uso da língua.

A análise da derivação em *Português – Linguagens* indica que os autores dedicam-se a abordar a questão em diversos capítulos, embora não o façam em todos os livros da série.

Após verificarmos que a derivação “é o procedimento gramatical mais ativo e produtivo para o enriquecimento do léxico” (CARONE, 2003, p. 38), concluímos que seria conveniente e extremamente eficaz abordar a derivação desde o primeiro livro e desde as primeiras lições. Ainda que o assunto fosse estudado e aprofundado separadamente em lições posteriores, utilizar os textos iniciais para abordar a derivação certamente contribuiria muito para aumentar a autoconfiança do aluno em sua capacidade de adquirir e compreender vocabulário em português rapidamente.

Outro aspecto verificado na análise feita é a ausência do reconhecimento da grande produtividade dos morfemas derivacionais e do quanto os alunos podem ter sua ansiedade e seu sentimento de frustração reduzidos ao serem alertados para esse aspecto. Responsável pela vitalidade das línguas, a formação de palavras é um processo ativo que permite a adaptação das línguas às realidades dos povos que as utilizam em determinado momento de sua história e ao longo de sua existência com a finalidade de criar novos termos para designar novos conceitos, objetos e si-

tuações. Sendo assim, no ensino de língua portuguesa, textos autênticos são usados para levar o aluno a construir significados, fazendo inferências e interpretações desses textos à sua própria realidade pessoal ou profissional. Essa construção de significados, por conseguinte, depende, em parte, das crenças do leitor sobre desempenho, esforço e responsabilidade (CRUZ, 2001). Cabe, então, ao professor que utilizar os livros didáticos analisados compensar a falta de referência à derivação e à sua grande produtividade nas aulas iniciais e, assim, levar o aluno a perceber que não pode se deixar limitar pelo desconhecimento de vocabulário da língua portuguesa, mas que, dentre tantas outras estratégias, tem a possibilidade de inferir seus significados a partir da análise dos morfemas que compõem cada palavra.

Finalmente, é preciso ressaltar que há, neste estudo, sobretudo, uma preocupação pedagógica por se entender que os estudos teóricos somente se tornam imbuídos de sentido se vierem a contribuir para melhorias na sala de aula de língua portuguesa, tornando mais agradável e prazerosa a aprendizagem. Espera-se, portanto, que este estudo tenha contribuído para uma maior conscientização da necessidade de se ressaltar a importância dos morfemas derivacionais para a compreensão de textos em língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, S. R. Where is morphology? *Linguistic inquiry*, n. 13, p. 571-612, 1982.
- BAUER, L. *English Word formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CEREJA, W; MAGALHÃES, T. C. *Português – linguagens*, 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2006a.
- _____. *Português – linguagens*, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2006b.
- _____. *Português – linguagens*, 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2006c.
- _____. *Português – linguagens*, 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2006d.
- FREITAS, H. R. *Princípios de morfologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

University Press, 1989.

JENSEN, J. T. *Morphology: word structure in generative grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1990.

LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

REBELLO, I. da S. Desvelando os processos de formação de palavras no texto publicitário. *Cadernos de Letras da UFF – PIBIC – GLC*, n. 30-31, p. 49-63, 2004-2005.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. *Longman dictionary of applied linguistics*. Essex: Longman, 1985.

SILVA, M. C. p. de S.; KOCH, I. G. V. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZANOTTO, N. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: Educs, 1986.

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS
E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
À LUZ DA TEORIA SOCIOCULTURAL**

Rubia Mara Bragagnollo (UNESP)
rubiamara87@hotmail.com

RESUMO

Este artigo, de cunho teórico, tem como objetivo discorrer acerca do estágio supervisionado na formação docente inicial dos cursos de licenciatura, especificamente de línguas, à luz da teoria sociocultural (JOHNSON, 2009), que considera elementos como a cognição, a reflexão e a identidade do professor em formação, destacando o papel da mediação (VYGOTSKY, 1991) e da mediação estratégica (WERTSCH, 1985) nesse processo. Assim, apresentamos um modelo de microaula proposto por Johnson & Arshavskaya (2011) para ser utilizado na disciplina de estágio supervisionado, numa tentativa de contribuir para as práticas que vêm ocorrendo neste contexto nas universidades públicas do Brasil e sua relação com as teorias trabalhadas em sala de aula. Considera-se a necessidade de pesquisas sobre como proporcionar melhorias para o estágio supervisionado no ensino superior brasileiro, já que são constatados diversos aspectos problemáticos nesta fase da formação do professor de línguas. Apesar de ser um modelo proposto por autoras americanas e, consequentemente, ter sido aplicado no contexto americano, acreditamos que a metodologia em si pode ser adaptada e, possivelmente, aplicada no âmbito educacional brasileiro.

Palavras-chave:

Formação de professores de línguas. Estágio supervisionado. Teoria sociocultural.

1. Introdução

A formação inicial do professor de línguas é motivo de preocupação no contexto escolar/acadêmico há muito tempo, tornando-se objeto de estudo de diferentes pesquisas e, inclusive, uma questão governamental. Por se tratar da formação de professores enquanto alunos, na graduação, a responsabilidade da universidade que prepara esse aluno para ser educador é ainda maior, considerando que, além de entrar em contato com as primeiras teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas, ele terá seus professores-formadores como exemplos de prática em sala de aula, bem como as próprias experiências práticas em escolas, seja na observação ou na regência.

De acordo com Barcelos (2004), as pesquisas sobre formação de professores de línguas abordam basicamente duas questões: (a) como se dá a formação do professor de línguas estrangeiras? e (b) quais conheci-

mentos devem fazer parte da formação de um professor de língua estrangeira? No que diz respeito aos conhecimentos necessários para uma formação docente inicial de qualidade, entendemos que tanto a teoria quanto a prática devem ser incluídas de forma interdependente, pois os dois aspectos não funcionam isoladamente.

A relação teoria e prática, então, faz parte dos debates acadêmicos como tema recorrente, pois é evidente o distanciamento entre ambos em nosso sistema de ensino superior, ainda mais nas licenciaturas, onde o aluno deve aprender a ensinar. As leituras e discussões realizadas na graduação são “complementadas” por atividades obrigatórias de estágio supervisionado realizadas em escolas públicas, em séries diversas, mas que, geralmente, não atingem os objetivos a que eram propostas devido à falta de diálogo entre professor-formador e professores-alunos, estes na posição de professores de uma turma real, e, ainda, devido à falta de diálogo entre a universidade e a escola onde o professorando realiza seu estágio.

Desse modo, podemos afirmar que existe uma falta de congruência entre o discurso e a prática. De um lado, temos o discurso de que os alunos, futuros professores, devem se preocupar em fazer projetos, refletir sobre sua prática, promover intercâmbios entre disciplinas, trabalhar colaborativa e cooperativamente. No entanto, por outro lado, o que percebemos no cenário nacional é uma total desconexão entre o que é ensinado e o que é feito dentro das próprias universidades e nas escolas. Professores recém-formados sabem o conteúdo a ser ensinado, mas não têm o conhecimento dos procedimentos para enfrentar as realidades da sala de aula.

Surge, então, a questão da formação de educadores, do que lhes é proposto através dos currículos e das universidades como base para a capacitação como profissionais e como sujeitos críticos, preocupados e envolvidos com questões sociais ou com a conscientização e politização, por exemplo. A partir de uma formação inicial, tradicionalmente concebida para uma postura de neutralidade, sem contemplar disciplinas voltadas para uma dimensão política e social, cabe ao professor o desafio de, simultaneamente, buscar o aprimoramento permanente, através de saberes teóricos ou experienciais, e o enfrentamento de situações cada vez mais complexas e diferenciadas no cotidiano escolar.

Dessa realidade dinâmica e plural, às vezes contraditória e adversa, plena de desafios e repleta de conquistas e fracassos que compõem o dia a dia dos educadores, somados os avanços teóricos/conceituais no se-

tor educacional em termos de formação inicial, da universidade, de abertura e de inovações curriculares, emerge uma das problemáticas vivenciadas no exercício da profissão, que se expressa através da formação e da competência do professor no enfrentamento e resolutividade de problemas que, muitas vezes, não estão relacionados com o processo de aprendizagem denominada “tradicional”. A universidade não prepara o professorando para enfrentar situações que estão além do seu domínio de conhecimento teórico.

Em relação à formação inicial, pesquisas (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e estágios distanciados da realidade da escola, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Levando em conta, portanto, a importância do estágio para a formação inicial e para o desenvolvimento do professor em serviço e partindo das inquietações mencionadas, pretendemos, neste trabalho, abordar a relação teoria e prática no estágio supervisionado à luz da teoria sociocultural, já que esta envolve aspectos normalmente desconsiderados por outras teorias, tais como a cognição, a reflexão e a identidade do professor em formação. Também objetivamos trazer à tona, em consonância com as teorias apresentadas, a noção de mediação (VYGOTSKY, 1991) e mediação estratégica (WERTSCH, 1985), elementos fundamentais para o processo de formação docente inicial, principalmente no estágio supervisionado, período no qual os professores-alunos têm a oportunidade de entrar em contato com os alunos do ensino fundamental e médio de forma ativa, mesmo que por pouco tempo.

Inicialmente, trataremos dos pressupostos teóricos que embasam o artigo, os quais estão relacionados à teoria sociocultural e à mediação. Em seguida, o estágio supervisionado será abordado brevemente a fim de que possamos explanar acerca da proposta de metodologia para a prática de ensino de línguas, a partir de uma microaula proposta por Johnson & Arshavskaya (2011). Para finalizar, serão apontadas, além da microaula proposta, sugestões para que a formação inicial do professor de línguas seja capaz de atender às demandas do contexto em que ele for atuar.

2. A teoria sociocultural

As origens da teoria sociocultural estão em Vygotsky (1978, 1986) e, a partir de seguidores, como Leontiev (1981) e Luria (1982), os trabalhos foram desenvolvidos e difundidos pelo mundo. Várias áreas de estudo, como a linguística aplicada, a psicologia e a antropologia, identificaram-se com os pensamentos da teoria e começaram a utilizá-la de maneiras diversas. Assim, o termo *sociocultural* foi usado por elas com significados semelhantes, mas com diversas particularidades.

No entanto, segundo Johnson (2009), a ideia central e epistemológica da perspectiva sociocultural é a mesma: define a aprendizagem humana como uma atividade social dinâmica, a qual está situada nos contextos físico e social e distribuída entre as pessoas, ferramentas e atividades. Assim, entendemos que essa perspectiva considera as atividades socioculturais como processos essenciais pelos quais a cognição humana é construída, ou seja, a cognição, que envolve a reconstrução e transformação de práticas e recursos, não pode ser separada dos fatores sociais, culturais e históricos, pois ela origina-se e emerge da participação do homem em atividades sociais.

Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela língua e pela própria interação social (JOHNSON, 2009, p. 1). Isso quer dizer que o significado de algo não reside apenas na língua, mas, sim, nos grupos sociais que a utilizam e em todos os fatores que podem influenciar no processo de construção de conhecimento.

De modo mais prático, ao relacionarmos a teoria sociocultural com o contexto da formação docente, entendemos que a cognição do professor origina-se e é moldada pelas atividades sociais nas quais os professores se engajam, já que, conforme Johnson (2009), seu conhecimento e suas crenças são construídos por meio de maneiras normativas de pensar, falar e agir, que estão histórica e culturalmente engessadas nas comunidades de prática nas quais eles participam, tanto enquanto aprendizes quanto enquanto professores. Assim, o pensamento do professor é influenciado pela sua prática de sala de aula e pelo contexto em que ele se encontra.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que o conhecimento não é apenas construído a partir de experiências vivenciadas no contexto onde o professor se encontra. Há, na verdade, dois tipos de conhecimentos/conceitos, de acordo com os postulados vygotkianos, os quais

são ativados no processo de ensino-aprendizagem de línguas: os conceitos cotidianos e os científicos. Os primeiros dizem respeito às concepções sobre a língua e seu ensino/aprendizado que os professores trazem para a sala de aula e que são baseados em observações e/ou generalizações superficiais sobre o que consistem a aprendizagem e o ensino de línguas. Deve-se tomar cuidado com esse tipo de conceito, pois é comum professores tirarem conclusões equivocadas sobre a aprendizagem e o ensino de línguas a partir do que eles “acham” que está adequado ou não.

Já os conceitos científicos, como o próprio nome indica, representam as pesquisas recentes e teorias em várias disciplinas acadêmicas e profissionais acerca da língua e seu ensino-aprendizagem. Estes são baseados em observações sistemáticas e investigações teóricas e são considerados explicações dos conceitos cotidianos. Nesse sentido, a responsabilidade dos cursos de formação é apresentar conceitos científicos relacionando-os ao conhecimento cotidiano do professor.

Para que os conhecimentos científicos possam se agregar aos do cotidiano, um dos processos fundamentais que deve ocorrer é a internalização. Segundo Vygotsky (1991), a internalização, que significa a reconstrução interna de uma operação externa, é um movimento que se inicia no interpessoal e vai ao intrapessoal. Assim, a internalização é uma relação social, que acontece em três etapas: a) a exterior, em que o indivíduo tem consciência do que está ouvindo/lendo, tem vontade de aprender aquilo (volição) e armazena em sua memória para organizar as ideias; b) a interior, em que o indivíduo desenvolve estratégias para reformular o que foi interiorizado e necessita de sedimentação temporal para internalizar; c) a exterior, novamente, em que acontece a reconstrução de significados e a sua expressão. Além disso, ela funciona como o desenvolvimento de um plano interno de consciência no sujeito, sendo diferente em cada indivíduo.

Os conceitos cotidianos e científicos medeiam o processo transformativo de internalização e, nos cursos de formação, conceitos científicos são apresentados aos professores a fim de reestruturar e transformar seus conceitos cotidianos. Assim, os professores são capazes de usar conceitos científicos como ferramentas psicológicas para solucionar problemas nas escolas e nas atividades propostas em suas aulas. Com o estágio supervisionado, por exemplo, o professor em formação já pode verificar essa capacidade de transformação de um tipo de conceito em outro e enfrenta situações reais, ou pelo menos bem próximas à realidade que ele vivenciará como professor, que testam suas habilidades cognitivas.

Para que o processo de internalização se complete, o indivíduo conta com a mediação, aspecto imprescindível e que merece destaque. Ela significa assistência (VYGOTSKY, 1991) e representa, nos cursos de formação, maneiras significativas de transformar os conceitos cotidianos do professor em científicos. A partir da perspectiva sociocultural, a preocupação com a qualidade da mediação que o professorando recebe é essencial para o desenvolvimento do conhecimento do ensino em programas de formação de professores de línguas.

Um elemento, também estudado por Vygotsky (1991), essencial para entendermos a mediação e a internalização, é a zona de desenvolvimento proximal, a qual significa

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Assim, o nível de desenvolvimento real define funções já amadurecidas, ou seja, funções das quais o indivíduo já tem conhecimento; e o nível de desenvolvimento potencial corresponde às funções que ainda não amadureceram, mas que podem ser amadurecidas com o auxílio de um mediador. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito ao intervalo entre um nível de desenvolvimento e outro, sendo o tempo que o indivíduo percorre para aprender algo novo, que estava ao seu alcance, porém não havia sido desenvolvido pela falta da mediação.

A mediação é fundamental para que o aprendizado e a construção de conhecimento aconteçam. Assim, devemos abordar um tipo de mediação, a estratégica, chamada também de *scaffolding*. Ela diz respeito, segundo Wertsch (1985 *apud* JOHNSON, 2009), à assistência cognitiva que transforma o implícito em explícito, e auxilia na transformação dos conceitos cotidianos em científicos. A assistência deve ser equilibrada – nem muito, nem pouco – e deve ir ao encontro das necessidades dos aprendizes. Se for em excesso, reduz o agenciamento do aprendiz; se for muito pequena, causa frustração. Por isso é importante que os formadores reconheçam os limites do espaço metafórico dos professorandos e sejam estratégicos no tipo de assistência oferecida.

Morrison (*apud* FINO, 2001) faz uma metáfora para ilustrar o trabalho do professor-formador, comparando-o aos andaimes que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção vai se tornando capaz de

se sustentar sem ajuda. Nesse sentido, entendemos a mediação estratégica como uma ação colaborativa de grande importância para o desenvolvimento dos processos cognitivos do futuro professor.

De modo geral, então, temos que a perspectiva sociocultural possibilita traçar como os diferentes conceitos e as funções se desenvolvem na consciência dos professores e como essa atividade interna transforma o entendimento deles mesmos enquanto professores, dos seus alunos e das atividades de ensino (JOHNSON, 2009). Além disso, é possível verificar como várias ferramentas funcionam para criar um espaço de mediação no qual professores podem verbalizar seus entendimentos atuais e então reconceituá-los e recontextualizá-los, desenvolvendo meios alternativos de se engajar em atividades associadas ao ensino de línguas.

Embora as ações consonantes à teoria sociocultural não sejam facilmente realizadas nos cursos de formação docente, devido ao trabalho que é exigido dos formadores e, também, à volição que deve existir por parte dos professores-alunos, várias mudanças já vêm ocorrendo há algum tempo no sentido de haver discussões em eventos no país, pesquisas que mostram experiências em cursos de formação docente e as próprias leituras de materiais atuais, que abordam a teoria sob um viés mais prático. Assim, pretendemos, nesse momento, discorrer, brevemente, acerca do estágio supervisionado e, na sequência, apresentar uma proposta para tal disciplina de simulação de microaula, a partir da perspectiva sociocultural.

3. O estágio supervisionado

O primeiro contato do professor-aluno com a escola e com a comunidade se dá a partir da realização do estágio supervisionado. Documentos oficiais orientam quanto a sua realização em escola de educação básica, sendo obrigatório desenvolvê-lo a partir da segunda metade do curso de licenciatura com uma carga horária de 400 horas, segundo as resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002. De acordo com Silva (2007), a preocupação com o estágio supervisionado, mesmo tendo sua origem na década de 1930, passou a ser objeto de preocupação antiga, principalmente na relação curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela lei 5.540/68.

A importância que o estágio supervisionado tem para a formação docente inicial é inquestionável. Essa disciplina é uma das mais eficien-

tes formas de propiciar ao professorando a complementação profissional, pois o coloca em contato direto com a realidade escolar, com o ambiente real de trabalho e com diversos problemas que ocorrem diariamente nas salas de aula.

Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. O estágio cria oportunidades de confiança no próprio trabalho, experiências e técnicas que serão aplicadas de acordo com os contextos vivenciados futuramente. O período de 400 horas de estágio pode ser dividido da seguinte forma, conforme apresenta Silva (2007):

1- Regência de classe: realizada após a observação em sala, pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige;

2- Projetos de extensão: pressupõe a realização de atividades na forma de seminários, minicursos e oficinas para professores, alunos e demais comunidade escolar ou ainda grupos de educação não-formal sobre temas específicos de cada curso de licenciatura.

3- Projetos de pesquisa: pressupõe propostas de pesquisa educacional acerca de “inquietações” próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades.

4- Monitorias: pressupõem acompanhamento ao trabalho de educadores em grupos de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, grupos da terceira idade etc. com roteiro e relatórios de atividades;

5- Seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares.

Contudo, o estágio supervisionado é, geralmente, realizado apenas por meio de exposições teóricas realizadas pelo professor-formador, observação e regência em sala de aula, o que demonstra o distanciamento entre teoria e prática entre os futuros professores.

Assim, apesar de ter ocorrido melhorias com relação à realização do estágio supervisionado, como o aumento da carga horária, muitos aspectos encontram-se deficientes, pois as condições de trabalho do professor-formador nem sempre são adequadas e falta, ainda, conhecimento acerca de novas teorias que poderiam auxiliar no desenvolvimento de ha-

bilidades cognitivas essenciais para a atuação profissional do professor-aluno. Ou seja, o discurso mudou, mas a prática ainda precisa de muitas mudanças.

Vieira-Abrahão (2007) sugere, então, maior planejamento da disciplina e um bom aproveitamento das horas dedicadas à prática e ao estágio. Para que a prática revele a nova situação, são necessários o esforço conjunto das universidades, com a instituição de cargos de coordenadores de estágio e ampliação do quadro de professores de Prática de Ensino, e o apoio do MEC e das secretarias de educação. Além disso, a autora aponta outras duas sugestões: a) haver pelo menos um terço da carga horária do estágio destinada a aulas teóricas, com discussões produtivas e reflexões coletivas e b) haver um docente responsável para cada grupo de aproximadamente quinze alunos, a fim de que o acompanhamento dos trabalhos realizados seja maior, visto que, normalmente, um docente fica responsável por uma turma de 40 alunos ou mais.

Nesse sentido, podemos constatar que há uma grande necessidade de se falar sobre o estágio supervisionado e sua importância para a formação de professores de línguas no sentido de propor alternativas viáveis para o melhor desenvolvimento desta disciplina nas universidades e centros formadores. Apresentamos, portanto, uma metodologia diferente de simulação de microaula, a partir da teoria sociocultural, para ser colocada em prática nos cursos de formação de professores de línguas.

4. Uma proposta de simulação de microaula

A reconceitualização da simulação da microaula, na perspectiva da teoria sociocultural (JOHNSON, 2009), representa uma inovação em termos de considerar o contexto real de ensino, extrapolando a artificialidade que outras visões tecnicistas de ensino priorizavam, ou seja, a falta de autenticidade. Nesse sentido, a teoria sociocultural defende uma reestruturação da simulação das microaulas, com oportunidades de mediação estratégica, partindo do pressuposto de que o programa de formação de professores tem a função de oferecer ao professor-aluno conhecimentos científicos relevantes, os quais serão somados aos conhecimentos cotidianos e suas experiências, resultando em uma ruptura das noções arraigadas de como pensar o ensino e fazê-lo em sala de aula.

O objetivo do desenvolvimento de experiências profissionais, sugerido por Johnson & Arshavskaya (2011), é o de substituir a tradicional

dicotomia teoria/prática pelo construto mais fluído de *práxis* (FREIRE, 1987) numa integração do conhecimento conceitual e atividade prática, a qual tem o objetivo de estimular a mudança ou o desenvolvimento. Em outras palavras, na abordagem tradicional, conceito (o que é ensinado) e ensino (como é ensinado) estão distantes um do outro; já na abordagem sociocultural, ambos os elementos andam lado a lado, relacionando-se de modo interdependente.

A *práxis* na visão, de Freire, vem corroborar com a teoria sociocultural. Ela significa a compreensão de que há uma necessidade de o homem sempre estar pensando sobre seus atos; implica, assim, o exame de suas práticas e ideias. A educação concebida por esta perspectiva interpela para o desenvolvimento da capacidade especulativa e criativa, cuja maneira de raciocinar, de perceber o nexos entre os elementos que formam a realidade social, cultural e política é privilegiada nas práticas pedagógicas cotidianas (SILVA & KOLTERMANN, 2011).

É importante ressaltar que a cognição humana se origina na e pela natureza da estrutura da atividade. Assim, para a perspectiva sociocultural, “o conhecimento do ensino é compreendido holisticamente e a interdependência entre o que ensinar e como ensinar é crucial para o processo de ensinar e aprender, bem como para o desenvolvimento da expertise do professor” (JOHNSON & ARSHAVSKAYA, 2011, p. 170).

Na prática, com relação à metodologia da simulação das microaulas, apresentaremos o cronograma de atividades que foi proposto por Johnson & Arshavskaya (2011). Vale destacar que as atividades ocorreram com grupos de até quatro professores-alunos e eles deveriam lecionar uma aula de língua estrangeira. Nesta proposta das autoras, apenas quatro grupos foram selecionados para o relato de experiência; no entanto, nosso foco, aqui, não é o relato, mas, sim, a proposta em si e a exposição de alguns resultados, importantes para a comprovação de teoria.

O processo a ser descrito envolve todas as etapas necessárias para a realização da microaula, e foi dividido da seguinte forma:

- 1) *Observação da sala de aula*: os professorandos iniciaram o contato com as turmas na escola, observando, em uma ou duas aulas, o comportamento dos alunos, seus objetivos e a própria proficiência na língua que eles tinham. Também avaliaram o ambiente em que atuariam, os materiais utilizados e puderam conversar informalmente com os alunos.

- 2) *Tutorias*: cada membro dos grupos participou de seis sessões de uma hora de tutoria com um aluno inscrito na sua turma. Esta atividade criou uma oportunidade para uma maior interação entre professor e aluno, em que o estagiário ofereceu assistência para tarefas relevantes e/ou outras prioridades do aluno. Aqui, também, um artigo reflexivo foi solicitado aos professores-candidatos para que eles pudessem refletir sobre o que aprenderam com os alunos e a experiência em si.
- 3) *Planejamento colaborativo (pré-prática de ensino)*: nesta etapa os professores-candidatos, em conjunto, elaboraram um plano de aula para a aula em que eles foram designados a atuar. Vários aspectos foram incluídos nesse plano, considerando os objetivos do currículo do curso, como eles apreendem os conteúdos, a organização da aula, estratégias de aprendizado do aluno e uma avaliação.
- 4) *Prática de ensino*: Cada grupo fez uma prática de uma hora da sua aula para que os outros colegas e o professor-formador pudessem fazer questionamentos, dar um *feedback* e sugerir, ações que representam uma forma de mediação estratégica, à medida que os professores-candidatos tentavam adaptar o que eles planejaram com as novas sugestões. Esse momento também foi muito importante, pois os professores-candidatos tiveram a oportunidade de materializar suas aulas de forma concreta, a fim de visualizar a situação de ensino-aprendizagem dos alunos.
- 5) *Planejamento colaborativo da lição (pós-prática de ensino)*: neste momento, os grupos de professores-alunos e o regente da turma discutiram a aula da prática de ensino e fizeram um novo planejamento de aula juntos. Este planejamento possibilitou a rematerialização das suas aulas a partir de uma visão de como os alunos receberiam os conteúdos propostos.
- 6) *Ensino real em sala de aula*: cada grupo lecionou a aula preparada na sua turma e o professor-formador assistiu a essa aula, sem interferir. Esta etapa exigiu dos professores-candidatos a habilidade de adaptação de atividades, pois os alunos reagem de maneiras diferentes das esperadas. Essa aula foi gravada em vídeo.
- 7) *Sessão para recordar a simulação da aula dada*: o vídeo da aula dada foi assistido pela turma do curso de formação e o professor-instrutor. Discussões foram realizadas a partir das cenas assistidas, dando pausas nas cenas do vídeo para maiores oportunidades

de comentários, sugestões e questionamentos. Esse momento representou, também, a mediação estratégica, já que os professores-candidatos externaram seus pensamentos e o professor-formador fez suas contribuições mediativas. A sessão durou 75 minutos e foi gravada em áudio.

- 8) *Relatório reflexivo*: Para finalizar o cronograma de atividades, cada grupo recebeu cópias da prática de ensino, da aula real e da sessão de simulação da aula dada a fim de que pudessem elaborar um artigo de 5 a 7 páginas no qual os professores-candidatos enfatizariam o que eles aprenderam sobre eles mesmos como professores, discorreriam acerca da atividade de ensinar uma língua estrangeira e da experiência de aprender a ensinar, dentro do projeto.

Os dados coletados¹ por Johnson & Arshavskaya (2011) foram examinados para evidenciar o que foi alcançado nas várias atividades incorporadas no projeto, como o pensamento dos candidatos e as atividades foram mediados durante essas atividades. Eles revelaram em que medida os professores-candidatos foram capazes de internalizar os instrumentos de mediação, bem como transformar o pensamento deles sobre a própria prática de ensino (JOHNSON & ARSHAVSKAYA, 2011, p. 173).

O ponto chave dessa experiência, segundo as autoras, foi a mediação estratégica, pois esta foi definida como uma tentativa que possibilitou aos candidatos desenvolver uma visão geral para ambos os conceitos pedagógico e conceitual.

5. *Considerações finais*

Os problemas nos cursos de formação são inúmeros. Um deles, segundo Singh & Richards (2009), é que o foco desses cursos tem ignorado como a aprendizagem humana emerge por meio da interação social, e como o contexto e a identidade têm crucial importância na função de mediação. Além disso, os cursos de formação de professores são responsáveis por “alinhar” teorias pedagógicas do professor com os objetivos

¹ Os dados coletados foram: *handouts* e o guia das lições, usados pelo instrutor do curso de TSEL, planejamento das lições, vídeo da prática de ensino (simulado), vídeo da prática de ensino (real), áudio e o artigo final.

de aprendizagem dos alunos, mas isso, infelizmente, não ocorre na maioria das instituições de ensino superior no Brasil.

O relato do projeto proposto por Johnson & Arshavskaya (2011), inspiração para nosso artigo, representa uma alternativa interessante e, em partes, viável para o contexto de estágio supervisionado em nosso país, caso sejam feitas algumas adequações, como o aumento de professores-formadores em cada turma. Assim, a reconceitualização da simulação da microaula demonstrou ser um primeiro passo pra criar experiências de ensino iniciais que sustentam a aprendizagem produtiva do professor nos programas de formação.

Portanto, concluímos este trabalho salientando que, apesar da falta de vínculo entre o que os professores aprendem sobre língua e aquisição de língua estrangeira nos cursos de formação e os conceitos pedagógicos que constituem o ensino real, com o esforço de professores e iniciativas do governo, a situação pode melhorar. As pequenas ações, mesmo que locais, fazem a diferença e proporcionam melhores condições no âmbito do estágio supervisionado e na formação do professor como um todo, principalmente em termos de auxiliar os futuros professores no enfrentamento de situações que vão além dos conteúdos da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, vol. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FREIRE, p. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOHNSON, K. E. Teachers as learners of teaching. In: _____. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. Routledge: Nova York, 2009.

JOHNSON, K. E.; ARSHAVSKAYA, E. Strategic mediation in learning

to teach: Reconceptualizing the microteaching simulation in an MA TESOL methodology course. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, p. R. (Orgs.). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011, p. 168-185).

LEITE, Y. F. F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. 1995. – Tese (de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEONTIEV, A. N. *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress, 1981.

LURIA, A. R. *Etapi proždennogo puti: Nauchnaja avtobiografija* [The stages of the path: A scholarly autobiography]. Moscow: Moscow University Press, 1982.

PICONEZ, S. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, A. V. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica. *Revista Espaço Acadêmico*, Universidade Estadual de Maringá, n. 73, 2007. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm>>. Acesso em: 26-07-2012.

SILVA, L. E. da; KOLTERMANN, S. A práxis pedagógica de Paulo Freire. *Portal Ijuí*, 2011. Disponível em:

<<http://www.ijui.com/especiais/artigos/21826--a-praxis-pedagogica-de-paulo-freire>>. Acesso em: 30-07-2012.

SINGH, G.; RICHARDS, J. Teaching and Learning in the Course Room. In: BURNS, A. (Org.). *Cambridge Handbook on Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 201-208.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVARES, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UNB/FINATEC; Campinas: Pontes, 2007, p. 155-166.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. *Thought and Language*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1986.

_____. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**A LÍNGUA NACIONAL E SEU ESTUDO:
UMA CONFERÊNCIA DE SOUSA DA SILVEIRA
SOBRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Maurício Silva (Univ. Nove de Julho)
maurisil@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa as relações entre a língua portuguesa e o nacionalismo linguístico no Brasil. Além disso, destaca tais relações tanto a partir da historiografia linguística quanto da análise do discurso, a fim de revelar as ideias linguísticas presentes numa conferência de Sousa da Silveira.

Palavras-chave: Historiografia linguística. Análise do discurso.
Nacionalismo linguístico. Língua portuguesa.

Para se entender cabalmente o complexo processo de constituição, desenvolvimento e consolidação de um documento linguístico é necessário estudá-lo a partir de uma perspectiva, a um só tempo, extensiva e intensiva, a qual requer – de um ponto de vista *historiográfico* – a reconfiguração do contexto geral da época na qual o documento estudado se inscreve; o resgate do ideário linguístico que deu sustentação à construção do conhecimento linguístico; a comparação entre referências conceituais e taxionômicas presentes na obra em análise e a terminologia técnica utilizada pelo pesquisador. Todo esse procedimento analítico diz respeito à complexa questão da *metalinguagem*, que de acordo com Konrad Koerner seria a maneira pela qual o historiógrafo da linguagem “empreende a descrição e apresentação de teorias da linguagem do passado aos pesquisadores do campo presente”, obedecendo, para tanto, a três princípios fundamentais:

- a) o estabelecimento do clima de opinião, já que “as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período” (*princípio de contextualização*);
- b) a definição interna do quadro geral de investigação e da terminologia utilizada no documento estudado, a fim de “estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico, talvez até filológico, do texto linguístico em questão” (*princípio da imanência*);
- c) as possíveis “aproximações entre o vocabulário técnico e o quadro de

trabalho apresentado no trabalho em questão” (*princípio de adequação*) (KOERNER, 1996).

Daí a necessidade, como salientamos acima, de um estudo ao mesmo tempo extensivo e intensivo, o qual se traduz, num contorno mais prático, no que Pierre Swiggers define como sendo uma análise particularizante, a qual “*focuses on the specific way in which a particular linguistic insight was brought about and formulated*”, e uma análise generalizante, na qual “*we study the types of models which carry linguistic knowledge*”, ambas imprescindíveis à eficácia da abordagem historiográfica do documento e correspondentes à conjunção de uma descrição *content-oriented*, isto é, que se volta para as particularidades internas da linguagem, e uma descrição *context-oriented*, ou seja, que envolve a linguagem em seu contexto social e cultural (SWIGGERS, 1989).

Com efeito, a metalinguagem, conceito que está na base das atitudes metodológicas acima observadas, é a dimensão mais evidente da historiografia linguística, estando a reflexão sobre a linguagem, ainda na opinião de Swiggers, diretamente ligada às estruturas mesmas da metalinguagem (SWIGGERS, 1997). Da mesma maneira que a historiografia – diferentemente da história – não está preocupada com o *fato* propriamente dito, mas com os discursos e representações que sobre ele se fazem, a historiografia linguística não se ocupa da linguagem verbal em si mesma, mas dos registros discursivos e das representações ideológicas que dela se constroem, os quais representam linhas de pensamento múltiplas, cabendo ao historiógrafo decidir, entre as muitas existentes, aquela que deve constituir o foco de atenção em determinada época (KOERNER, 1989).

Por essa razão, a historiografia linguística se preocupa antes com o sistema linguístico inserido em uma complexa conjuntura social, por meio da qual se constrói um imaginário linguístico permeável a épocas distintas e que surge a partir de condições contextuais igualmente variáveis: processos de recepção e de institucionalização, acessibilidade do público leitor, códigos de uso e práticas de leitura, condições de legibilidade etc.

Dono de uma reconhecida capacidade de discernimento linguístico e dotado de rara clareza de exposição didática, Sousa da Silveira (1883-1967) pode ser considerado – ao lado de alguns dos grandes estudiosos da língua portuguesa no Brasil, como Said Ali ou Mattoso Câmara – um de nossos maiores linguistas – num entendimento lato do termo –,

cujas ideias, embora tenham extrapolado os limites territoriais de seu país de origem, não têm merecido, presentemente, a merecida atenção. Entre outras coisas, pode-se afirmar que – tendo criado uma obra quase toda voltada para as mais candentes questões acerca de nosso vernáculo – Sousa da Silveira tornou-se, como pesquisador e professor da língua portuguesa, um dos precursores dos estudos dialetais no Brasil (ALTMAN, 1998).

Aluno do Ginásio Nacional (depois, Colégio Pedro II) entre 1897 e 1902, formou-se engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, tornando-se, mais tarde, professor catedrático de língua portuguesa da Faculdade Nacional de Filosofia, membro da Academia Brasileira de Filologia, além de presidente do Centro de Estudos de Língua Portuguesa, entre outros cargos que ocupou em várias instituições de pesquisa consagradas. Ao longo de extensos e intensos anos de atividade, publicou obras que se tornaram referência nos estudos do português, ora como pesquisa original, ora como diligentes compilações de autores relevantes, ora ainda como organizador de primorosas edições comentadas de nossos clássicos, como demonstram os seus *Trechos Seletos* (1919), *Lições de Português* (1923), *Algumas Fábulas de Fedro* (1927), “*Ánsia*”, “*Tecer*” e a *Ortografia Portuguesa* (1928), *Textos Quinhentistas* (1945), *Dois Autos de Gil Vicente* (1949) etc. (FILHO, 1959).

Evidentemente, diante de tão variada produção científica, não podia deixar de haver – em torno de seu pensamento – polêmicas de toda ordem, o que, se por um lado, faz de Sousa da Silveira um de nossos linguistas mais ecléticos, por outro lado, torna-o um de nossos mais criativos e rigorosos pesquisadores, levando-o a uma preocupação com as minúcias da língua portuguesa raramente contida em obras sobre o assunto. Mas semelhante ecletismo e rigor tinham seu reverso: não é difícil, com efeito, perceber em Sousa da Silveira uma tendência flagrante à polemização de fatos e conceitos linguísticos, bem como a uma leitura ideologizante deles. Isso, evidentemente, não subtrai os seus méritos, quicá os reforça, concorrendo para considerá-lo um dos poucos autores que sabiam aliar explanações críticas acerca de um determinado assunto à escrupulosa metodologia analítica, situando-o, na primeira metade do século XX, ao lado dos principais estudiosos do nosso idioma (PINTO, 1988).

Entre os seus estudos mais originais, encontra-se uma conferência intitulada “A Língua Nacional e o seu Estudo”, que trata do registro dialetal brasileiro da língua portuguesa. A referida conferência foi pronunciada, pela primeira vez, em 1920, no salão nobre do *Jornal do Comércio*,

espaço tradicionalmente destinado a essa espécie de atividade, que, sobretudo nas primeiras décadas do século, pode ser considerada mais social que científica, mais literária que didática (BROCA, 1960; MACHADO NETO, 1973; NEEDELL, 1993). Provavelmente, tenha sido utilizada, um ano depois, nas aulas da Escola Normal, no Rio de Janeiro, mas é certo que, também em 1921, fora publicada na célebre *Revista de Língua Portuguesa* (na época dirigida por Laudelino Freire), para, posteriormente, ser publicada em suas *Lições de Português* (1923) (CHRISTINO, 2001).

Falando para uma plateia composta, majoritariamente, por não especialistas nos estudos da língua portuguesa, o filólogo brasileiro expõe suas ideias a respeito da constituição do que considera um verdadeiro dialeto do português, o dialeto brasileiro, já que rejeita, como demonstrou Carvalho e Silva, a denominação de língua brasileira para o português do Brasil (CARVALHO E SILVA, 1983).

O texto de Sousa da Silveira procura abranger as várias fases da formação da língua portuguesa, enfatizando sobretudo o processo de transplantação do idioma lusitano para o território nacional. Assim, destaca o fato de a língua geral (para ele, tupi) ter sido, durante boa parte de nossa história colonial, a língua mais falada no Brasil, motivo pelo qual acabou influenciando definitivamente o português utilizado por aqui. Apesar disso, completa o autor, não nos podemos furtar ao reconhecimento da grande ascendência do latim, e também de outros idiomas, sobre a vertente nacional de nosso idioma. É nesse sentido, como já aludimos, que Sousa da Silveira defende a ideia de que falamos, antes, um dialeto do português.

Neste contexto, o português brasileiro é entendido – em sua abordagem diacrônica – como o resultado de uma *evolução dialetal*. Assim, para o eminente filólogo, enquanto o português europeu teria dado origem a diversos dialetos, espalhados pelos continentes europeu e americano (a omissão do continente africano é mais do que coincidência, numa época marcada por um indefectível eurocentrismo), do dialeto brasileiro ter-se-ia originado uma série de subdialetos, cada qual falado nas diversas regiões que compõem nosso país.

Tal divisão advém principalmente da definição que Sousa da Silveira adota para a noção de dialeto, retirada de Leite de Vasconcelos, que por sua vez provém de Bluteau. Assim, segundo Sousa da Silveira, dialeto seria o “modo de falar próprio e particular de uma língua nas diferen-

tes partes do mesmo reino: o que consiste no acento, ou na pronúncia, ou em certas palavras, ou no modo de declinar e conjugar” (SILVEIRA, 1921, p. 18).

De acordo com Edith Pimentel Pinto, esta definição revela-se insuficiente e superficial, uma vez que Leite de Vasconcelos “não discute o termo *dialeto*. Antes, tendo o assunto por controverso, limita-se à conceituação geográfica mais ampla, de *variação territorial*, de *diferenciação local*” (PINTO, 1978, p. XXI).

Mas se semelhante acepção não atinge – tal como percebemos atualmente nos estudos mais avançados de dialetologia – certo rigor conceitual, serve como uma *definição mínima* de dialeto, a qual pode ser verificada, guardadas as devidas proporções, em outros estudiosos, como Celso Cunha, para quem o dialeto pode ser entendido como um

... sistema de sinais desgarrado de uma língua comum (...) normalmente, com uma concreta delimitação geográfica, mas sem uma forte diferenciação diante dos outros da mesma origem (...). Estruturas linguísticas, simultâneas de outras, que não alcançam a categoria de língua (ALVAR, *apud* CUNHA, 1983, p. 27).

As diferenças a que o autor chama de dialetais são, na verdade, variações fonológicas, morfológicas e sintáticas, verificadas no contraste entre os registros brasileiro e lusitano do português. Tais diferenças são apontadas pelo autor ao longo de todo o seu trabalho, destacando ora as divergências de uso e colocação pronominal (sintáticas), ora de emprego do léxico (morfológicas), ora de pronúncia (fonológicas).

Neste sentido e a título de exemplo, podem-se destacar algumas diferenças de pronúncia entre o português falado no Brasil (Rio de Janeiro) e em Portugal (Lisboa), propostas por Sousa da Silveira na referida conferência, como aqueles relacionadas a determinados fonemas, à vogal nasal em posição inicial e final, a determinados ditongos e vogais tônicas finais etc. Tais referências revelam um fato que, embora fartamente conhecido por qualquer observador da língua portuguesa nos dois continentes abordados, representa, para Sousa da Silveira, um elemento determinante para que se possa distinguir o português do Brasil e o de Portugal do ponto de vista dialetal.

Assim, apresentando algumas considerações a respeito de diferenças – sobretudo fonológicas – entre o português brasileiro e o europeu, Sousa da Silveira integra uma corrente do pensamento linguístico que, na primeira metade do século passado, defendia a autonomia da variante na-

cional da língua portuguesa. Autor que pode ser considerado um *moderado* nas questões que envolvem as diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal (TARALLO, 1993), inova na medida exata em que procura dar um caráter científico ao estudo da língua portuguesa falada no Brasil, além de reconhecer – o que, na época, não era tão comum como nos dias atuais – a existência de *variantes diatópicas*, na medida em que se propõe a comparar a linguagem falada de Lisboa com a do Rio de Janeiro, adotando, para tanto, uma perspectiva descritivista, método que será retomado, posteriormente, por Mattoso Câmara para discutir o mesmo fato (CÂMARA, 2004).

Apesar disso, seus fundamentos linguísticos padecem de certo anacronismo conceitual, na medida em que o autor manifesta uma visão evolutiva da língua, a qual tem como referência o determinismo do século XIX, com os fatos linguísticos sendo involuntariamente *determinados* pelo meio social:

devemos também conhecer-lhe [da língua] a história e a evolução, as mudanças materiais e semânticas das palavras (...) cumpre, sobretudo, incutir no estudante a noção e conceito de lei fonética, cuja força e constância se lhe mostrará patenteada na evolução dos vocábulos latinos para portugueses (SILVEIRA, 1921, p. 23).

Além disso, vez por outra, seu método analítico demonstra certo apego a um indesejável subjetivismo, já que utiliza como um dos fundamentos das divergências fonológicas entre o português do Brasil e o de Portugal argumentos como, por exemplo, o *langor* que certas vogais imprimiriam em nosso falar. Gladstone Chaves de Melo lembra, em seu original estudo sobre o português brasileiro, que semelhante argumento fora utilizado, em primeira mão, por Teodoro Sampaio, ao analisar a linguagem dos paulistas (MELO, 1975).

Tudo isso não se dá sem a ocorrência de um caráter valorativo e tradicionalista em suas análises, por meio do qual, aliás, Sousa da Silveira busca justificar as idiosincrasias do português falado no Brasil: assim, legitima o *valor* do português brasileiro pela semelhança com o português quinhentista – o qual é tomado como modelo clássico e purista de nosso idioma (MELO, 1975; CUNHA, 1997) – e passa a considerar alguns fatos gramaticais próprios do português falado no continente americano, como a tendência à colocação pronominal proclítica ou a substituição do pronome pessoal oblíquo pelo do caso reto, em sua opinião um fenômeno que pode ser creditado mais a uma inconsistente *moda brasileira* de se falar do que a um desvio normativo. Daí sua incondicional re-

jeição ao epíteto *brasileirismo*, com que alguns estudiosos, afirma-nos o autor, insistem em qualificar semelhantes fatos, argumentando peremptoriamente: “como se [esses fatos] nos não proviesse[m] do vetusto falar lusitano”! (SILVEIRA, 1921, p. 28).

Essa inegável tendência judicatória emerge, ao longo de seu texto, sob a forma de um exacerbado nacionalismo linguístico, uma vez que os fenômenos linguageiros próprios do falar brasileiro revelam, em sua opinião, uma espécie de orgulho nativo, explicitado nos seguintes termos:

isso mostra que somos um *povo* que já tem consciência do seu valor actual e grandiosas probabilidades futuras. Procedemos de acordo com a convicção de nossa *maioridade internacional*, perfilhando em nossa literatura vocábulos que nos provieram do meio onde nos desenvolvemos, das circunstâncias de nossa *formação nacional*, e da nossa vida em outro cenário do globo (SILVEIRA, 1921, p. 20, grifos nossos).

Aliando à sua análise linguística do registro oral brasileiro conceitos próprios do universo sociológico, por meio do qual buscava, de certo modo, explicar a formação de nossa nacionalidade, Sousa da Silveira insere-se numa longa tradição que, desde nossos primeiros gramáticos, faz da língua portuguesa um componente central para a valorização do povo lusitano e de seus descendentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.

BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil*. 1900. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

CÂMARA, Mattoso. Os estudos de português no Brasil. *Dispersos*. Organizados por Carlos Eduardo Falcão Uchoa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 231-258.

CARVALHO E SILVA, Maximiliano de. Sousa da Silveira e as suas *Lições de Português*. In: SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português*. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1983.

CHRISTINO, Beatriz Protti. *Português de gente branca: certas relações entre língua e raça na década de 1920*. 2001. Dissertação (de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas / Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), São Paulo.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Padrão, 1983.

_____. Pronúncia brasileira e pronúncia quinhentista. In: GALANO, Ana Maria *et alii* (Orgs.). *Língua mar*. Criações e confrontos em português. Rio de Janeiro: Funarte, 1997, p. 19-25.

KOERNER, Konrad. Models in Linguistic Historiography. *Practicing Linguistic Historiography: Selected Essays. Studies in the History of the Language Sciences*. Amsterdam/Philadelphia: John Behjamins, vol. 50, p. 47-59, 1989.

_____. O problema da metalinguagem em historiografia da linguística. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. Campinas, Unicamp, vol. 12, n. 01, p. 95-124, 1996.

MACHADO NETO, A. L. *Estrutura social da república das letras: sociologia da vida intelectual brasileira, 1870-1930*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1973.

MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle époque tropical*. Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

PEREIRA FILHO, Emmanuel. Bibliografia de Sousa da Silveira. *Ibérica: Revista de Filologia*. Rio de Janeiro, n. 03, p. 209-229, 1959.

PINTO, Edith Pimentel. Introdução. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos – 1820-1920*. Fontes para a teoria e a história. São Paulo: Edusp, 1978, p. XV-LVIII.

_____. *História da língua portuguesa*. Século XX. São Paulo: Ática, 1988.

SILVEIRA, Sousa da. A língua nacional e o seu estudo. *Revista de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, n. 09, p. 17-32, 1921.

SWIGGERS, Pierre. Reflections on (Models for) Linguistic Historiography. In: HÜLLEN, Werner (Ed.). *Understanding the Historiography of Linguistics Problems and Projects*. (Symposium at Essen, 23-25 November 1989). Münster: Nodus, [s./d.], p. 21-34.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Histoire de la Pensée Linguistique. Analyse du Langage et Réflexion Linguistique dans la Culture Occidentale, de l'Antiquité au XIXe. Siècle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993.

**A QUESTÃO DA "GRAMÁTICA PEDAGÓGICA"
E O PAPEL DO PROFESSOR NOS PROCESSOS
DE PEDAGOGIZAÇÃO DE GRAMÁTICAS DESCRITIVAS:
A PROPOSTA DO CONCEITO DE FILTRO PEDAGÓGICO
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

André García (USP)

andrelunar@gmail.com

Érica de Freitas (USP)

ericafreitas@usp.br

RESUMO

A questão da “gramática pedagógica” esbarra em uma problemática terminológica e conceitual. Por um lado, inexistente uma teoria gramatical que proceda à descrição da gramática de uma língua natural com fins didáticos; por outro, faz-se imperiosa a necessidade de adaptação dos arcabouços teóricos de descrição gramatical, que interessam basicamente a linguistas e estudantes de letras, para sua aplicação em salas de aula de língua estrangeira. Essa adaptação visa a mediar a construção, por parte dos aprendizes, de um conhecimento funcional acerca do sistema de regras de ordenação da língua a cuja apropriação se dedicam, de modo a permitir-lhes estender sua aplicação a outros contextos da vida prática, em vez de dominarem-nos em detalhes muito além do necessário para a comunicação cotidiana e/ou profissional. Cabe, portanto, aos agentes da instância do processo de ensino-aprendizagem a que aludimos como “filtro pedagógico” – entre outros, a saber, autores de livros didáticos e professores – a didatização dos saberes advindos dos modelos teóricos de descrição gramatical considerados adequados pelos mediadores do processo de aprendizagem. A posição do professor, neste caso, é de maior destaque, uma vez que apenas ele mantém contato direto com seu grupo de aprendizes e pode (deve) proceder ao seu planejamento de aulas com base nas necessidades e vicissitudes específicas de seus membros. Além disso, a ele compete “refiltrar” aquilo que os autores dos livros didáticos, a partir de uma perspectiva mais global e distanciada da realidade própria de cada sala de aula, filtraram num primeiro momento. Neste artigo, discutem-se as condições desejáveis para essa mediação da construção de conhecimento em língua estrangeira.

Palavras-chave: Gramática pedagógica. Ensino de gramática.
Linguística aplicada. Língua estrangeira.

1. Introdução

Muito se alerta, no seio dos estudos acadêmicos dedicados à questão do ensino formal de gramática (sejam eles desenvolvidos na área da educação ou da linguística teórica ou aplicada) acerca de sua ineficiência. Sustenta-se, não raras vezes, que professores e aprendizes fracassam no processo de ensino-aprendizagem de gramática, ao menos nos moldes em

que se pratica, ainda na atualidade, em diversas escolas, mais especificamente naquelas onde os resquícios da educação tradicional se fazem observáveis de forma mais clara². Esse fenômeno se dá porque as práticas de ensino tradicionais, no campo das línguas, eram (e, em alguns centros educativos, ainda são) pautadas pela transmissão frontal de conhecimentos metalinguísticos, tanto no campo do ensino-aprendizagem de língua materna quanto estrangeira³. Embora o foco deste trabalho seja o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, nota-se que essa questão também se permite observar no âmbito do ensino de línguas maternas.

A polêmica se instaura não apenas entre pensadores do Brasil, mas de diversos outros países, incluída a Alemanha. As razões comumente atribuídas ao fato apontam naturalmente para deficiências e insuficiências metodológicas gerais na condução das aulas, mas, muito especialmente, para as consequências da adoção sistemática da gramática tradicional como "incontroverso" pilar e cânone do trabalho linguístico durante a formação escolar. Discutem-se a rigidez das regras gramaticais apresentadas e impostas pelos programas, a distância entre o registro linguístico que se esmiúça diante do aluno e aquele por ele dominado na vida prática, a desmotivação causada pela necessidade de memorizar vasta e complexa terminologia, os questionamentos dos aprendizes quanto à utilidade ou real necessidade de se dominarem tais regras e tal metalinguagem, entre inumeráveis outros alvos de questionamento e – por que não enfatizar? – de rejeição.

2. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, salvaguardadas as diferenças contextuais e situacionais entre uma e outra realidade, não se pode negar que a gramática tradicional também desempenha o seu papel como principal substrato de pré-conhecimento teórico e terminológico de índole gramatical aportado pelos alunos no desenrolar de dito processo: trata-se daquilo a que os alemães eventualmente se referem como "*Schulgrammatik*", a gramática escolar,

² Tanto se considerarmos as diretrizes de ensino da instituição em questão, quanto se levarmos em conta as experiências prévias (como discentes em sua fase escolar e em seu período de formação profissional), bem como as crenças dos docentes, a influenciar, naturalmente, sua forma de ensinar.

³ No caso das línguas estrangeiras, há de se considerar, também, o predomínio, por décadas, do método gramática-e-tradução.

aquela "da escola". Verdade é que, nos cursos de línguas estrangeiras, abundam aprendizes traumatizados pelo estudo escolar da gramática tradicional, o que não invalida a observação de que, *grosso modo*, o desenvolvimento de reflexão acerca dos fenômenos da nova língua por parte dos alunos está mediado por um instrumental conceitual e terminológico advindo dos tempos de educação formal e do aprendizado de teoria gramatical em (e acerca da) língua materna. É neste contexto que Fontich Vicens (2010, p. 85) nos apresenta um resumo das conclusões de importantes estudos realizados na Europa acerca do saber metalinguístico de alunos em idade escolar, que constatam

que el saber gramatical no és qüestió de tot o rés sinó que és una barreja de nivells diferents: sabers escolars, fruits de la pròpia reflexió, intuïtus, fruits de la generalització; alguns són adequats i d'altres erronis; amb justificacions que pertanyen a nivells diferents (forma, lloc, significat, paradigma memoritzat, enunciació...). Més específicament senyalen la dificultat per separar la llengua i realitat, la no integració del vessant semàntic i formal, la visió lineal de les relacions entre les paraules, els problemes per tenir una visió global i coherent del saber gramatical, la separació entre el coneixement declaratiu i procedimental, la força de l'exemple paradigmàtic inicial de tipus prototípic, la problemàtica d'una terminologia gramatical que té altres significats en l'ús quotidià, les definicions intuïtives dels alumnes de vegades il·luminadores que la pràctica escolar no sempre aprofita, l'activació aleatòria o lligada al context d'aquest saber (que el fa difícil de recuperar en situacions diferents de la pròpia de l'aprenentatge, com ara d'una altre classe d'un any per l'altre), i la interferència de vegades de les definicions escolars simplificadores⁴.

Isso demonstra que o processo de ensino e aprendizagem de gramática é, em si, de alta complexidade – o que estimulou Ellis (2006) à concepção de algumas questões básicas para reflexão a esse respeito, a saber, entre outras: deve-se ensinar gramática ou simplesmente criar condições para a aprendizagem natural por parte dos alunos? Qual gramática

⁴ que o saber gramatical não é questão de tudo ou nada, e sim uma mistura de níveis diferentes: saberes escolares, frutos da própria reflexão, intuitivos, frutos de generalização; alguns são adequados e outros errôneos; com justificativas que pertencem a níveis diferentes (forma, lugar, significado, paradigma memorizado, enunciação...). Mais especificamente, sinalizam a dificuldade em separar a língua e a realidade, a não integração da vertente semântica e formal, a visão linear das relações entre palavras, os problemas em se ter uma visão global e coerente do saber gramatical, a separação entre o conhecimento declarativo e o procedimental, a força do exemplo paradigmático inicial de caráter prototípico, a problemática de uma terminologia gramatical que tem outros significados no uso cotidiano, as definições intuitivas dos alunos, por vezes iluminadoras, que a prática escolar nem sempre aproveita, a ativação aleatória ou associada ao contexto desse saber (o que o torna de difícil recuperação em situações distintas da de aprendizagem) e eventualmente a interferência de definições escolares simplificadoras (São nossas todas as traduções).

deveria ser ensinada? E em que estágio do processo de aprendizagem formal da língua? De modo intensivo ou extensivo? Condensado ou estendido? De modo implícito ou explícito? Separada de outros conteúdos ou integrada em atividades comunicativas?

Não obstante, desde o sepultamento, ao menos em teoria e como pilar das práticas de ensino de línguas estrangeiras, do método de gramática e tradução, tornou-se consenso que a gramática tradicional não daria conta de conformar satisfatoriamente a base teórica para o trabalho gramatical com línguas estrangeiras, sob risco eminente de reprodução dos mesmos problemas historicamente registrados tanto no processo de ensino-aprendizagem de língua materna quanto de línguas estrangeiras nela baseados. Cientes disso, autores de livros didáticos teriam de se amparar em fundamentos teóricos outros para erigir as bases do trabalho gramatical implícito ou explícito em suas obras. A principal dificuldade encontrada, nesse momento, é a ausência de uma teoria gramatical voltada expressamente ao ensino de línguas estrangeiras. Uma teoria gramatical não meramente descritiva, cujo rigor científico não a distanciasse dos interesses específicos dos aprendizes (mais atrelados à funcionalidade de seu estudo e à aplicabilidade de seus insumos em situações comunicativas autênticas), seria uma empreita ainda por realizar. Vinte anos mais tarde, ainda mostram-se atuais os comentários de Brons-Albert a respeito:

Überlegungen zur Wahl des Grammatikmodells für den Fremdsprachenunterricht gipfeln häufig – durchaus mit Recht – im Plädoyer für eine "didaktische" oder "pädagogische Grammatik", die endlich geschrieben werden müsse. Teilweise sind die Autoren auch der Meinung, sie liege in ihrem Werk schon vor (vgl. etwa Rall/Engel/Rall 1985). Ein tatsächlich ausschließlich für die Fremdsprachenvermittlung konzipiertes Grammatikmodell existiert jedoch bisher nicht. Es besteht auch bisher wenig Einigkeit darüber, wie ein solches Grammatikmodell aussehen sollte. Deshalb wird man auf absehbare Zeit im DaF-Unterricht noch mit Modellen auskommen müssen, die nicht speziell für didaktische Zwecke entwickelt worden sind. (BRONS-ALBERT, 1990, p. 43)⁵

⁵ Havendo interesse em consulta, veja-se Rall; Engel & Rall (1985).

Reflexões sobre a escolha de um modelo gramatical para a aula de língua estrangeira culminam frequentemente – e com toda razão – na defesa de que se crie uma "gramática didática" ou "pedagógica", que ainda teria de ser escrita. Também há autores que são da opinião de que ela já existiria. Mas, de fato, um modelo gramatical concebido exclusivamente para o ensino de línguas estrangeiras ainda não existe. Observa-se até o momento pouco consenso sobre como um modelo gramatical desse tipo deveria ser. Por isso, por certo tempo ainda se terá de trabalhar, na aula de Alemão como língua estrangeira, com modelos gramaticais que não foram especialmente elaborados para fins didáticos.

Como quase tudo o que diz respeito à definição de gramática, incluídos escopo, tipologia e correspondente terminologia, os termos "gramática didática" e "gramática pedagógica" também são objeto de debate. Para especificações a respeito, veja-se Nickel (1993).

Nickel, em seu artigo "*Scientific Grammar (SG) vs. Pedagogical Grammar (PG)*" (1993), chega a classificar os linguistas em três grupos, de acordo com a relação que estabelecem (ou não) entre linguística teórica e as questões subjacentes ao ensino de línguas estrangeiras. Primeiramente, denuncia os que nem sequer tentaram estabelecer qualquer tipo de relação entre os dois aspectos, embora conceda que isso não significa "*that they might not have tried to see one if directly asked*"⁶. Entre estes, aponta Saussure e Hjelmslev. Prossegue com o grupo intermediário, o dos que criam que seus modelos poderiam ser aplicados em versões modificadas e adaptadas ("*American Taxonomists, Tagmemists and the functionalists of the Prague School*"), e finaliza a exposição de sua tipologia com a menção ao terceiro grupo, "*those who were more hesitant, if not very sceptical, but who sometimes, like Chomsky, changed their views, leaving it to applied linguists to make use of their theories*"⁷ (NICKEL, 1993, p. 49). Numa gramática pedagógica, assevera o autor ao citar Halliday (1964), a linguística teórica desempenha um papel geral indireto e filtrado, ao lado de outro direto, "*perhaps even the more important one, [...] behind the classroom teacher.*"⁸ (Idem, p. 50). Em sendo assim, estabelece o que vê como algumas propriedades da gramática pedagógica: 1. Ecletismo, compreendido como a combinação de elementos provenientes de diversas escolas e concepções; 2. Emprego de termos científicos pouco sólidos que possa, porém, ser de utilidade em contextos pedagógicos; 3. Base contrastiva explícita (com a língua materna); 4. Mais equilíbrio e completude; 5. Clareza; 6. Simplicidade.

Fato é que, como asseveramos acima ao retomar o artigo de Brons-Albert e as reflexões de Nickel, tal gramática inexistente na atualidade, ao menos de forma acabada e disponível para estudo e eventual adoção por parte de autores de livros didáticos, docentes, alunos e formado-

⁶ Que eles não teriam tentado enxergar algum tipo se diretamente questionados.

⁷ Aqueles que hesitaram mais, se é que não foram escéticos, mas que eventualmente, como Chomsky, mudaram seus pontos de vista, deixando na mão da linguística aplicada a utilização de suas teorias.

⁸ Talvez até o mais importante de todos, por trás do professor.

res de professores. Desconhece-se a existência de uma gramática descritiva elaborada exclusivamente tendo em vista sua aplicação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Conhecem-se, entretanto, muitas gramáticas de exercícios para aprendizes de línguas estrangeiras, que se baseiam na exibição de paradigmas de fenômenos gramaticais e, como o próprio nome indica, exercícios a serem feitos pelos aprendizes. Uma gramática que tivesse em conta as características e interesses de seu público-alvo (aprendizes de línguas estrangeiras e logicamente também os professores) e que, conseqüentemente, também considerasse aquilo de que eles *não* precisam. Tal gramática teria, por exemplo, de levar em conta as intenções e atos de fala a serem ensinados/aprendidos e, a partir deles, numa filtragem, determinar quais tópicos gramaticais mereceriam ser explicitados/trabalhados em sala de aula e com que profundidade – ou seja, aquilo que se faz atualmente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras baseado nos pressupostos do Quadro Europeu Comum de Referência. A título de exemplo, uma gramática pedagógica elaborada com vistas ao ensino de português brasileiro como língua estrangeira se distanciaria de uma gramática científica ou descritiva na medida em que, tendo em vista as necessidades comunicativas dos aprendizes, dificilmente incluiria menções extensivas à mesóclise, à forma pronominal “vós” etc. Já o interessante numa gramática pedagógica seria o descrever aquilo que se tenha inventariado como necessário para a comunicação cotidiana nessa língua de forma clara, sucinta, facilitada em comparação às gramáticas utilizadas por estudantes e pesquisadores da área de letras. Mas o que se conhece, hoje em dia, são as pedagogizações/didatizações de conteúdos de ordem gramatical empreendidas por autores de livros didáticos. Estas últimas, por sua vez, são esboços de concepções de gramáticas pedagógicas, e delas trataremos no próximo item.

Destarte, restava-nos recorrer ao arcabouço teórico disponível em linguística para eleger, dentre os modelos disponíveis, aqueles que mais se adequassem aos supramencionados interesses (e às reais necessidades) dos aprendizes de língua estrangeira. Ou seja, trata-se de analisar as gramáticas descritivas existentes e eleger aquelas que sejam simples, claras, de fácil compreensão por parte de um alunado leigo no campo da linguística, que permitam a exposição de fenômenos gramaticais de forma facilmente visualizável etc. Já diziam os alemães que *Probleme kommen nie alleine*⁹, de modo que mais uma dificuldade se apresentava, desta vez

⁹ Problemas nunca surgem sós.

no processo de aplicação de alguma teoria viável para tais fins:

Die Modelle, die die Syntax der deutschen Sprache beschreiben, können insofern nicht als geschlossen und fertig betrachtet werden, als es immer sprachliche Phänomene gibt, die noch nicht befriedigend beschrieben werden können. Außerdem sind die Grammatikkonzepte [...] alle auf der Basis anderer Sprachen und nicht des Deutschen, entstanden und erst dann auf das Deutsche übertragen worden, so dass es Lücken gibt. Aus diesem Grunde kann eigentlich nicht von 'Grammatiktheorien' gesprochen werden, sondern nur von einer Vorstufe, diese können wir ein 'Konzept' oder ein 'Modell' nennen. (HUFEISEIN & NEUNER, 1999, p. 55)¹⁰

Some-se a essa observação o pertinente comentário de James *apud* Fischer (1990, p. 28): "*If some models are better at describing certain features, it must follow that some models will describe certain languages better than others.*"¹¹

Questão que não pode ser ignorada, neste íterim, é o caráter multidisciplinar da "gramática pedagógica". Como acabamos de demonstrar, apesar desse termo ser amplamente utilizado por pesquisadores dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, uma gramática dessa natureza inexistente tanto no singular quanto no plural. O que se dá, na realidade, são processos complexos, polissemióticos, multifatoriais e interdisciplinares de pedagogização de descrições gramaticais, dos quais participam diversos atores, linguagens, saberes, tecnologias.

Without question, teaching grammar in a second language setting involves prescription, yet the range of structures important to consider resembles a descriptive grammar much more than a prescriptive grammar for native speakers. Moreover, teachers concerned about how their students succeed in learning any grammar will naturally be curious about the psychological constructs that underlie interlanguage competence and performance. Even though the extreme rigor of axiomatic systems is usually not found – or needed! – in teaching materials, in pedagogical grammar, the development of such materials has certainly profited from the discoveries made through formal analysis.

¹⁰ Os modelos descritivos da sintaxe alemã ainda não podem ser vistos como fechados e prontos, já que sempre há fenômenos linguísticos que ainda não podem ser satisfatoriamente descritos. Além disso, todos os conceitos gramaticais surgiram baseados em outras línguas que não o Alemão, tendo sido posteriormente aplicados a essa língua, de modo que persistem lacunas. Por esse motivo, não se pode falar em "teorias gramaticais", mas sim apenas de um estágio básico, que podemos denominar um "conceito" ou um "modelo".

¹¹ Se alguns modelos são melhores para descrever certos fenômenos, alguns modelos, por sua vez, são melhores para descrever certas línguas que outras.

Este excerto põe mais ou menos diretamente em evidência alguns dos elementos constituintes da tessitura desse processo: descrição gramatical ou gramáticas descritivas/científicas; professores e alunos; processos cognitivos; saberes de ordem psicolinguística e pedagógica; material didático. Todos esses ingredientes, juntos, conformam uma complicada rede que corresponde ao espectro de interesses da linguística aplicada. Sua complexidade deriva da variabilidade e instabilidade próprias de seus componentes: não existem, pois, fórmulas capazes de definir, delimitar, circunscrever o que venha a ser e como deva funcionar cada um deles. Deste modo, não se pode prescindir de, logo no início, hierarquizar os elementos constituintes do processo de pedagogização gramatical e descrever as principais inter-relações entre eles, assumindo o professor papel central nesse processo, como se verá adiante.

3. Os agentes e componentes do filtro pedagógico

O primeiro passo nesse sentido seria o de situar a "gramática pedagógica", entendida como o recém mencionado processo de didatização de conteúdos gramaticais, num *continuum* de definições de "gramática" que se estende de (1) um sistema de regras ordenadoras da língua natural "depositado" nos cérebros de seus falantes nativos, perpassando (2) diferentes tentativas de descrição teórico-científica desse sistema, a partir de perspectivas várias e chegando à (3) aprendizagem das principais regras desse sistema a partir do contato pedagogicamente filtrado com (2) (HELBIG, 1993). Fica manifesta, assim, a inviabilidade da passagem direta da fase 2 para a 3 nos contextos absolutamente majoritários de ensino comunicativo de línguas estrangeiras, em que os aprendizes não são linguistas e seus interesses são de ordem prática e funcional, com vistas ao uso da língua em situações quotidianas concretas. No âmbito teórico, essa passagem se alicerça no engenho da Linguística Aplicada ao empre-

¹² Sem dúvida, ensinar gramática no contexto de uma segunda língua envolve prescrição, porém o conjunto das estruturas importantes de ser consideradas se assemelha muito mais a uma gramática descritiva que a uma gramática prescritiva elaborada para falantes nativos. Além disso, professores preocupados com como seus aprendizes conseguem aprender qualquer gramática estarão naturalmente curiosos em saber sobre os construtos psicológicos que subjazem à competência interlinguística e à performance. Mesmo que o extremo rigor de sistemas axiomáticos não seja frequentemente encontrado – ou necessário – em materiais didáticos, o desenvolvimento de tais materiais certamente valeu-se das descobertas feitas através de análise formal.

gar saberes advindos da linguística teórica, da semiótica, da psicologia e psicolinguística, da ciência cognitiva, da pedagogia e da didática e metodologia de ensino de línguas estrangeiras e enquadrá-los de modo a viabilizar o aprendizado do aluno.

A menção ao aluno põe em relevo, por sua vez, é o mais importante constituinte do processo desta feita abordado, uma vez que a construção do seu saber, implícito e/ou explícito, a depender de propostas e conteúdos variáveis, consiste na finalidade máxima de todo o labor em questão. A mediar, estimular e guiar determinados processos cognitivos por parte dos alunos, por sua vez, encontram-se os professores que, no âmbito de recorte destas observações, respondem diante de instituições de ensino para as quais trabalham e segundo cujas normas, metas, visões, expectativas e exigências supõe-se que atuam em sala de aula. O ensino institucionalizado, assim como encarado nesta pesquisa, supõe a adoção de material didático e tecnologias disponíveis específicas e, nos melhores casos, o fornecimento de meios para tornar viável a formação sólida e contínua, tanto teórica quanto prática, de seus docentes. Estão em jogo, portanto, os conhecimentos metalinguísticos e pedagógicos e a experiência acumulada pelos professores. Quanto a esse instrumental pedagógico manejado, destacamos aqui o livro didático como pilar de definição da sequência de abordagem dos conteúdos, propostas de atividades e fonte de insumo linguístico selecionado para servir ao processo de ensino-aprendizagem etc. Alunos, professores e autores de livros didáticos pressupõem, portanto, uma dimensão humana tripartite do processo de pedagogização gramatical que, como tal, é de claras implicações da ordem do emocional, do social, das diferenças individuais e questões identitárias, das aptidões e das preferências ou, em outras palavras, das próprias histórias de vida de cada componente enredado.

Evidentemente, uma suposta oposição a, de um lado, o supramencionado âmbito diretamente humano da pedagogização gramatical e, de outro, a linguagem na forma de reflexão, teorias e ciência, por mais que atenda a propósitos organizacionais das considerações acerca do fenômeno a que neste momento se alude, não passa de uma separação artificial. O domínio da linguagem verbal é não apenas estritamente humano como, de acordo com o que se observa numa análise dos percursos da notação gramatical, tanto em seu sentido atual quanto no primevo, relativo à escrita, confunde-se também com a própria história do homem como ente social e semiótico, acumulador e intercambiador de conhecimento e ex-

periência¹³. Em assim sendo, confirmado o caráter inteiramente humano da atividade pedagógica aplicada a conteúdos de natureza gramatical, procedemos, neste artigo, a um agrupamento meramente didático e organizacional dos elementos que compõem a teia de implicações envolvidas em um âmbito mais "diretamente humano" que o outro, composto por cadeias de enunciados, por um cânone em constante evolução de entidades textuais.

Afirmada a magnitude do elemento "aprendiz", cabe, por ora, enfatizar a centralidade do professor nesse processo, uma vez que à figura docente compete a mediação propriamente dita entre os demais entes da teia e o aluno. Ainda que este último possa tomar contato direto com livros didáticos, textos teóricos e demais fontes de saber, no curso de língua estrangeira institucionalizado e formal, é o professor quem anuncia os passos que deverão ser dados pelo aluno durante a edificação de seu próprio conhecimento, lançando mão dos materiais e tecnologias de apoio e aplicando pressupostos metodológicos e teóricos, quando e como conveniente. Assim, constitui o professor, sob este prisma, o eixo fundamental na determinação do que denominaremos, a seguir, "filtro pedagógico".

Por filtro pedagógico compreendemos, no quadro do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com foco específico na gramática, o conjunto de ações inter-relacionadas conduzidas com a intenção de selecionar, adaptar e combinar saberes teóricos advindos de áreas específicas do conhecimento, de modo a tornar exequível sua aplicação num contexto em que os objetivos perseguidos não coincidam com o acúmulo e expansão de saberes metalinguísticos, da ordem do "saber sobre a língua", e sim com o aprendizado funcional da língua com vistas à comunicação.

O modo como o professor manipula tanto seus próprios conhecimentos linguísticos, metalinguísticos, pedagógicos, metodológicos e as

¹³ A transmissão e, sobretudo, a troca de conhecimentos e experiências humanas difere, assim, fundamentalmente daquelas perpetradas de modo instintivo pelos animais. Como asseverava Freud, o homem é apto a articular a linguagem, produzindo sentidos conscientes e inconscientes, e tornar-se sujeito dela, à medida que carece da cadeia instintiva completa – ou em que a linguagem supera aspectos do próprio instinto. Não condiz com os interesses e limitações do escopo deste trabalho um aprofundamento em questões dessa ordem. Resta mencionar, de passo, que a zoossemiótica claramente demonstra que as linguagens não são alheias aos animais; a linguagem verbal e – notoriamente – a metalinguagem, todavia, o são.

contribuições e instruções do livro didático, quanto as demais tecnologias disponíveis, tendo em consideração a silhueta geral de seu grupo de aprendizes e suas diferenciações internas menos sub-reptícias, conforma, por sua vez, a abordagem da gramática em seu curso de línguas estrangeiras. Em seu turno, essa abordagem é, ainda, perfilada por uma multiplicitude de fatores externos à gramática, mas de influência direta no trabalho pedagógico, verse ele sobre conteúdos de índole gramatical ou não, de cunho psicológico, político, econômico e sociocultural: a motivação do docente, suas crenças e preferências individuais, as tradições culturais e os *modi faciendi* e *agendi* sedimentados em sua área de atuação na sociedade que integra, o nível de liberdade de que goze na condução de suas atividades laborais, a existência ou não de fontes institucionais de controle ou pressão e as formas e efeitos de seu exercício – entre outros, cada um desses fatores supeditados por e/ou condicionadores de outros.

Ao definir o foco de reflexão deste texto no controverso termo "gramática pedagógica", compreendida como expressão canonizada no seio dos estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que se refere, na verdade, ao que consideramos serem processos híbridos, multi e interdisciplinares de pedagogização de conteúdos advindos de distintas descrições gramaticais e, mais especificamente, no papel do professor como agente fundamental da supradefinida instância do filtro gramatical, dispomos, a seguir, os fundamentos teóricos que, uma vez dominados pela figura docente, conformariam a base científica de seu agir docente:

1. Conhecimentos advindos da linguística teórica: conhecimento de distintos modelos gramaticais, ao menos dois deles de constante presença em livros didáticos de alemão como língua estrangeira: a gramática tradicional e a gramática de valências;

2. Conhecimentos de cunho pedagógico e mais diretamente relacionados à didática e metodologia de ensino de línguas estrangeiras: paradigmas (métodos e abordagens) de ensino e suas implicações e desdobramentos teóricos e práticos;

3. Contribuições de natureza psicolinguística referentes às pautas da aprendizagem, seus aspectos cognitivos e psicoemocionais.

Uma análise em perspectiva diacrônica da aparição cíclica dos principais métodos e abordagens de ensino de línguas surgidos nos últimos cem anos (RICHARDS; RODGERS, 2001; LEFFA, 1988) deveria levar-nos ao reconhecimento do estado da arte preponderante na atuali-

dade, denominado por alguns autores como "pós-método" (BORGES, 2010; PRABHU, 1987 e 1990; PICA, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006 e 2006a; SILVA, 2008), com variações como "era do pós-método" ou "condição do pós-método", caracterizado por um maior ecletismo e dinamismo nas formas de ensino promovidas pelo professor que, no exercício de sua soberania e conhecimento das necessidades e vicissitudes idiossincráticas de seu grupo e de cada um de seus aprendizes, passaria a proceder a uma análise, seleção e adaptação de insumos advindos de diferentes métodos e abordagens e modelos teóricos e suas propostas, conteúdos e materiais. Esta postura, de um lado, angaria ao professor maior liberdade de ação e movimento e maior responsabilidade quanto aos processos que conduz, ao passo que exige dele um vasto domínio teórico e prático dos métodos e abordagens existentes. Isso implica na necessidade de que esteja familiarizado com saberes oriundos de diversas ciências e disciplinas e da aquisição paulatina e sistemática de experiência prática em sala de aula, uma vez que, sob o prisma pós-metódico, é da constante reflexão acerca dos procedimentos e atividades praticados em sala que deverá partir o planejamento, e não da adoção acrítica e obediente de postulados metodológicos e teóricos formulaicos ou propostas de livros didáticos. Por outro lado, esse posicionamento garante que o foco permaneça, de forma consciente e cuidada, sobre o aluno, seus objetivos, preferências, crenças e necessidades, dificilmente satisfeitos mediante a adoção de um único método. A noção de pós-método, vale ressaltar, opõe-se a uma postura institucional comum, a partir da qual se julga "bom" o ensino que consista na aplicação fiel e obediente de postulados preestabelecidos próprios da abordagem ou método adotados pela escola (SILVA, 2008). Faz-se possível, assim, a manifestação de um impasse entre a necessidade de manutenção de um currículo (na acepção de Richards, 1984) uniforme, de procedimentos padronizados característicos da instituição e, concomitantemente, de cumprir a frequente promessa de levar em conta o aluno e sua realidade e necessidades específicas. Ao envolver de forma tão imediata o propriamente humano, a própria crença na possibilidade de padronização passa a consistir em um paradoxo. Cremos que se possa e deva, todavia, considerar uma noção de padrão flexível, em que se garanta o reperto de conhecimentos teóricos e práticos e o estímulo à reflexão crítica acerca deles, cabendo à metodologia a função de iluminar caminhos para a eleição do docente como pensador autônomo e intuitivo.

4. Considerações finais

A questão da “gramática pedagógica” esbarra em uma problemática terminológica e conceitual. Por um lado, inexistente uma teoria gramatical que proceda à descrição da gramática de uma língua natural com fins didáticos; por outro, faz-se imperiosa a necessidade de adaptação dos arcabouços teóricos de descrição gramatical, que interessam basicamente a linguistas e estudantes de letras, para sua aplicação em salas de aula de línguas estrangeiras. Essa adaptação visa a mediar a construção, por parte dos aprendizes, de um conhecimento funcional acerca do sistema de regras de ordenação da língua a cuja apropriação se dedicam, de modo a permitir-lhes estender sua aplicação a outros contextos da vida prática, em vez de dominarem-nos em detalhes muito além do necessário para a comunicação quotidiana e/ou profissional.

Cabe, portanto, aos agentes da instância do processo de ensino-aprendizagem a que aludimos como “filtro pedagógico” – entre outros, a saber, autores de livros didáticos e professores – a didatização dos saberes advindos dos modelos teóricos de descrição gramatical considerados adequados pelos mediadores do processo de aprendizagem. A posição do professor, neste caso, é de maior destaque, uma vez que apenas ele mantém contato direto com seu grupo de aprendizes e pode (deve) proceder ao seu planejamento de aulas com base nas necessidades e vicissitudes específicas de seus membros. Além disso, a ele compete “refiltrar” aquilo que os autores dos livros didáticos, a partir de uma perspectiva mais global e distanciada da realidade própria de cada sala de aula, filtraram num primeiro momento.

Para tal, compete à figura docente manter-se a par dos principais avanços advindos das áreas do saber envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas: linguística teórica e aplicada, pedagogia, psicologia etc. No atual período denominado “pós-método”, em que se tende a evitar as adoções dogmáticas e acríicas de pressupostos metodológicos, a “gramática pedagógica”, compreendida como “pedagogização de saberes gramaticais”, consiste e consistirá sempre em obra inacabada, em constante mutação, versátil e polifônica por natureza, (re)perfilada por cada diálogo professor-aprendiz, a partir do manuseio, por parte do primeiro, do sem-número de saberes que permanecem à sua disposição, advindo de modelos teóricos díspares ou complementares, antigos ou contemporâneos, desde que aplicados de forma crítica e conseqüente à realidade das salas de aula.

É imprescindível que o professor de língua estrangeira mantenha-se constantemente atualizado, por meio de processos de formação contínua possibilitados tanto pelas instituições nas quais atue profissionalmente quanto pelos principais centros universitários, no que diz respeito aos avanços na esfera da pedagogia de línguas. Assim, poderá manipular os saberes adquiridos desse modo e proceder à sua aplicação criteriosa em sala de aula. Para tal, inexistem fórmulas, e as condições para a concretização do que aqui se sugere dependem das condições de trabalho e de acesso à reciclagem de conhecimento por parte dos professores, uma questão que adentra o escopo da política educacional em âmbito municipal, estadual e federal. Cabe a essas instâncias de governo tornar possível, ao professor de línguas estrangeiras (e, por que não, maternas?), esse acesso constante à informação e ao resultado de pesquisas acadêmicas de válida aplicação no contexto prático da sala de aula. Com o acesso à informação pautado no desenvolvimento do espírito crítico, o professor assume com firmeza sua tarefa de didatizar, na aula de língua estrangeira, fenômenos gramaticais tendo em vista as necessidades e idiossincrasias de seus aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, E.F.V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 13, n° 2, 2010. p. 397-414.
- BRONS-ALBERT, R. Valenzmodell vs. traditionelle Grammatik für den DaF-Unterricht. GROSS, H.; FISCHER, K. (Orgs.). *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iuditium, 1990.
- ELLIS, R. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, vol. 40, n. 1, p. 83-107, 2006.
- FISCHER, K. Dependenz-Verb-Grammatik und kontrastive Analyse. In: GROSS, H.; FISCHER, K. (Orgs.) *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iuditium, 1990.
- FONTICH VICENS, X. *La construcció del saber metalingüístic: Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. 2010. – Tese (de Doutorado). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

HALLIDAY, M. A. K. et al. *The linguistic sciences and language teaching*. London, 1964.

HELBIG, G. Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: HARDEN, T. (Org.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium, 1993, p. 19-29.

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 16*. Berlin: Langenscheidt, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. TESOL methods: changing tasks; challenging trends. *TESOL Quarterly*, vol. 40, n. 1, p. 59-81, 2006a.

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

NICKEL, H. Scientific Grammar (SG) vs. Pedagogical Grammar (PG). In: HARDEN, T. (Org.). *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium, 1993, p. 47-55.

ODLIN, T. Introduction. In: ODLIN, T. (Org.). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

PICA, T. Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, vol. 28, n. 1, p. 1-18, March 2000.

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

_____. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, vol. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RALL, Marlene; ENGEL, Ulrich; RALL, Dietrich. *DVG für DaF; Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos, 1985.

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

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. *Linguagens & Cidadania*, n. 12, 12/04. Santa Maria: UFSM, 2008.

**CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO
PARA A LEITURA E O ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

Marinete de Carvalho Rego (UFAC)
ne-rego@hotmail.com

Ceildes da Silva Pereira (UFAC)
ceildes@yahoo.com.br

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br

RESUMO

São várias as contribuições da análise do discurso e de outras ramificações da linguística para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil. A leitura no decorrer dos anos passou a ser entendida como um ato de compreensão e atribuição de sentidos. Em outras palavras, a leitura é a base do ensino das diversas áreas do saber, tudo parte da leitura dos textos, como ainda, o alicerce da construção dos novos conhecimentos da vida e do mundo. Logo, a análise do discurso, de forma inesperada, contribuiu para o avanço da linguística e outras áreas ao estabelecer o texto como algo além do código linguístico, pois o objetivo real da leitura é atribuição de sentidos e, de fato, compreensão, deste veículo de comunicação em sua amplitude e, sobretudo complexidade. Neste estudo, objetivamos com base em Orlandi (2001), Possenti (2001) e Rocha (2012) discutir e apresentar as contribuições da análise do discurso de linha francesa para a nova concepção de leitura no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa que hoje se faz vigente na escola.

Palavras-Chave: Análise do discurso. Leitura. Ensino de língua portuguesa.

1. Introdução

São diversas as contribuições da análise do discurso para as mais variadas áreas do conhecimento, pois, trata-se, contudo, de um campo de investigação interdisciplinar cujo objeto de estudo é o *discurso* que engloba fatores linguísticos, históricos e, sobretudo ideológicos da sociedade (ORLANDI, 2001, p. 63). Para Possenti (2001, p. 19), a análise do discurso de linha francesa contribuiu muito para com a evolução no conceito e, principalmente, na concepção de leitura (significativa, interacionista e compreensiva), nas palavras do referido autor, a análise do discurso “surgiu como resposta à questão de como ler”.

Diante disso, neste trabalho, discutimos e apresentamos as contribuições da análise do discurso de linha francesa para a nova concepção

de leitura no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa que hoje se faz vigente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Primeiramente, expomos algumas considerações sobre “A leitura em uma concepção discursiva”, em seguida, a “História recente da leitura e suas concepções”, para, a seguir, apresentarmos, de fato, as “Contribuições da análise do discurso para a leitura e o ensino”, as “Considerações finais” e as “Referências bibliográficas” utilizadas na elaboração do presente estudo.

2. Breves considerações sobre a leitura em uma concepção discursiva

Para a análise do discurso, a linguagem humana é social, isto é, está presente no cotidiano e realidade da sociedade, como também, estabelece relação intrínseca entre o homem e o meio social em que vive (ORLANDI, 2001, p. 38). Nesse sentido, há várias formas de leituras, o sujeito lê e atribui sentidos aos textos tendo como base a sua história, cultura e ideologia, entre outros aspectos sociais (ORLANDI, 2001; POSSENTI, 2001).

A leitura deve ir além da codificação, ao ler um texto, o sujeito deve atribuir sentidos, compreender e, muitas vezes, concordar ou não com o que está escrito (ORLANDI, 2001; POSSENTI, 2001). A ideologia está presente no discurso, nada é neutro, tudo em nossa sociedade é ideológico, até o que falamos, muitas vezes, reproduzimos o que já foi dito anteriormente por alguém (ORLANDI, 2001; POSSENTI, 2001).

Para Possenti (2001, p. 21), os três motivos que levaram Pêcheux a defender a concepção de leitura como ato de atribuição de sentidos (leitura objetiva dos textos) são os seguintes:

- A língua não é somente um sistema de códigos linguísticos;
- Leem-se textos (unidade maior de comunicação) e não frases isoladas;
- O gênero ao qual o texto pertence pode ocasionar problemas de interpretação (se a língua para Pêcheux não poderia ser sua garantia, como construir uma teoria objetiva acerca do discurso?).

Quanto ao questionamento do terceiro motivo apresentado por Possenti (2001), a solução encontrada por Pêcheux foi a seguinte: ler os textos como *discursos*, pois o *discurso* está submetido a condições de

produção, sociais, ideológicas e históricas. A leitura é um ato múltiplo, um texto apresenta diversas formas de compreensão, estando, por sua vez relacionado às instituições e contextos particulares de produção. Desta forma, a restrição da leitura (limitação da significação ou compreensão) se dá ao fato de:

- A palavra ou enunciado estar ligada a uma formação discursiva;
- A palavra ou enunciado não pertencer a uma formação discursiva, mas sim a um específico gênero;
- A relação existente entre leitor, autor e outros textos do mesmo autor ou de natureza diversas.

Embora, no começo da análise do discurso, a leitura não tenha sido a ocupação principal desta nova área do saber, no decorrer dos anos, noções de como, de fato, se lê um texto e variadas formas de leituras foi norteando essa nova ramificação da linguística, bem como contribuindo para um o ensino de língua portuguesa mais interativo e contextualizado (ORLANDI, 2001; POSSENTI, 2001; ROCHA, 2011). Possenti (2001) destaca que um texto possibilita múltiplas leituras por três razões, são elas:

- Ao ler um texto associamos a outro já lido (intertextualidade);
- Lemos de acordo com as nossas ideologias e concepções etnocêntricas (leitura baseada no que já sabemos ou acreditamos);
- Lemos um texto associando as palavras presentes neste, desconsiderando muitas vezes o gênero, a formação discursiva e sobrepondo, neste ato, a experiência de textos já lidos (intertextualidade e leitura baseada no que já sabemos ou acreditamos);
- A análise do discurso contribuiu para com o desenvolvimento dos conceitos de leitura e para o ensino de língua portuguesa, no Brasil, porque construiu uma *teoria da leitura*;
- Essas variadas interpretações e compreensões de um texto, leva em consideração na análise do discurso, a interdisciplinaridade, pois ao ler um texto e tentar atribuir sentidos a esse, a História (o texto é produzido em determinadas condições, fatos históricos e sociais) e a Psicanálise (diversos sentidos, compreensão e análise de um texto) se fazem necessárias neste processo (POSSENTI, 2001, ORLANDI, 2001; ROCHA, 2011);

- Desta forma, a base da teoria da leitura é a história e a psicanálise, pela qual são utilizadas, na análise do discurso, para explicar a circulação e a atribuição de sentidos aos mais diversificados textos (POSSENTI, 2001; ORLANDI, 2001; ROCHA, 2011);
- o *autor*, o *texto* e o *leitor* constituem-se o complexo ato da leitura.

Assim,

Devido ao fato de a análise do discurso preocupar-se com a *atribuição de sentido*, há uma tendência em se enfatizar mais enfaticamente o *leitor*, como constituinte de um grupo social, pois serão *suas crenças, seus conhecimentos e sua ideologia que determinarão, em parte, a leitura*. (ROCHA, 2011, p. 15. Grifo nosso).

Levar em consideração quem lê e como lê são reflexões que devem ser feitas, pois para ler um texto não basta somente os conhecimentos da língua, isto é, a gramática normativa, urge leituras anteriores, experiências e conhecimentos extralinguísticos que se materializam nas “entre linhas” do texto (POSSENTI, 2001; ROCHA, 2011).

Retomando novamente o que já foi dito anteriormente, em outras palavras. A leitura para a análise do discurso é um processo de atribuição de sentidos, tendo como base um *meio discursivo*, ou seja, um texto, produzido em um contexto ou época, em um gênero específico e carregado de ideologias (ORLANDI, 2001; POSSENTI, 2001; ROCHA, 2011).

3. História recente da leitura e suas concepções

De acordo com Possenti (2001, p. 22), a história recente da leitura possui “três estágios marcados pela mudança do elemento crucial para a determinação de como se lê”: o autor, o texto e o leitor. Em linhas gerais, podemos considerar esses três estágios da seguinte forma:

- 1º) o autor é o ponto central – a concepção de língua desta época é transparente, tem-se uma noção unitária de autor e autoria;
- 2º) com o surgimento do *estruturalismo*, (Ferdinand Saussure – linguística – ciência) o ponto central passa a ser o texto – que é tido como um código, visto ser a linguagem, de acordo com as concepções desta corrente teórica, sinônimo de comunicação;

- 3º) na sequência, com o advento do *funcionalismo*, o ponto central passa a ser o leitor, pois, os textos passaram a ser entendidos como instrumentos *plurissignificativos* (vários significados).

No que se refere aos estágios da história recente da leitura, destacados acima com base em Possenti (2001), lembramos ainda com base neste autor, que a análise do discurso não aceita leituras individuais, visto não haver um sujeito individual que leia e sim um grupo de sujeitos que estão “situados em determinada posição” social e “leem como leem porque têm a história que têm”.

Por fim, para fecharmos essa parte, destacamos o que a Profa. Maria Lajolo (1982, p. 59), com base nesta terceira concepção de leitura, entente por ler, como também, um esquema geral elaborado que releva a importância da leitura:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, *ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um*, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (Grifo nosso).



Fig. 1. A importância da leitura e sua transformação no sujeito. (Cf. LAJOLO, 1982).

A leitura é de grande relevância em nossa sociedade, a partir deste ato o sujeito entende a realidade que o cerca; trata-se, contudo, de um ato de transformação social, pois as informações e conhecimentos adquiridos com base na leitura de um texto fazem com que o sujeito passe por um processo de mudança, conheça os seus direitos e deveres e, sobretudo busque meios de melhorar a sua vida.

4. Contribuições da análise do discurso para a leitura e o ensino

São várias as contribuições da análise do discurso e de outras ramificações da linguística para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil. Com base em Rocha (2011, p. 198), a seguir, expomos, de modo geral, algumas destas primorosas contribuições da análise do discurso para o processo de ensino-aprendizagem atualmente de língua portuguesa em nosso país.

- Essa teoria *discursiva do texto* vem atualmente a formar nos cursos de licenciatura em letras, professores críticos em relação ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula;
- Através desta nova abordagem de leitura, os alunos podem se tornar leitores críticos e ativos e não meros decodificadores;
- A promoção de um ensino de língua portuguesa “que não a tome como código, mas como possuidora de um caráter social e histórico” (ROCHA, 2011, p. 198);
- Ao formar através da referida teoria nos cursos de licenciatura do Brasil, esses profissionais com uma visão mais crítica e discursiva do texto podem aplicar em sala de aula e fazer com que os alunos percebam “que o texto não é somente a estrutura textual, mas que inúmeros outros aspectos são mobilizados para a sua construção e outros tantos devem ser chamados para que se construa o seu sentido” (ROCHA, 2011, p. 198);
- Os alunos entenderão que o texto está inserido dentro de um contexto histórico, cultural, ideológico e intencional, bem como, poderão se tornar leitores que dominem além das normas gramaticais e produzam textos nos mais variados gêneros textuais.

Por outro lado, com base em Orlandi (2001, p. 8), de forma resumida, as contribuições da análise do discurso para a leitura e o ensino, são as seguintes:

- A leitura e a escrita passaram a ser entendidas como um processo de compreensão e atribuição de sentidos a realidade humana;
- tanto quem escreve, como também, quem lê possui suas particularidades e história;
- existem variadas formas e modos de leitura;

- por fim, os conhecimentos estão relacionados aos modos de leituras e efeito no decorrer dos anos nos mais variados grupos sociais.

5. Considerações finais

A leitura no decorrer dos anos passou a ser entendida como um ato de compreensão e atribuição de sentidos. Em outras palavras, a leitura é a base do ensino das diversas áreas do saber, tudo parte da leitura dos textos, como ainda, o alicerce da construção dos novos conhecimentos da vida e do mundo. Logo, a análise do discurso, de forma inesperada, contribuiu para o avanço da linguística e outras áreas ao estabelecer o texto como algo além do código linguístico, pois o objetivo real da leitura é atribuição de sentidos e, de fato, compreensão, deste veículo de comunicação em sua amplitude e, sobretudo complexidade.

Especificamente, no ensino de língua portuguesa, foi aberto espaço nas escolas para a leitura e o estudo do texto, assim como, o trabalho contextualizado da gramática normativa, da literatura e da produção textual. Por fim, salientamos que, há ainda, muito a ser descrito sobre as contribuições da análise do discurso para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, neste estudo, baseamo-nos apenas em quatro autores: Lajolo (1982); Orlandi (2001); Possenti (2001) e Rocha (2011) –, outros estudos, por sua vez podem com base em outros autores apontar outras questões ou considerações aqui não apontadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAJOLO, Maria. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1982.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras / ALAB, 2001.

ROCHA, Patrícia de Brito. Por uma teoria da leitura: as contribuições da análise do discurso. *Revista Alpha*, UNIPAM, n. 12, nov. 2011.

**ENSINO DE GRAMÁTICA OU DE ANÁLISE LINGUÍSTICA?
UM ESTUDO SOBRE A CRASE
EM GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Verônica Pereira da Silva (UFRPE)

veronicapereira76@hotmail.com

Tatiana Simões e Luna (UFRPE)

tsluna@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho versa sobre a abordagem teórico-metodológica dada aos conhecimentos linguísticos, tendo como objetivo principal analisar o tratamento dado à crase em gramáticas pedagógicas. Constituem nosso *corpus* a *Novíssima Gramática Ilustrada*, de Sacconi (2008), e a *Gramática: Texto, Reflexão, Uso*, de Cereja e Magalhães (2012). Para tal, usamos como aparato teórico os textos de Bezerra e Reinaldo (2013), de Geraldí (2004, 1993) e de Mendonça (2006). Os resultados mostram que ambas as gramáticas se ancoram numa perspectiva tradicional de estudo desse tópico linguístico.

Palavras-chave: Análise linguística. Gramática. Crase.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa no Brasil foi iniciado pela educação jesuítica no período colonial. Ao mesmo tempo em que alfabetizavam e catequizavam os indígenas, contribuíam com a formação da elite da colônia. A pedagogia através da catequese encontrou na arte, na literatura e na gramática¹⁴ os meios para facilitar a comunicação entre colonos e nativos. Para a elite, as práticas pedagógicas estavam centralizadas no ensino do latim, e o português era usado apenas na alfabetização.

Tal modelo pedagógico perdurou até meados do século XVIII, mais precisamente até 1759, quando Pombal expulsou os jesuítas e tornou obrigatório o uso do português nas comunicações oficiais e na educação linguística. No final do século XIX, o ensino de português já era garantido ao lado do latim em toda a escolaridade, mas sempre focado na aprendizagem da norma padrão, da retórica e dos cânones literários, o

¹⁴ *A Arte da Grammatica da Lingoa mais usada na Costa do Brasil*, do Pe. José de Anchieta, escrita em 1554-1556 e publicada em 1595, é um marco da catequese realizada por meio do ensino de gramática da língua geral.

que acarretou limitações para o ensino de língua materna.

A aula de língua portuguesa dava prioridade à gramática normativa, usando palavras ou frases retiradas de textos literários, tidos como modelos de bom uso da língua, a fim de observar e prescrever as normas e regras para “falar e escrever bem”. Essa metodologia elitista no ensino de português manteve-se até meados do século XX, quando se iniciou, no Brasil, a partir da década de 60, a expansão do ensino primário público com a ampliação de vagas e, por conseguinte, a diversificação de seu público com a entrada de alunos oriundos de camadas populares (PIETRI, 2012).

Mudaram as condições escolares e também as pedagógicas: a LDB de 1971 orientou para uma reforma na educação linguística centrada nas teorias da comunicação. Como boa parte do público que agora estava frequentando a escola falava as variedades populares, ficou evidente o distanciamento entre a norma ensinada na escola e a linguagem falada pelos alunos. Isso gerou um acirrado debate entre linguistas e educadores a respeito da necessidade e viabilidade do ensino (ou não) da norma padrão¹⁵ (SOARES, 2006).

Com a consolidação da ditadura militar, surgiu uma concepção tecnicista de educação, voltada para um ensino baseado em exercícios de memorização e direcionada a uma formação acrítica e passiva. No âmbito da disciplina de língua portuguesa, essa pedagogia tecnicista refletiu-se na ênfase dada à metalinguagem, às classificações e à nomenclatura técnica. A tradicional abordagem da gramática é substituída pelo estudo do sistema da língua, influenciado sobretudo pelo advento das teorias estruturalistas e gerativistas no Brasil.

Na década de 80, outras correntes na área de estudos da linguagem passaram a influenciar o ensino de línguas, como a sociolinguística, a análise do discurso, a psicolinguística e a linguística textual. Segundo Cardoso (2003, p. 9-10),

¹⁵ Entendemos por norma padrão aquela norma idealizada, encontrada nas gramáticas tradicionais, normativas e pedagógicas, que não corresponde a nenhum uso concreto da língua. A padronização consiste na codificação e artificialização da língua culta pelos gramáticos, a fim de fazer passar por natural o que é criado (POSSENTI, 2004). A língua ou norma culta diz respeito à variedade que, ao longo de um processo histórico, é a utilizada pela classe social de maior prestígio cultural, político e/ou econômico, sendo, por isso, escolhida para representar a língua da nação, especialmente em situações comunicativas que exigem o registro formal. Observa-se que a norma culta não possui um valor em si, mas a ela se transfere o valor da classe que a fala e escreve.

Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem iniciou-se de fato a partir da década de 80 com a iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas secretarias de educação dos estados. (...) Pretendia-se superar o impasse desencadeado pela prática educativa anterior, que vinha dominando nossas escolas desde o início dos anos 70. Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade do livro didático – resumindo-se a técnicas de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura –, não só as escolas como também o processo de formação de professores. Essa prática tinha subjacentes teorias linguísticas tributárias ao estruturalismo saussuriano e à teoria da comunicação, as quais priorizam o sistema linguístico sincrônico em detrimento aos fatores ligados à enunciação e à realidade social, e fazem da língua um mero instrumento de comunicação.

Dessa forma, nos anos 80, muitos autores e pesquisadores apresentaram novas perspectivas da didática da linguagem, as quais vão distanciar o ensino de língua portuguesa da análise e da classificação gramatical. Essas teorias levaram a um questionamento acerca da eficácia das aulas de gramática. O ensino de gramática cede lugar a uma nova perspectiva acerca dos conhecimentos linguísticos, que os vê como subsídios para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Foi Geraldí (2004) quem inaugurou o termo “análise linguística” apresentando uma proposta de ensino nesses termos. Para ele, o objetivo central da prática de análise linguística é a reescrita do texto do aluno e, em segundo plano, a descrição dos aspectos sistemáticos da língua. A metodologia sugerida pelo professor pode ser compreendida nas seguintes etapas: produção escrita; leitura e diagnose dos textos dos alunos; seleção de um aspecto textual ou gramatical; apresentação dos trechos/textos problemáticos; levantamento e análise das hipóteses formuladas pelos alunos; reescrita dos textos/trechos; sistematização do conhecimento construído; e reescrita do texto individual. Parte-se do erro para a autocorreção, a fim de que o aluno ganhe autonomia no processo de escrita e aos poucos se aproprie dos fatores de textualidade e da variedade linguística de prestígio.

Hoje, as orientações dadas pelo currículo oficial e pelos pesquisadores para a prática de análise linguística vão um pouco além, pois referem-se à “reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 16). De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno: constitua um

conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, de leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52).

Em suma, a análise linguística diz respeito à reflexão que se faz com e sobre os recursos e estratégias discursivas, textuais e linguísticas, ligadas à forma como as pessoas produzem e compreendem textos (escritos e orais), mobilizando ou não os conceitos e categorias da língua. A proposta curricular contempla conhecimentos de natureza conceitual (metalinguagem), procedimental (epilinguagem) e atitudinal (por exemplo, a imagem social atrelada às variedades da língua e preconceito linguístico).

Com base nesses postulados, procuramos investigar como ocorre a abordagem de um conhecimento linguístico – a crase – em um material didático bastante utilizado nas escolas. A incorporação da análise linguística nos livros escolares é algo recente, mas vem sendo realizada de algum modo em função dos próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* e dos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático¹⁶.

Nesse trabalho, buscamos investigar a incorporação dessa nova tendência do ensino de português pelas gramáticas pedagógicas. Perante o universo de tópicos abordados nesses manuais, delimitamos a nossa análise no conteúdo crase. Escolhemos esse tópico, pois sua abordagem tradicionalmente é feita a partir de uma prática estrutural. Diante disso, examinamos se as abordagens mais recentes desse conteúdo, nas gramáticas pedagógicas, tendem ao modo reflexivo ou tradicional. Acreditamos que nosso estudo trará contribuições à temática, já que há poucos trabalhos que refletem sobre as gramáticas pedagógicas.

Em suma, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a abordagem da crase em gramáticas pedagógicas e como objetivos especí-

16 Segundo o *Guia do Livro Didático 2013*, os livros didáticos aprovados pelo MEC devem conter atividades que envolvam o uso da língua como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidos de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem.

ficos: a) identificar o tratamento teórico-metodológico dado a esse tópico gramatical (normativo, reflexivo ou uma mescla de perspectivas); b) verificar a metodologia de ensino utilizada (indutivo-reflexiva ou dedutivo-expositiva); e c) observar como se concretizam possíveis articulações com os outros eixos de ensino da língua, tais como oralidade, leitura e escrita.

2. Concepções de linguagem e ensino de gramática

O ensino de língua materna deve envolver a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e sua correlação com a postura educacional. De acordo com Perfeito, Cecilio e Costa-Hubes (2007), até os anos 60, a aula de português era ancorada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual era necessário aprender a falar e escrever para expressar as ideias de forma clara e límpida. Dessa forma, o ensino era realizado a partir da gramática normativa. O ensino colocava em destaque as ações de “conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc.” (*op. cit.*, p. 138).

Já na década de 70, as aulas de português estavam alicerçadas no contexto epistemológico do estruturalismo linguístico, da teoria da comunicação e do behaviorismo que concebiam a linguagem como instrumento de comunicação. O ensino, de certa forma, confere destaque para a análise morfológica e sintática, em detrimento da gramática normativa, mas esta não deixa de ser abordada na sala de aula.

As atividades, em geral, consistiam em “exercícios mecânicos a exemplo: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas” que visavam à “internalização inconsciente dos hábitos linguísticos” (*op. cit.*). Ou seja, os exercícios eram bastante repetitivos, com memorização de conceitos, de termos e de classificação.

Embora tenha havido mudança, o ensino de LP [língua portuguesa] ainda continuou, de certa forma, elitizado, pois persistia o ensino da gramática prescritiva, priorizando as descrições sintáticas e morfológicas, as atividades que enfatizavam ações repetitivas e paradigmáticas e as produções textuais baseadas nas tipologias: narração, dissertação e descrição. Dessa forma, cristalizouse, pelo fato de prevalecer uma tendência gramatical positivista, a chamada gramática descritiva (DORETTO & BELOTI, 2011, p. 92).

Vemos que, durante esse período, prevaleceu um ensino transmissivo que considera o aluno um sujeito passivo, acrítico, o professor, o

dono do saber e o conhecimento como cumulativo. Não se favorece, portanto, uma aprendizagem significativa. Devido ao baixo desempenho dos alunos em exames que exigiam sobretudo a competência na leitura e escrita, surge uma inquietação sobre a eficácia dessa metodologia¹⁷. Nos anos 80, inicia-se um processo gradual de mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua, em que a forma cede paulatinamente espaço ao uso, o qual passa a precedê-la nos contextos de pesquisa e de ensino-aprendizagem.

Essa nova orientação, também chamada de “virada pragmática”, começou a despontar na educação linguística no Brasil na década de 1980 e ainda está em contínua ebulição até os nossos dias (PIETRI, 2012). A aula de português passa a ser fundamentada na concepção de linguagem como processo de interação, segundo a qual os sujeitos ao falarem se constituem enquanto tal num universo social, assumem compromissos, estabelecem relações com os outros, com o mundo e consigo e posicionam-se perante a realidade. No universo do ensino, essa mudança proporciona a integração entre os eixos de ensino e entre os objetos textuais, gramaticais e discursivos. As “falas” dos pesquisadores abaixo evidenciam o impacto gerado pelas novas teorias linguística no ensino de línguas:

A partir dos anos 1980, com a difusão de novas tendências linguísticas, como a sociolinguística, a pragmática (já a partir dos anos 60/70), a análise de discurso, a semântica e a linguística textual, reunidas as três últimas sob o rótulo de linguísticas discursivas, o ensino de LP [língua portuguesa] passa a ser questionado e repensado, refletindo-se sobre a eficácia do ensino gramatical, apenas, da forma como vinha sendo trabalhado. Todas essas correntes linguísticas contribuem, então, para uma mudança na concepção de linguagem e, portanto, (...) a língua não é mais usada apenas para a comunicação, mas, também, para estabelecer os processos nas escolas. A linguagem passa a ser vista como sendo social e de caráter dialógico, interacional. (DORETTO & BELOTI, 2011, p. 92).

A repercussão da proposta de prática de análise linguística nas pesquisas acadêmicas acaba por influenciar documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa, que são elaborados à luz dos estudos linguísticos em oposição ao paradigma puramente gramatical. (...) É o que se vê, nos anos 90 (séc. XX), com a publicação dos *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* (BRASIL, 1997 – Séries Iniciais – e 1998 – Séries Finais) – que sugerem um ensino de português de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso → reflexão”. (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 14-15)

¹⁷ É significativo o número de obras que trata desse tema no período. A título de ilustração: *Redação e textualidade* (COSTA VAL, 1991), *Problemas de Redação* (PÉCORA, 1999).

Portanto, o ensino deixa de lado a frase, dando destaque para o trabalho pedagógico com o texto e com o gênero. Apoiados na teoria dos gêneros de base bakhtiniana (2000), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) passam a contemplar uma série de conhecimentos linguísticos (condições de produção dos discursos, variação linguística, temas e recursos estilísticos específicos de cada gênero, modalizadores, discurso reportado, implícitos e pressupostos, estrutura composicional dos gêneros, etc.) não previstos na abordagem gramatical tradicional, nem na estrutural. Os conteúdos tradicionalmente ligados a esse eixo, por sua vez, como os verbos, os conectivos, e o léxico são explorados tendo em vista sua descrição, seu funcionamento e os efeitos de sentido que promovem em textos e discursos.

3. O conceito de análise linguística

De acordo com Bezerra & Reinaldo (2013), inicialmente, a análise linguística estava relacionada com a descrição linguística. Nos anos 70, o foco era o estudo das unidades que formam a língua – a palavra, o sintagma e a frase –, como abordamos no item anterior. Nos anos 80, estava relacionada com o estudo do texto, dando ênfase à coesão e à coerência. Nos anos 90, por sua vez, estava relacionada com o estudo dos gêneros discursivos.

Quando os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) apresentaram a análise linguística como um dos eixos de ensino da linguagem, propuseram não só uma mudança de nomenclatura, como também de paradigma. Já não se tratava mais da gramática tradicional que desvincula as formas linguísticas de seus usos e sentidos, nem da gramática dita contextualizada que toma o texto como pretexto nas análises morfosintáticas, mas de uma prática que foca a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Com o objetivo de esclarecer o que é análise linguística, Mendonça (2006) apresenta uma tabela com as diferenças entre essa prática de base sociodiscursiva e o ensino gramatical tradicional. Adaptamos a tabela proposta pela autora como se verifica no quadro abaixo:

Aspectos	Gramática	Análise Linguística
Concepção de língua e linguagem	Língua como sistema homogêneo e linguagem como código	Língua como interação e língua como sistema heterogêneo
Articulação en-	Fragmentação entre os eixos de	Integração entre os eixos de ensino

tre os eixos	ensino	
Tipo de ensino	Ensino transmissivo, expositivo e dedutivo	Ensino reflexivo, indutivo e construtivo
Foco linguístico	Metalinguagem	Metalinguagem e epilinguagem ¹⁸
Conteúdos privilegiados	Conteúdos gramaticais como objetos de ensino	Objetos gramaticais, textuais e discursivos
Objetivos	Norma padrão	Efeitos de sentido
Articulação com Gêneros	Ausência de relação com gêneros e ênfase na metalinguagem, na nomenclatura e na norma	Fusão com gêneros-gênero numa perspectiva formal ou de ação social
Progressão	Sequência linear dos conteúdos conforme dispostos no sumário de qualquer manual de gramática	Sequência em espiral, conforme os gêneros que são tomados como objetos de ensino e as necessidades dos alunos
Tipos de atividades	Exercícios estruturais de descrição das categorias (por exemplo, classes de palavras e termos da oração) em frases ou períodos.	Exercícios de análise da adequação, dos usos e dos efeitos de sentido dos recursos linguísticos nos textos.

Partindo desses pressupostos, se quisermos formar leitores e escritores competentes, cidadãos críticos, formadores de opinião, a análise linguística é uma prática que pode colaborar com essa proposta, pois está direcionada para um ensino reflexivo, construtivo, no qual o sentido se mostra presente. Trata-se de uma prática de ensino sociointeracionista, construtiva, que faz uma ruptura com os modelos tradicionais que por muito tempo prevaleceram nas aulas de língua portuguesa.

Os livros escolares, porém, ainda estão em busca de um modelo de transposição da prática de análise linguística. Em suas pesquisas, Bezerra e Reinaldo (2013) notaram que, enquanto a leitura e a escrita são ancoradas em teorias textuais e enunciativas, o tratamento dado pelos livros didáticos ao eixo dos conhecimentos linguísticos ainda está muito atrelado ao ensino gramatical tradicional. Nas palavras de Bezerra e Reinaldo (2013, p. 33-34),

Os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, cons-

¹⁸ Conforme Geraldí (1993), epilinguagem ocorre quando a reflexão está voltada para o uso (aspectos gramaticais ou discursivos, como variedade linguística adequada, intencionalidade discursiva, adequação lexical), e a metalinguagem é a análise voltada para a descrição, por meio da categorização e da sistematização de elementos linguísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo (pontuação sob enfoque sintático, por exemplo).

tatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo.

As autoras identificaram três tendências de abordagem dos conhecimentos linguísticos nos materiais didáticos em geral (BEZERRA & REINALDO, 2013). A primeira, baseada na gramática tradicional, ancora-se no tripé exposição-exemplificação-exercitação, propondo principalmente atividades de reconhecimento, análise e classificação morfosintática em frases através de um raciocínio dedutivo. A segunda tendência tenta conciliar a teoria da gramática tradicional com as perspectivas linguísticas. Apoiar-se na nomenclatura gramatical através de exercícios similares aos da primeira tendência, mas também realiza um ensino construtivo que toma o texto como unidade de ensino. As atividades exploram diversas capacidades linguísticas, como observação, reconhecimento, generalização e inferenciação, conduzindo o aluno, através de um raciocínio indutivo, a construir um conceito sobre as categorias da língua e a refletir sobre os usos e efeitos de sentido promovidos pelos recursos linguísticos.

A terceira tendência fundamenta-se nas teorias textuais e discursivas, tomando por base os gêneros, a partir dos quais é realizada a análise linguística, com a finalidade de contribuir para a formação de leitores e escritores competentes. Em geral, propõe atividades de cunho indutivo e epilinguístico, sem se preocupar com a categorização dos elementos da língua ou a sistematização do conhecimento. Essa tendência de material didático pressupõe, portanto, um professor com uma formação sólida capaz de conduzir, quando achar necessário, as reflexões metalinguísticas junto aos alunos.

4. Metodologia

Considerando que essa pesquisa é de cunho analítico-interpretativo, analisamos e, ao mesmo tempo, confrontamos o estudo da crase entre duas gramáticas pedagógicas voltadas para o segundo segmento do ensino fundamental, a saber: *Novíssima Gramática Ilustrada* (2008) de autoria de Luiz Antônio Sacconi; e *Gramática Texto, Reflexão e Uso* (2012) de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Escolhemos tais obras, porque, em nossas leituras iniciais na fase de coleta de *corpus*, observamos que a primeira traz um enfoque mais tradicional, enquanto a outra está voltada para a perspectiva sociointera-

cionista, de acordo com o que está declarado por seus autores na apresentação. Pretendemos verificar se tais obras se aproximam mais da tendência gramatical, da linguística ou ainda de uma conciliação entre ambas no tratamento didático dado à crase, como foi constatado por Bezerra e Reinaldo (2013). Desse modo, almejamos checar a hipótese inicial, investigando como é abordado tal tópico linguístico nessas obras.

5. *Análise das obras*

A *Novíssima Gramática Ilustrada*, de Luiz Antônio Sacconi, foi publicada em 2008 e está direcionada para o ensino fundamental. O título da obra nos dá a ideia de algo inovador nas práticas pedagógicas de ensino, porém o referido título está de fato relacionado com o ano de publicação, que é recente, e com o projeto gráfico-editorial fartamente ilustrado e colorido.

O tópico analisado, a crase, encontra-se inserido no capítulo 53 da obra, localizado na parte de sintaxe, sendo tratado após a regência verbal, ou seja, sua disposição segue a tradicionalmente feita pelas gramáticas normativas. Em todos os capítulos do manual, há uma ilustração de leitura, normalmente de cunho lúdico e criada pela própria edição da obra.

Nesse capítulo específico, a ilustração traz um texto verbal e não verbal, que mostra a figura de uma máquina e antes dela duas letras (aa), dando a ideia de que, ao atravessarem o referido equipamento, formarão o “à craseado”, ou seja, a fusão. Ao lado desta, existe a figura de um operário transmitindo o desfecho dessa temática, através da fala inserida num balão: “Fusão concluída!”. Essa forma de exemplificar o conceito de crase mostra-se vago e superficial, visto que essa ilustração não possui nenhum valor pedagógico: apenas retrata a ideia de “fusão”, mas não há um tratamento didático que a vincule ao conceito explorado.

Logo abaixo, o autor realiza uma abordagem totalmente tradicional ao explicar o significado do que é a crase. De modo muito simples, ele apresenta o seguinte conceito: “Crase é o nome que se dá, neste caso em particular, à fusão de dois *aa*. Indica-se tal fusão com o acento grave (à).” (SACCONI, 2008, p. 452). Vê-se que esse conceito de crase é bastante superficial, visto que ele não explica a fusão de que se constitui a união do A (artigo) exigido pelo nome + A (preposição) exigido pela regência do verbo. Em resumo, não existe abordagem do aspecto sintático da crase.

Em seguida, o manual traz a seção “Regras Gerais”, na qual o autor menciona que algumas gramáticas trazem vinte e cinco regras sobre o assunto, o que, segundo ele, dificulta muito o aprendizado, e, por isso, resume-as em duas. Apesar da tentativa de simplificação, isso não significa que a proposta desse manual facilite a aprendizagem. O autor expõe a 1ª regra que, por ser extremamente lacunar, apenas indica a aplicação da crase em algumas situações. Eis o método de ensino da obra:

Acentue sempre o *a* quando, ao substituir o substantivo feminino por um masculino, o *a* se torna *ao*. Ex.: Fui a cidade. Suponhamos que você tenha dúvida: esse *a* tem ou não tem acento. Faça, então, a substituição de *cidade* (nome feminino) por *sítio* (nome masculino). Se o *a* se tornar *ao*, o *a* deve receber acento. Veja: Fui *ao* sítio. O *a* se tornou *ao*. Portanto, o **a** é acentuado: Fui à cidade. (SACCONI, 2008, p. 452).

Essa “dica” é limitada a algumas ocorrências, o que conduz o autor a apresentar uma série de exceções. Em suma, trata-se de uma metodologia tradicional, similar à que persiste em gramáticas mais antigas. Exemplo de exceção é o que se verifica abaixo:

Esse artifício só não se mostra útil com os substantivos *terra* (chão firme, oposto de bordo) e *casa* (lar), que rejeitam o artigo *a* e, por consequência, rejeitam também o *a* como acento grave, já que, não havendo dois *aa*, é impossível haver fusão, é impossível haver crase.

Ex.: Depois de tantos dias no mar, chegamos *a terra*.

Fui *a casa*, mas voltei logo.

Se todavia, tais substantivos vierem com modificador, o *a* passa a ser acentuado.

Ex.: Depois de tantos dias no mar, chegamos à *terra procurada*.

Fui à *casa dela*, mas voltei logo. (SACCONI, 2008, p. 453)

Como podemos ver nesses exemplos, essa metodologia não atende às necessidades linguísticas de análise e reflexão, pois trata-se de um ensino transmissor, dedutivo e mecanizado, baseado em regras que mobilizam do aluno apenas o processo de decodificação, memorização, reconhecimento e aplicação. Em momento algum, explica por que os substantivos “casa” e “terra” só exigem o artigo “a” quando vêm determinados ou especificados por algum termo ou expressão.

Ao tratar da 2ª regra, na página 456, Sacconi (2008) expõe uma série de casos de não uso da crase, o que é pedagogicamente inadequado, pois leva o aluno a aprender as inadequações linguísticas, deixando de priorizar o principal: fazer com que ele aprenda a usar o acento grave,

quando escrever textos, especialmente na modalidade formal escrita da língua.

Não se acentua o *a* simples antes de elementos no plural. Ex.: *a portas fechadas a marteladas a cacetadas* etc.

Aparecendo **as**, o acento será obrigatório: *às favas, às claras, às ocultas* etc.

Locuções adverbiais com elementos repetidos não trazem acento grave no *a*. Ex.: *gota a gota, cara a cara, de ponta a ponta* etc.

A abordagem da crase realizada por esse manual não traz nenhum aspecto de aprendizagem significativa para o aluno, só o induz a decorar mais regras. Os exercícios propostos são baseados em frases soltas, sem autoria indicada, que servem apenas como treinamento para os alunos se certificarem se decoraram as regras do uso e do não uso do acento grave, a partir dos conceitos dados:

1. Use acento grave no *a*, quando necessário:
 - a) Você foi a aula hoje?
 - b) Fui a Santos ontem, estava cansado, não fui à aula.
 - c) Fui à Santos das belas praias, cidade a que vou todos os fins de semana. (SACCONI, 2008, p. 454)

Em seguida, o livro traz uma questão de múltipla escolha sobre a regra do acento grave diante da palavra “distância”, que só é usado quando esta vem especificada e sem artigo ou outro determinante, sendo mais um caso de exceção à regra geral já mencionada¹⁹:

2. Identifique a frase correta quanto ao uso do acento grave, indicador da crase:
 - a) A polícia se manteve à distância de dois metros do público.
 - b) A polícia se manteve à uma distância de dois metros do público.
 - c) A polícia se manteve à boa distância do público.
 - d) A polícia se manteve à longa distância do público.
 - e) A polícia se manteve à distância. (SACCONI, 2008, p. 457)

A Gramática: Texto, Reflexão e Uso de William Roberto Cereja e

¹⁹ O único aspecto positivo observado na gramática de Sacconi é que ele reconhece a variação linguística, mostrando que no Nordeste, em geral, não se usa o artigo antes de nome próprio e, por isso, a ocorrência do acento grave diante desse substantivo se torna facultativa.

Thereza Cochar Magalhães, por sua vez, data de 2012 e também é direcionada ao segundo segmento do ensino fundamental. As palavras “texto” e “reflexão” no título da obra promovem o efeito de que se trata de uma abordagem dos conhecimentos linguísticos ancorada no eixo da análise linguística. Entretanto, não é o que se vê no tratamento da crase.

No que se refere à organização, esse manual divide-se conforme a maior parte das gramáticas normativas: língua e linguagem, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica e estilística. No entanto, ele possui um diferencial em relação à gramática de Sacconi, pelo fato de abordar, em um capítulo, as concepções de língua, linguagem, texto, variação e discurso. O assunto a ser analisado, a “crase”, faz parte do capítulo 38, que é dedicado ao estudo da regência. Vê-se que há, ao menos, uma integração entre os conhecimentos linguísticos, diferentemente do manual anterior que estudava a crase de forma isolada dos outros fenômenos sintáticos.

Podemos destacar como ponto positivo dessa gramática o processo de ensino-aprendizagem do conceito da crase, que se dá de forma indutiva. Os autores utilizam frases retiradas do texto “Dança da chuva”, em que há uso do acento grave e em que não há uso do acento, a fim de que o aluno possa observar as ocorrências, compará-las e inferir em que casos a crase se realiza.

Observe a regência do verbo *recorrer* nesta frase:

Eu recorro à justiça.

- a) Substitua o termo a justiça pelo termo juiz.
- b) O que ocorreu no encontro entre a preposição *a* e o artigo *o*?
- c) Na frase “Eu recorro à justiça” o que ocorre no encontro entre a preposição *a* e o artigo *a*?

Ao responder às questões anteriores, você pôde observar que os verbos acreditar (transitivo direto) e recorrer (transitivo indireto) regem, respectivamente, as preposições *em* e *a*. E também que o encontro dessas preposições com o artigo feminino *a* resulta nas formas *na* e *à*, respectivamente. Assim:

Eu acredito *na* dança da chuva.

<i>em</i>	<i>a</i>
preposição	artigo

Eu vou à praia.

<i>a</i>	<i>a</i>
preposição	artigo (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 445).

Podemos perceber que, embora utilize frases descontextualizadas

e faça uso do texto como pretexto, esse exercício corresponde a um dos eixos da proposta da análise linguística, visto que leva o aluno a refletir e a construir um conceito. Em seguida, o manual traz a definição de crase: “Fusão da preposição *a* com o artigo feminino *a*, é a contração de duas vogais idênticas.” (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 445). A teoria apresentada é pedagogicamente adequada, pois ele explica apenas a ocorrência da crase, ou seja, prioriza o uso do acento grave, focando os principais casos, em vez das exceções ou do “não uso”.

Ao lado, há um pequeno quadro em destaque com duas dicas sobre o uso da crase. Porém, essas dicas são insuficientes, visto que não falam sobre as ocorrências do tipo “Ele escreve à Machado de Assis”, em que a expressão “à moda de” está implícita:

A primeira pede que se faça a verificação se a palavra admite o artigo *a* colocando-a depois de um verbo que exige uma preposição diferente de *a*. Se o resultado for *da*, logo o *a* será craseado, se for *de*, não haverá crase.

Ex.: Voltei *da* feira mais cedo. Vou *à* feira mais cedo.

A segunda pede para substituir a palavra feminina pela masculina observando se ocorre a combinação ao antes do nome masculino.

Ex.: O governo dará incentivo *ao* comércio. O governo dará incentivo *à* agricultura. (*op. cit.*)

Em seguida, os autores apresentam os casos especiais de ocorrência da crase, a partir de frases soltas e descontextualizadas, da mesma forma que o manual anterior. Quanto aos exercícios, podemos dizer que são diversificados pelo fato de realizarem diferentes tipos de questões (discursivas, preenchimento de lacunas, múltipla escolha) e tomarem como apoio textos de diferentes gêneros (piadas, anúncios, títulos de notícias jornalísticas e trecho de notícia).

A presença desses textos, contudo, não indica uma articulação entre os eixos dos conhecimentos linguísticos e os demais (leitura, escrita e oralidade), conforme propõe a [perspectiva metodológica da análise linguística]. Eles servem como pretexto para a realização das atividades, efetuando-se uma abordagem de uma gramática supostamente contextualizada.

Na página 446, encontramos um exercício com um texto, mais precisamente uma anedota, a qual foi utilizada como pretexto para a aplicação das regras sobre a crase. Embora tente articular as propostas da análise linguística, fazendo uso de um texto humorístico, ainda se encontra focado na gramática tradicional. A maneira como foi elaborado esse

exercício mobiliza saberes normativos e estruturais, pois, para que o aluno responda com o preenchimento de lacunas, precisa ter o conhecimento do uso e não uso da crase segundo a norma padrão.

Leia esta anedota:

O dono do mercado estava dormindo. De repente, toca o telefone, (___) 3 horas da manhã.

– Seu João, (___) que horas abre o mercado?

– Poxa, isso é hora de ligar? Eu só abro (___) 8 horas.

E voltou (___) dormir. (___) 5 horas, o telefone tocou de novo:

– Seu João, não dá para abrir o mercado mais cedo?

– Você de novo? Não, não dá. Eu já disse que só abro (___) 8 horas!

E bateu o telefone. Dali (___) meia hora, outro toque:

– Seu João, abre o mercado mais cedo, por favor...

– Mas que coisa! Por que você quer tanto isso? O que você precisa comprar?

– Sabe o que é, seu João? É que eu estou preso aqui dentro!

(TADEU, Paulo. *Essa é boa*: Novíssimas piadas para criança. São Paulo: Urbana, 2011. p. 42)

Apesar de seu caráter inovador não estar focado nas imagens, mas sim na tentativa de estabelecer um elo entre texto e gramática, esse manual também conta com uma seção dedicada a um texto visual na seção *Divirta-se*, ao final de cada capítulo. No capítulo em estudo, havia um quadrinho que não possui, entretanto, nenhuma relação com o assunto abordado.

6. Considerações finais

Podemos concluir que, embora tenham ocorrido mudanças na metodologia de ensino da língua portuguesa, as práticas tradicionais ainda prevalecem nas gramáticas pedagógicas. De acordo com o que verificamos nos manuais estudados, a perspectiva da análise linguística não é levada em conta quando se explora a crase: uma gramática está sedimentada no método tradicional, enquanto a outra estabelece uma mescla entre a análise linguística e a gramática normativa.

Embora tenha sido publicada recentemente, a *Novíssima Gramá-*

tica Ilustrada de Sacconi demonstra que sua abordagem é meramente prescritiva-estrutural, pois utiliza-se de frases soltas e descontextualizadas para a explicação do assunto, discorrendo através das regras para quando e em que ocasiões se deve utilizar a crase. Trata-se de uma proposta arcaica, conservadora, que se encontra fundamentada na norma padrão e na noção de língua como um código. Em outras palavras, traz uma metodologia transmissiva, dedutiva e expositiva. Observa-se que, em nenhuma parte do capítulo, existe algum texto, o que remete à ausência de relação com os gêneros e à integração com os outros eixos da língua. A proposta encontra-se centralizada na metalinguagem, visto que está voltada para o processo de sistematização e categorização e não estabelece nenhuma relação com um viés discursivo.

Em relação à *Gramática: Texto, Reflexão e Uso* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, encontramos uma mistura entre as práticas de ensino. De um lado, predominam atividades que utilizam o texto/gênero como pretexto para a observação, reconhecimento e aplicação das normas. Por outro lado, para fazer o aluno se apropriar do conceito, realiza uma proposta de ensino-aprendizagem indutiva, de caráter reflexivo, uma vez que leva o aluno a um processo de construção de sentido.

Verifica-se que, apesar de ambas serem publicações recentes, existe um predomínio da perspectiva estrutural, com abordagem das normas, principalmente na gramática de Sacconi, pois a mesma não estabelece nenhum elo com as propostas da análise linguística. O manual de Cereja, mesmo se utilizando dos gêneros textuais para a abordagem do assunto e apresentando o conceito de forma reflexiva, realiza exercícios de cunho estrutural e normativo, usando o texto como pretexto.

À guisa de conclusão, julgamos possível o trabalho com o tópico gramatical *crase* numa perspectiva indutivo-reflexiva. Bagno (2000) apresenta uma alternativa viável: um projeto de pesquisa acerca da crase. Em vez de apresentação do conceito, seguida da listagem de normas e regras, relativas a casos obrigatórios, facultativos e errados, o autor propõe que os docentes formulem atividades de análise de sua ocorrência em determinado *corpus* textual.

O roteiro indicado é: solicitar a identificação do acento grave, acompanhado do verbo que o precede e da expressão consecutiva; reflexão sobre os casos em que o acento grave aparece (provavelmente, na maioria deles, diante de palavras femininas e após um verbo de transitivo

vidade indireta, isto é, que requer preposição); construção da regra com base nos conhecimentos adquiridos. Para dirimir as dúvidas, especialmente nos casos especiais (como de uso facultativo do acento “grave” ou de seu uso diante de palavras masculinas), pode-se fazer uso da gramática como manual de consulta.

Esta é a principal função de uma gramática. Assim como os dicionários, elas são responsáveis pela vitalidade e difusão da norma padrão (POSSENTI, 2004), portanto, devem estar acessíveis para a consulta de qualquer cidadão. Para isso, o professor precisa ensinar o aluno a usar esse material, e não a memorizar seu conteúdo.

A partir do exemplo dado, nota-se a possibilidade de articular o conhecimento sobre a crase a outros saberes linguísticos, como a regência, a transitividade verbal e as classes gramaticais. Outra sugestão viável é explorar a crase com base na variação fonético-dialetal entre brasileiros e portugueses. É sabido que, enquanto nós pronunciamos o “a” sempre de forma aberta, seja artigo, seja preposição; eles marcam a diferença morfossintática pela pronúncia (“a” fechado quando artigo e “a” aberto quando preposição craseada), o que torna mais fácil o aprendizado do uso do acento grave. Refletindo sobre a heterogeneidade linguística, o professor pode desfazer alguns equívocos quanto à suposta dificuldade dos brasileiros com as normas gramaticais e contribuir com a formação de atitudes de respeito à diversidade de falares.

Também consideramos necessário articular esse conteúdo ao eixo da produção escrita, a partir da prática da refacção textual. O professor pode realizar uma diagnose das dificuldades dos alunos no que concerne ao uso do acento grave e expor os trechos problemáticos para reflexão coletiva e posterior atividade de reescrita (os alunos podem, em duplas ou em pequenos grupos, analisar outros trechos apontados pelo professor para verificar a ausência ou inadequação do uso do acento grave). A crase, por pertencer à microestrutura do texto, precisa ser observada quando se trata de uma situação comunicativa escrita formal que exige a adequação do uso dos elementos linguísticos à norma.

Por fim, ressaltamos que não era nossa pretensão, no escopo desse artigo, apresentar uma metodologia de ensino da crase com base nos preceitos da análise linguística, mas apenas apontar caminhos para o trabalho em sala de aula, que possam suprir as lacunas encontradas nas gramáticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. G. M. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática, texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 2012.
- COSTA VAL, M. Graça. *Redação e textualidade*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*, Recife, v. 8, p. 89-103, 2011.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUIA do livro didático 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013—ensino-fundamental>. Acesso em: 15-02-2013.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PERFEITO, A. M.; CECILIO, S. R.; COSTA-HUBES, T. da C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. *Revista Acta Sci. Human Soc. Sci.*, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PIETRI, É. de. Os estudos de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 18-37.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 47-56.

SACCONI, L. A. *Novíssima gramática ilustrada*. São Paulo: Nova Geração, 2008. p. 452-457.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 12. ed. São Paulo: Gráfica Vida & Consciência, 2006.

**O CENTRO FILOLÓGICO CLÓVIS MONTEIRO:
ORIGENS E ATUALIDADE**

Claudio Cezar Henriques (UERJ)

claudioch@uol.com.br

Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ)

taniamnlc@gmail.com

Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ)

flavio.ag.barbosa@gmail.com

Maíra Barbosa Paiva. Melo (UERJ)

mairabpmelo@gmail.com

Ramon de Carvalho Azevedo (UERJ)

ramon.azevedo@globocom.com

RESUMO

Esta é uma exposição das atividades desempenhadas no Centro Filológico Clóvis Monteiro, principalmente em 2012 e 2013, além de uma notícia histórica a respeito do projeto e dos professores que nele já estiveram envolvidos. Nas seções que compõem o texto, registram-se notícias das origens do CEFIL; das atividades do serviço de consultoria linguístico-gramatical; das atividades de revisão de textos; da catalogação do acervo bibliográfico do Centro filológico; da revitalização da revista *Idioma*.

Palavras-chave: Centro Filológico Clóvis Monteiro.

Assessoria linguístico-gramatical. Revisão de textos. Revista *Idioma*. Filologia.

1. Introdução

Esta é uma exposição das atividades desempenhadas no Centro Filológico Clóvis Monteiro, principalmente em 2012 e 2013, além de uma notícia histórica a respeito do projeto e dos professores que nele já estiveram envolvidos.

Esperamos, com esse artigo, apresentar um relato que compreenda toda a abrangência das atividades de nosso Centro Filológico, dando visibilidade aos serviços que presta para a Pesquisa e a Extensão em Letras, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2. Origens do projeto de consultoria linguístico-gramatical do CEFIL

O Centro Filológico Clóvis Monteiro, fundado em 10 de setembro de 1965 por iniciativa dos professores Olmar Guterres da Silveira (1922-

1999), Jairo Dias de Carvalho (1927-2003) e Leodegário Amarante de Azevedo Filho (1927-2011), homenageia em seu nome o primeiro professor catedrático (na denominação atual, “professor titular”) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ainda UEG, àquela época).

Clóvis do Rego Monteiro (1898-1961) foi um dos fundadores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto La-Fayette, solenemente instalada em 11 de agosto de 1939, quando começou a jornada do que viria a ser, depois de muitas reformas e ações administrativas, nosso Instituto de Letras da UERJ. Foi também um dos membros da comissão instituída em 1957 pelo Ministério de Educação para uniformizar e atualizar a Nomenclatura Gramatical Brasileira no âmbito “dos estabelecimentos de ensino e da literatura didática”.

Uma de suas principais obras intitula-se *Português da Europa e Português da América*: aspectos da evolução do nosso idioma (a 1ª edição é de 1931). Nas palavras de Joaquim Ribeiro, “um livro magistral e definitivo”. Outro de seus trabalhos magistrais é *A Linguagem dos Cantadores*, segundo textos coligidos e publicados por Leonardo Mota (de 1933), que apresenta um vocabulário de 1600 itens, agrupados de acordo com a sua procedência, seguido de comentários sobre os usos peculiares ao português do nordeste brasileiro e capítulos que tratam das tendências fonéticas, da morfologia e da sintaxe dos textos estudados. São até hoje obras de referência nos estudos sobre o português do Brasil.

O Centro Filológico preserva e pratica até hoje uma das orientações doutrinárias de seu patrono, a necessidade de um trabalho interdisciplinar de língua e literatura, considerando que as aulas e os estudos de língua portuguesa “transcendem o âmbito mais restrito da gramática e da linguística para projetarem-se nas criações mais altas do espírito humano”, como bem afirmou Jairo Dias de Carvalho.

O regimento original de CEFIL registra como sua finalidade “incentivar e desenvolver a pesquisa filológica e os estudos superiores da língua portuguesa”. Perto de completar 50 anos de existência, o Centro foi protagonista de muitos dos melhores momentos vividos por docentes do Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia e por discentes do Instituto de Letras da UERJ.

A publicação da revista *Idioma*, cujo primeiro número data de 1981 e que durante quase dez anos teve o formato de um boletim, é uma das suas mais expressivas contribuições. Atualmente no número 25 (lançado em 2013), a revista agora também tem uma versão digital (disponí-

vel em www.institutodeletras.uerj.br/idioma).

O acervo bibliográfico do CEFIL é outra das conquistas desse trabalho de equipe e de superação. Hoje resulta num conjunto de mais de 10.000 títulos, à disposição dos interessados para consultas mediante agendamento. Boa parte desse patrimônio foi doação do saudoso professor Antônio José Chediak (1916-2007), membro da Academia Brasileira de Filologia e ex-Diretor Geral do Colégio Pedro II, estabelecimento de ensino onde por muitos anos lecionou o professor Clóvis Monteiro, tendo sido de lá também professor catedrático.

A história mais recente do CEFIL, no entanto, nos leva a ressaltar uma atividade que teve início na década de 90. Criado em 1993, o Projeto de Consultoria Linguístico-Gramatical pode ser apontado hoje como sua atividade mais completa, por congregar os campos da docência, da pesquisa e da extensão de forma integrada, envolvendo professores e alunos no atendimento de consultas e propostas das comunidades interna e externa, entre outras iniciativas.

Matérias publicadas na imprensa, veiculadas na televisão e na internet dão conta da repercussão dos serviços prestados pelo Centro Filológico. O trabalho consiste em organizar grupos de estudo, prestar esclarecimentos gramaticais, linguísticos e filológicos, atuar em serviços de revisão e de orientação estilística, entre outras atividades.

Há muito a fazer, e o “bastão filológico” (de que fala Evanildo Bechara em seus discursos como paraninfo de tantas turmas de nosso IL-UERJ) segue seu rumo, *ad hominem per litteras*.

3. O serviço de consultoria linguístico-gramatical

O objetivo do projeto é solucionar dúvidas relacionadas ao uso da língua portuguesa em sua modalidade padrão. É um serviço prestado gratuitamente tanto para a comunidade interna quanto para a comunidade externa à UERJ. O atendimento pode ser feito por e-mail, por telefone ou pessoalmente, ainda que preferencialmente seja utilizado o correio eletrônico, meio pelo qual podem ser inseridas citações das fontes consultadas para, além de embasar as respostas, estimular o consulente a ler as obras, aprofundando seu conhecimento. Nosso prazo para o envio de resposta é de uma semana, podendo se estender um pouco mais em períodos em que as demandas são mais numerosas, tendo em vista que o projeto dispõe de apenas um bolsista.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para a elaboração de respostas às dúvidas, são consultadas obras de referência, em especial gramáticas e dicionários.

O registro das consultas é feito em uma planilha que contém os seguintes dados: assunto do e-mail; tema; data da consulta; data da resposta; retorno; referência citada; e observações.

A partir desses dados, foi possível fazer um balanço das atividades do serviço de consultoria linguístico-gramatical no ano de 2012, que será desenvolvido nos parágrafos seguintes.

De fevereiro de 2012 a dezembro do mesmo ano, foram respondidas 92 consultas, sendo importante ressaltar que houve diversos casos em que um só e-mail continha mais de uma dúvida e que e-mails de retorno com dúvidas novas não fazem parte desse cálculo e serão detalhados no parágrafo referente a esse tipo de contato.

O projeto teve uma boa resposta do público, tendo em vista o aumento significativo da quantidade de dúvidas no segundo semestre: apenas nesse período, respondemos 64 do total de 92 dúvidas recebidas, o que equivale a aproximadamente 70% de todas as mensagens. Além disso, muitas pessoas voltaram a enviar questões, o que significou um valor praticamente igual de e-mails de consulentes recorrentes, 47, e de consulentes diferentes, 45.

91 consulentes fizeram contato por e-mail e apenas um por telefone, não tendo havido, conseqüentemente, nenhuma consulta presencial. Todas as respostas foram enviadas por e-mail, sendo, portanto, atendida a preferência anteriormente explicada.

Houve consultas sobre os mais diversos temas. Em ordem decrescente, os mais recorrentes foram: sintaxe; morfologia; pontuação; ortografia; semântica; léxico; CEFIL (em sua maioria, dúvidas a respeito do funcionamento do serviço de consultoria); outros (em geral, com assuntos que fogem ao escopo do CEFIL); revisão e expressão oral e escrita. Sobre os quatro primeiros, destaque-se que: 14 das 20 dúvidas de morfologia envolvem também aspectos sintáticos; todas as dúvidas de pontuação são sobre uso de vírgula; e quatro das sete dúvidas de ortografia são sobre uso de hífen. Como sintaxe é o tema mais recorrente, vale ressaltar que, dentre as dúvidas a esse respeito, destacam-se aquelas sobre preposição, análise sintática e concordância.

Há 16 entradas vazias em *referência*, todas justificadas nas observações. Aproximadamente 50% desse total se devem a pedidos de análise

sintática de trecho específico. Também os retornos, 18, foram justificados nas observações; mais da metade foi de agradecimentos e quase ¼ de novos questionamentos, sem relação com a consulta inicial.

O serviço tem sido bastante produtivo e, a partir da análise dos números expostos, é possível perceber a importância e alcance desse trabalho, que, vale lembrar, está disponível gratuitamente a todos que precisem/desejem elucidar dúvidas sobre a norma padrão da língua portuguesa.

4. O serviço de revisão de textos

O projeto é voltado tanto à comunidade interna da Universidade quanto à externa. No período em questão, a maior parte das revisões foi realizada a partir de solicitações da comunidade interna. Já houve revisões de todos os tipos, desde cartas de condomínio até o catálogo da exposição “Além de Pompeia – redescobrimo os encantos de Stabiae”, passando por artigos para a revista *Idioma*, publicação do Departamento de Língua Portuguesa do Instituto de Letras, e anais de congressos como a Jornada de Estudos Linguísticos e o Fórum de Estudos Linguísticos da UERJ.

O CEFIL recebe textos a serem revisados tanto em formato impresso quanto em formato digital. Os arquivos em formato digital podem ser enviados por e-mail ou entregues presencialmente. Combina-se com o solicitante do serviço o prazo para sua realização, sempre se considerando a relação entre as necessidades do solicitante e as nossas possibilidades. Nessa fase, é definido também o alcance da revisão: se mais objetivo, abrangendo apenas os níveis ortográfico e gramatical; se intermediário, incluídas no processo padronizações editoriais; ou se mais profundo, sugerindo-se reformulações de redação consideradas necessárias ao texto.

O fluxo de leitura dos textos geralmente começa pela revisão dos bolsistas e termina com uma conferência geral do orientador.

4.1. Principais trabalhos de revisão realizados pelo CEFIL em 2012 e 2013

O critério para organização da apresentação das revisões realizadas é baseado no alcance da revisão e nas necessidades particulares de

cada tarefa.

Merece registro, no entanto, uma revisão realizada a pedido de uma aluna de especialização de universidade particular, em que vários níveis de revisão foram necessários, não só pelas dificuldades inerentes a uma revisão de texto acadêmico, mas principalmente pela expressão linguística de sua autora, cuja língua materna e de formação escolar não foi o português, mas o italiano; por isso, havia problemas relativos a sua escrita, que continha interferências da língua materna, especificamente no dialeto calabrés.

4.1.1. Revista Idioma, Anais do VII JEL e do XI FELIN e números da Revista IDIOMA

Os trabalhos de revisão da revista *Idioma* e dos *Anais do VII JEL* (CARVALHO, ROCHA & VASCONCELLOS, 2013) e do *XI FELIN* (CONFORTE & BARBOSA, 2014) apresentaram natureza parecida, por se tratarem de publicações de artigos acadêmicos. O alcance dessas revisões envolve principalmente os níveis ortográfico e gramatical, mas também fazem parte desse tipo de atividade a padronização dos artigos para publicação e a padronização das referências bibliográficas de acordo com as normas da ABNT.

Esses dois trabalhos tiveram natureza parecida: em ambos, o número de artigos para revisão e formatação foi grande, o que acabou causando dificuldades quando houve necessidade de contatar algum autor. A padronização, aliás, é a parte mais robusta dessas revisões. Justamente por causa da quantidade de artigos e da heterogeneidade dos autores, os textos chegam com formatações variadas e, principalmente, com lacunas e falta de padronização nas referências bibliográficas.

As edições 24 e 25 da revista *Idioma*, já publicadas no *site* do instituto de letras, representam trabalhos importantes, por serem publicações do Departamento LIPO/ILE em cuja organização o CEFIL tem papel central. Um aspecto desse trabalho que demandou especial atenção foi a organização e padronização de referências bibliográficas.

Com relação ao aspecto linguístico dessas tarefas de revisão, o nível de interferência foi geralmente baixo, restringindo-se aos aspectos ortográficos e gramaticais e, eventualmente, implicando reformulações que visavam à clareza do texto.

4.1.2. Livro Linguística da Internet

A revisão do livro *Linguística da Internet* foi feita pelo CEFIL a convite das organizadoras da obra, as professoras Tania Shepherd e Tânia Saliés. Foi um trabalho que passou pelos três níveis de revisão. Foi preciso seguir os parâmetros de edição adotados pela editora Contexto, que publicou a obra. A publicação é composta de diversos artigos de pesquisadores que estudam o assunto dos gêneros digitais e era preciso conferir uma série de parâmetros de editoração estabelecidos pela editora e aplicá-los, o que abrangiu a expressão dos textos; a aplicação de terminologias pertencentes à área; a formatação dos textos; a edição, a padronização e a revisão de gráficos e tabelas; a substituição das notas de rodapé de cada um dos artigos por notas de fim; e até mesmo a indicação de termos para constituição do glossário do livro. O grau de interferência nesse trabalho, portanto, chegou a incluir providências próprias da etapa editorial denominada “preparação de originais”, uma atividade mais avançada que a revisão textual.

4.1.3. Catálogo e demais materiais para a exposição Além de Pompeia – redescobrimo os encantos de Stabiae.

O processo de revisão dos materiais para essa exposição foi o mais trabalhoso do período, por tudo que envolveu.

A exposição foi realizada a partir de uma parceria entre a UERJ e a fundação Restoring Ancient Stabiae, e o CEFIL recebeu os textos a serem revisados, que pertenciam ao catálogo da exposição, às legendas expostas junto aos afrescos e ao pôster que foi distribuído aos visitantes. O prazo para execução do trabalho era curto, pois era preciso que o catálogo ficasse pronto a tempo da inauguração da exposição. Os textos tinham que ser revistos rapidamente para que pudessem ser submetidos à aprovação dos professores italianos.

Já havia uma publicação anterior do catálogo, bilíngue, que foi traduzida por uma equipe de professoras de italiano do IL/UERJ. Uma das tarefas de revisão foi a conferência e padronização da tradução de certas expressões em italiano para o português, oferecendo-se às tradutoras observações a respeito de aspectos léxico-semânticos dos textos apresentados; também houve a necessidade de estabelecer, em diálogo com as tradutoras, que topônimos e nomes de instituições, entre outras palavras, deveriam manter sua forma original e quais deveriam ser traduzidos.

Outra dificuldade foi o fato de os textos nos chegarem aos poucos, pois a revisão era feita concomitantemente à tradução de algumas seções da publicação. A urgência do trabalho e a referida concomitância demandaram esforços redobrados no sentido de organizar o fluxo de trabalho e manter interlocução com outras equipes envolvidas no processo, para planejar seu desenvolvimento, tirar eventuais dúvidas e até mesmo evitar sobreposições de versões de um mesmo texto, inclusive de seções já revisadas por outras reenviadas com alterações pontuais.

Os demais materiais da exposição também passaram pelos três níveis de revisão mencionados anteriormente.

5. *Catálogo do Acervo Bibliográfico do Centro Filológico Clóvis Monteiro*

O acervo bibliográfico do Centro Filológico Clóvis Monteiro constituiu-se ao longo dos anos, desde sua fundação, em 1965. É constituído basicamente de doações feitas pelos professores da UERJ e por pessoas interessadas em fomentar os estudos desenvolvidos no CEFIL; cresceu substancialmente a partir da doação feita pela família do saudoso filólogo Antônio José Chediak, que nos legou sua biblioteca pessoal, o que fez com que nossa coleção de livros ultrapassasse o total de dez mil volumes. A partir de então, a sala onde se guardam os livros passou a se chamar “Acervo Bibliográfico Antônio José Chediak”.

As principais áreas de conhecimento para cujo estudo esse acervo oferece referências são a filologia, os estudos gramaticais, a literatura brasileira e a literatura portuguesa. Eis aí algumas das linhas de trabalho do CEFIL, das linhas editoriais da revista *Idioma* e, enfim, da vocação das obras como referência para pesquisas em letras.

Os procedimentos básicos de catalogação que seguimos ao lidar com o acervo são

1) registro das referências bibliográficas a partir das diretrizes da ABNT – trata-se das informações básicas para o controle padronizado de referências a respeito de um acervo bibliográfico;

2) descrição física das obras, inclusive de seu estado de conservação – essa providência é importante para que saibamos se lidamos com livros íntegros, se muitos estão fragmentados, se há sinais de traças, cupins ou outro tipo de dano que tornem necessários reparos nas encader-

nações;

3) descrição do conteúdo temático das obras – é preciso fazer esse registro para facilitar buscas a partir do tema que se deseje consultar. Para tanto, desenvolveu-se um vocabulário controlado, instrumento de indexação a ser apresentado em seguida.

Desenvolveu-se uma planilha do Microsoft Excel para registro dessas informações. O que se vê a seguir é uma amostra do preenchimento desta planilha.

Referências parciais	Título	Editora	Ano	Classificação	Conservação	Localização	Observações	Data
ROMERO, Silvio 7ª ed.; 2ª vol.	História da literatura brasileira	Livraria José Olympio Editora	1988	LBP4	Envelhecido	VI-7-D	*Contribuições e estudos gerais para o exato conhecimento da literatura brasileira *Organizada e prefaciada por Nelson Romero	05/03/2013
Centro de Estudos Filológicos Tomo IV, fascículos 3-4	Boletim de Filologia	Imprensa Nacional de Lisboa	1957	FLG	Envelhecido	VI-7-D		05/03/2013
s/a	Carta	Centro Gráfico do Senado Federal	1997	DIR	Bom	VI-7-D	*Foi Darcy Ribeiro (lei nº 9384, de 1996) *Diretrizes e Bases da Educação Nacional	05/03/2013
POUND, Ezra	Os cantos	Nova Fronteira	1986	LEP5	Bom	VI-7-D	*Tradução de José Lino Graciano	05/03/2013
MERRELES, Cecília	Obras poéticas	Nova Aguilar	1985	LBP5	Bom	VI-7-D	*Contém notas editoriais *Poesia dos sentidos e do imaginário *Fortuna crítica	05/03/2013
GEBHART, Émile 2ª ed.	Contes florentins du Moyen Age	Hachette	1901	HS	X	VI-7-D	*Contém marcas de traça *Livro em francês *Contém índice analítico	05/03/2013
MACHADO, Raul	Poesias	Tijó Do Jornal do Commercio	1936	LBP5	Envelhecido	VI-7-D		05/03/2013
SÁ-CARNEIRO, Mário de	Poesias	Ática	1973	LPP5	Envelhecido	VI-7-D	*Coleção Poesias *Com um estudo crítico de João Gaspar Simões *Obras completas de Mário de Sá-Carneiro	05/03/2013

Ilustração 1: planilha de catalogação do acervo do CEFIL

As informações de referências bibliográficas tradicionais foram distribuídas pelas quatro primeiras colunas, para que futuramente seja possível efetuar buscas por autor, por título, por editora e por ano de publicação da obra. A coluna na qual se registra o nome do autor tornou-se *Referências parciais* porque decidimos registrar aí informações adicio-

nais previstas nas diretrizes da ABNT (número de edição, de volume, nome de coleção etc.).

Na coluna *Classificação* registra-se a abreviação atribuída ao descritor do vocabulário controlado para a(s) área(s) temática(s) da obra em questão. Como se disse, haverá a seguir mais comentários a esse respeito.

Em *Conservação*, informa-se se o estado de conservação é bom, se o livro está envelhecido, ou se indubitavelmente precisará de reparos (caso no qual o campo é assinalado com um “x”). No campo *Observação*, registram-se problemas encontrados, principalmente no último caso relatado.

Em *Localização*, indica-se codificadamente o número da estante, o número da prateleira e a posição de cada livro na mesma prateleira.

Em *Observações*, há esclarecimentos a respeito de características das publicações, como o fato de serem publicadas em línguas estrangeiras, o de conterem mapas, índices específicos, apêndices e o de serem edições autografadas.

Com relação à descrição temática por vocabulário controlado, é preciso estabelecer que *vocabulário controlado* é uma lista de termos padronizados usados para descrição temática, facilitando a delimitação de assuntos e a posterior recuperação de informação a respeito das obras de um acervo.

Como exemplificação de descritores de nosso vocabulário controlado, vejamos o caso de *Expressão oral e escrita*, descritor ao qual se atribuiu a abreviação “EXPOE” e que recebeu a nota de escopo “Aplicase a manuais de redação e a referências sobre oratória, retórica e persuasão. O descritor também engloba livros sobre leitura e interpretação de textos, letramento etc., assim como a cultura escrita e a cultura oral, em suas manifestações eruditas e populares”.

Perceba-se que essa delimitação não busca corresponder a delimitações teóricas entre disciplinas. A preocupação principal, nesse caso, é agrupar obras de referência que guardam algum nexos temático, reduzindo o número de descritores aplicados. No vocabulário controlado, “escrita”, “manual de redação”, “oralidade”, “oratória”, “persuasão” e “retórica” são termos eliminados e remissivos a *Expressão oral e escrita*. O catalogador deve aplicar sempre o mesmo termo quando se deparar com obras referentes a uma dessas áreas.

O trabalho de catalogação iniciou-se no ano de 2012 e, ao longo desse mesmo ano, grandes progressos já foram alcançados: mais de 3.000 livros foram catalogados; uma série de características do acervo foram sendo percebidas ao longo desse processo.

Cerca de 45% das obras são literárias, sejam brasileiras, portuguesas ou de outra nacionalidade. Como era esperável, há concentração de referências a respeito de assuntos caros a Chediak, como a vida e a obra do poeta e jornalista Carlos de Laet – há obras de sua autoria e também estudos de Chediak a respeito de características léxico-estilísticas de seus textos, como *Mobilidade do léxico de Carlos de Laet*. Há, ainda, manuais didáticos de nível médio, alguns elaborados por Chediak.

Também são encontráveis referências sobre a fundação de Brasília e a biografia de Juscelino Kubitschek. Chediak era amigo de JK e autor da ata de fundação de Brasília.

Pela própria constituição de nosso acervo anteriormente à adjunção da biblioteca de Chediak, e também devido à atuação do eminente filólogo, há muitas referências da área de filologia; Chediak e Clóvis Monteiro são dois autores bastante presentes em nossas prateleiras.

Finalmente, há obras e documentos relacionados ao governo do estado da Guanabara durante a década de 1970, período durante o qual Chediak exerceu a função de secretário de educação, além de ter atuado em outros órgãos da gestão pública estadual e federal.

No que diz respeito às perspectivas de continuidade do trabalho, além de levar adiante a catalogação do acervo, no ano de 2013 vimos projetando a elaboração de um catálogo específico de obras de A. J. Chediak, para destacar as referências mais diretamente relacionadas a suas linhas de atuação, facilitando o acesso a tais referências. Além desse catálogo, também há outros em nossos planos, como um de números da revista *Idioma*, um exclusivo para referências linguístico-gramaticais e outro exclusivo para referências literário-culturais.

Criamos uma nova planilha reunindo os livros escritos por Chediak e aqueles mais diretamente relacionados a suas linhas de estudo. As obras dessa planilha serão resenhadas, com informações a respeito do conteúdo e considerações a respeito da relevância de cada título para os estudos do autor e para os estudos filológicos, literários ou gramaticais.

Eis as tarefas que temos pela frente. Nosso objetivo final é que o acervo esteja à disposição para alunos, professores e pesquisadores. O

compromisso, entretanto, ainda é o de dar continuidade aos esforços, para, com os recursos disponíveis, mantermos o ritmo de trabalho.

6. A revitalização da revista *Idioma*

O número 24 da revista *Idioma*, publicação do Departamento de Língua e Literatura Portuguesas (LIPO) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), traz consigo, em 2012, a revitalização de uma trajetória iniciada há mais de 30 anos, mais precisamente em 1981. A concretização primeira da ideia de o Departamento LIPO fazer-se também representar por meio de uma publicação deveu-se ao empenho dos professores Olmar Guterres da Silveira, Jairo Dias de Carvalho e Leodegário Amarante de Azevedo Filho, eminentes professores da UERJ.

Ao longo dos vinte e dois números publicados, todos eles impressos, a revista já esteve, além dos fundadores, sob a responsabilidade dos professores Horácio Rolim de Freitas, Manoel Pinto Ribeiro e Claudio Cezar Henriques. Graças ao cuidado de nossos antecessores, *Idioma* já foi o veículo de divulgação de artigos de renomados professores pesquisadores, entre os quais se encontram Evanildo Bechara, Antenor Nascentes, Sousa da Silveira, Antenor Nascentes, Joaquim Mattoso Camara Júnior.

Atualmente, a linha editorial da revista ampliou um pouco sua área de atuação. Conservando as áreas de língua portuguesa e literatura portuguesa, abriu espaço para a filologia, campo de estudos de extrema relevância. O objetivo maior da publicação é continuar oferecendo ao público leitor trabalhos relevantes de grandes pesquisadores do Brasil e de outros países, com o intuito de divulgar a produção do conhecimento nessas áreas de pesquisa acadêmica.

Fazer com que *Idioma* volte a circular dentro e fora da UERJ não constitui simplesmente um capricho; trata-se, principalmente, de uma questão de responsabilidade e de justiça: a retomada de um veículo de divulgação científica no qual a história, a descrição, o sentido social e a reflexão crítica se fazem presentes e dignamente representados, no que se refere às pesquisas relacionadas aos domínios linguístico, filológico e literário.

Ao lado do prazer que possibilita a todos quantos dele participam, esse processo de revitalização demanda esforço significativo, na medida em que se mostram essenciais determinados procedimentos que possam

garantir o acesso do público a todos os exemplares. Como anteriormente afirmado, a revista era publicada em papel e, presentemente, a partir do número 22, apresenta-se também no formato digital. A utilização desse novo formato implica a digitalização dos artigos que formam os números anteriores a este. Tal digitalização, por sua vez, demanda tempo e necessidade de pessoal encarregado de realizar a tarefa, o que nem sempre é fácil de resolver. Até o presente momento, estão disponíveis para consulta *on-line* do número 18, referente ao segundo semestre de 1996, ao número 22, relativo a 2002. Como é possível perceber, a quantidade de material que ainda necessita ser digitalizada é grande e, sem dúvida, vai ocupar um tempo significativo dos estagiários do Centro Filológico Clóvis Monteiro na execução da tarefa já em andamento.

Essa realidade, porém, ao contrário de desestimular, impulsiona-nos no intuito de não medir esforços para que nosso objetivo maior seja plenamente atingido: disponibilizar não só um espaço de publicação, mas também um terreno fértil para estudos e reflexões acerca do material já publicado.

Assim sendo, parece-nos de singular importância poder ter contato com um estudo realizado pelo professor Olmar Guterres da Silveira sobre Clóvis Monteiro, publicado em *Idioma* número 1, em junho de 1981; por Adonias Filho acerca de Monteiro Lobato, presente no número 2, em março de 1982; por Jairo Dias de Carvalho, analisando Cândido Jucá, filho, no número 7, em abril de 1983, entre outras belas referências.

A configuração que a revista apresenta atualmente foi implantada a partir do número 14, publicado em junho de 1990: oito artigos e duas resenhas. No número 24, o primeiro da revitalização, os oito artigos obedecem à seguinte proporção: dois escritos por professores pesquisadores da UERJ e seis por professores pesquisadores de outras universidades, tanto brasileiras quanto estrangeiras. Essa configuração, determinando o caráter exógeno da publicação, será mantida nas publicações subsequentes. No presente momento, os números de *Idioma* estão sendo publicados unicamente na versão digital, mas continua sendo nosso propósito apresentar a revista em duas versões: impressa e digital, tal qual se encontra o número 22.

Com periodicidade semestral, *Idioma* acha-se disponível para consulta no seguinte endereço eletrônico: www.institutodeletras.uerj.br/revidioma_edicoes.php. Trata-se de uma revista destinada à publicação de estudos realizados por professores dou-

tores das áreas referidas no início deste artigo. Entendemos que constitui excelente material de apoio aos docentes do curso de letras, em suas atividades de sala de aula, uma vez que a leitura dos artigos pelos graduandos possibilita o contato com temas relacionados aos conteúdos desenvolvidos nas respectivas disciplinas lecionadas, escritos por professores renomados, o que seguramente lhes ampliará a capacidade crítico-reflexiva acerca dos textos lidos e discutidos.

Desde o momento em que tencionamos trazer a revista de volta ao meio acadêmico, o apoio recebido pelos colegas do Departamento LIPO mostrou-se um fator determinante. Todos externavam o desejo de ter de volta a publicação que, durante um longo tempo, foi um veículo de divulgação de relevantes pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento, interna e externamente à UERJ.

A partir do processo de revitalização recentemente iniciado, a revista *Idioma* volta a ocupar o lugar de destaque que sempre foi dela. Importa-nos que a leitura dos textos publicados em seus diferentes números constitua momentos tanto prazerosos quanto instigantes, conduzindo capazes de conduzir cada leitor a uma nova escritura.

7. Considerações finais

Finda esta exposição de atividades, reiteramos que o Centro Filológico está à disposição de estudantes e pesquisadores da língua portuguesa, seja em nível universitário ou não. Nosso objetivo de ser úteis aos interessados no tema se manifesta em serviços prestados aos usuários da língua que tenham dúvidas a respeito de seu desempenho norma-padrão; na organização de um acervo bibliográfico que, logo que possível, estará à disposição dos interessados; e na publicação da *Idioma*, voltada a estudos de língua, literatura e filologia portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de; SILVA, José Pereira da. *Dicionário biobibliográfico da Academia Brasileira de Filologia*. Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2012. Disponível em: <<http://www.josepereira.com.br/dibiabrazil.pdf>>.

CARVALHO, Gisele de; ROCHA, Décio; VASCONCELLOS, Zinda

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(Orgs.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (7). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, 2013. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/linguagem07.html>>. [*Anais da VII Jornada de Estudos Linguísticos*].

CEFIL — Centro Filológico Clóvis Monteiro. Disponível em: <<http://www.institutodeletras.uerj.br/cefil.php>>.

CHEDIAK, Antônio José. *Mobilidade do léxico de Carlos de Laet*. Rio de Janeiro: [s/ed.], 1941.

CONFORTE, André; BARBOSA, Flávio de Aguiar (Org.). *Língua portuguesa: a unidade, a variação e suas representações*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

IDIOMA. Disponível em: <<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma>>.

JACOBELLI, Luciana (Org.). *Além de Pompeia: redescobrimdo os encantos de Stabiae*. Rio de Janeiro: UERJ; Restoring Ancient Stabiae Foundation, 2013.

MONTEIRO, Clóvis. *Português da Europa e português da América*. 3. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

_____. *A linguagem dos cantadores*, segundo textos coligidos e publicados por Leonardo Mota. 1933. – Tese apresentada, em concurso, à Congregação do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro.

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia (Org.). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

O TERMO *SPIRITUS* NA LITERATURA LATINA

Bruno D'Ambros (UFSC)
dambrosbruno@gmail.com

Viver de modo filosófico é, principalmente, voltar-se para a vida intelectual e espiritual, realizar uma conversão que põe em jogo 'toda a alma', isto é, toda a vida moral. (HADOT, 1999, p. 102)

RESUMO

Historicizamos a ocorrência de *spiritus* na literatura latina e protocristã, de Plauto (250 a. C.) ao Evangelho de São João (90 d. C.) para sustentarmos a tese de que tal termo teve uma primeira acepção fisiológica mas posteriormente estabeleceu-se uma acepção psicológica, culminando no dualismo entre corpo e espírito no pensamento posterior.

Palavras-chave: Espírito. Teologia. Literatura latina.

1. Introdução

O nosso termo da língua portuguesa *espírito*, e suas derivações, como espiritual, inspiração, expiração e, admiravelmente espirro também, provém todos do termo latino *spiritus*. O termo *spiritus* foi a tradução latina para o termo grego *πνευμα* (*pneuma*). Na *Septuaginta* o termo foi traduzido do hebraico *רוּחַ* (*ruach*), significando espírito, alma, vento, atmosfera, e esta é, em geral, a acepção tanto do *spiritus* latino como do *πνευμα* grega. Tal acepção já fica evidente nos primeiros versículos do *Genesis*. (*Gênesis* 1, 1)

Foi uma confluência cultural que fez os termos aos poucos irem se infiltrando por contato uns com os outros diacronicamente e sincronicamente até chegarem em sua acepção mais conhecida, a saber, a de espírito como uma entidade invisível e como atividade da alma. No entanto, nos inícios da literatura latina, esta não era a acepção mais geral. O significado do termo era muito mais fisiológico do que veio a ter posteriormente através da confluência entre platonismo, estoicismo, cristianismo e judaísmo.

Visto que este é um termo muitas vezes grafado na literatura lati-

na²⁰ seria relevante fazer um pequeno incursão em alguns textos de prosa e poesia latina, para compreendermos minimamente seu andamento. Grosso modo, estaremos no período compreendido entre o II século a. C. e o I século d. C., começando com Plauto e terminando com as perícopes neotestamentárias, ou seja, um período de trezentos anos. Naturalmente não iremos abordá-lo de maneira exaustiva, primeiro porque a intenção geral não é essa e segundo porque não teríamos a competência filológica para tal grande intento.

De modo geral podemos já adiantar que o termo *spiritus* sofreu uma interiorização dentro do pensamento latino, principalmente pelo contato com as culturas semíticas, a hebraica notavelmente e com as concepções religioso-filosóficas gregas. É compreensível, destarte, entendermos como um povo naturalmente inclinado à ação e à exterioridade pode englobar uma concepção bem mais interiorista do termo. Aliás esta era característica notável dos romanos: englobar culturas, conquistá-las sem anulá-las e foi graças a esta habilidade política – que derivava do conceito alexandrino de *homonioia* e se transmutou no conceito romano de *imperius* e *concordia*, mais tarde modificando-se no conceito teogeopolítico de *catholikos* – que eles, os romanos, puderam se espalhar largamente sobre a Europa e fazer os grandes feitos memoráveis ainda hoje.

Mas ao mesmo tempo que o termo *spiritus* era algo físico, sendo possível até ser transmitido pela lactação, como testemunha Lucius Junius Moderatus (Col. 7.12.12), ele desce das alturas, como testemunha Ovídio (Ov. *Ars* 3, 550) e também é um favônio genital do mundo (Plin. Nat. 2.4; 4.116, 166; 15.93), como se fosse o que dá vida ao mundo. Na verdade não são concepções excludentes, como se verá, são cooperantes entre si. O *spiritus* é aquela coisa etérea que proporciona a vida, de um modo geral. Talvez hoje, em termos mais científicos simplesmente chamássemos de oxigênio, no entanto, ainda hoje, usamo-lo na consciência de que mesmo o oxigênio não explica a vida. Há algo que nos foge à explicação, quase sempre.

Gostaria aqui de registrar que o que direi nas próximas linhas está baseado num artigo do franciscano Frei Damião Berge (1895-1976), erudito do Convento de Santo Antônio²¹, intitulado *Spiritus*, datado de 1951;

²⁰ O dicionário de latim de Lewis & Short aponta 70 referências cruzadas para o termo em questão. (Cf.: LEWIS & SHORT, 1879)

²¹ Para mais detalhes sobre a vida do Frei Damião Berge, cf. BAGGIO (1980, p. 135-144).

no entanto sem registro de onde foi publicado. Este artigo foi escrito devido aos interesses em demonologia e pneumatologia cristã de Frei Berge. Meus interesses não são estes. Estão voltados para esta ideia antiga de que o espírito é vida no sentido mais amplo possível, que está na literatura latina, semítica, grega, hindu e, recentemente na ideia de *orgone* de Wilhelm Reich. Penso que aquilo que os latinos chamavam de *spiritus*, o que o yoga chama de *atma* e que Reich denomina de *orgones* estão relacionados de uma forma ou outra.

A justificativa deste trabalho para a filosofia e teologia está no fato de que tal termo, *spiritus*, é essencial para compreendermos a filosofia e teologia enquanto uma atividade inerentemente espiritual, psíquica, mental e, portanto, racional. A atividade racional é atividade espiritual (BAGNOREGIO, 2010). Desvinculada desta perspectiva “espiritual” ela se torna uma atividade mecânica e inócua. A filosofia em seus primórdios esteve vinculada a um modo de vida filosófico, como Pierre Hadot muito bem notou (HADOT, 1999). É neste sentido, de resgatar esta dimensão, que o artigo se justifica ao historicizar o termo dentro da literatura latina e protocristã. Praticamente todo pensamento posterior, com exceções, trará em algum momento esta questão sobre o espírito e, como é sabido, dualizará o homem em corpo e espírito. A filosofia e teologia é uma atividade do espírito que age sobre espíritos portanto é relevante um texto que trate das ocorrências de tal termo.

2. O termo *spiritus* na literatura latina

A primeira citação, graficamente registrada, da palavra latina *spiritus* acontece na comédia mais antiga de Titus Maccius Plautus, *Miles gloriosus*, cuja data é de aproximadamente 195 a. C, e cuja cena dramática se passa numa rua de Éfeso, onde Artotrogo diz que *spiritus* é um vento forte (Pl. *Mil.* 1.1, 15-18). Plauto também, em *Amphitruo*, quando os combatentes soltavam o ar e este tornava-se vapor, usa a palavra *spiritus* para tal fenômeno de condensação (Pl. *Am.* 1.1, 232-235). Marcus Terentius Varro, em *Rerum rusticarum* observa que os cabritos inspiram o ar pelas orelhas. O ar-espírito entra não só pelas narinas mas pelas orelhas também. Observação curiosa certamente. (Var. *Rer.* 11, 3, 5)

A literatura latina toda fará posteriormente esta mesma associação: o *spiritus* é o vento. Por exemplo, Marcus Vitruvius Pollio em *De Architectura* (Vitr. 1.1) e igualmente em Lucius Annaeus Seneca, nas *Naturalium quaestionum*, há esta intrínseca relação entre *spiritus*, vento e

ar. Também *Titus Lucretius Carus*, em *De rerum natura*, utiliza este sentido de *spiritus* quando fala da respiração de Marte quando descansa em Vênus. (Lucr. 1.1, 35-37)

Marcus Tullius Cicero compreende *spiritus* neste mesmo sentido em *De oratore* e em *In Pisonem*, respectivamente, a saber, o *spiritus* como o vento, o ar, a briza (Cic. *De Orat.* 3.4; Cic. *In Pis.* 20). É também em Cícero que há o primeiro registro da ligação entre *spiritus* e vida, em *De inuentione*, obra da juventude da qual nos restaram apenas dois de quatro livros (Cic. *De Inv.* 1.86). Ainda em Cícero há a rara conexão entre *spiritus* e o sangue, agora em *De officiis*, escrita em 44. Esta conexão, como é sabido, era feita nas línguas semíticas, em especial no hebraico. Sabe-se da conquista da Judeia por Pompeu em 63, portanto é lícito conjecturar do possível intercâmbio entre o conceito hebraico de espírito e sangue e este uso semelhante em Cícero (Cic. *Off.* 3.32). Em contrapartida à Cícero, que é onde temos o primeiro registro da relação entre *spiritus* e vida, em Sêneca, o velho, temos a primeira relação entre *spiritus* e morte em *Suasoriae*. (Sen. *Suas.* 2)

Quando começou-se a usar *spiritus* na poética latina o termo ganhou um caráter sagrado, passando a significar tanto o dom divino da poesia, como a inspiração divina e também a própria ação divina no poeta. Ou seja, as acepções fisiológicas e biológicas, do *spiritus* entendido como ar, respiração e vapor, passam a serem deixadas de lado em favor de acepções mais psicológicas e teológicas. Esta última era a acepção do termo entendido como ação divina. Esta ação divina era entendida de duas formas: ou como a ação de Apolo ou Dionísio, que transformava exteriormente o sujeito ou como a ação da Musa na Memória. Então, a partir do Império o termo *spiritus* começa a assumir características mais profundas e menos físicas, por assim dizer, conforme os textos nos mostram. O primeiro texto em que isto se evidencia são as *Elegies* de Sextus Aurelius Propertius (*Prop.* 1.9). Alí Marcelo se afoga na Baía mas seu corpo não é encontrado e não é possível fazer as cerimônias fúnebres necessárias para que seu *spiritus* ingresse no Hades. É a primeira vez em que o termo *spiritus* se relaciona com o termo grego *ψυχή* na literatura latina e assume o sentido de algo que sobrevive para além da vida terrestre.

Na *Aeneis* de Publius Vergilius Maro há, nas queixas de Eneias à Dido, um verso em que ele diz que enquanto houver memória haverá *spiritus*, conectando novamente *spiritus* com uma atividade interior (Verg. A. 4.333-336). Quando a literatura latina chega em Ovídio, nas *Metamorphoses*, o termo está bem assentado já, com o sentido de metempsi-

cose usado por Propertius acima (Ov. *Met.* 15.166-168). Cícero em *Pro Archia* (Cic. *Arch.* 8), Ovídio nos *Amores* (Ov. *Am.* 3.1, 29-30), e Horácio no *Carmina* (Hor. *Od.* 2.16, 37-39) usam o termo na acepção de inspiração divina e poética.

Este sentido de *spiritus*, inspiracional, se acentua e começa-se a usá-lo não só para uma manifestação física e natural exterior, como o ar, nem só para uma manifestação subjetiva e interior, como a inspiração, mas agora para uma manifestação da própria divindade. O próprio deus começa a ser paulatinamente entendido como um *spiritus*, como na divindade estoica. Esta acepção do termo é a mesma que aparece em Sêneca, nas *Espitulae* (Sen. *Ep.* 41.1-2) e em Quintiliano, nas *Institutiones* (Quint. *Inst.* 7. 3,5) e Virgílio, nas *Geórgicas*. (Verg. *G.* 4.219)

Ainda, ao lado desta concepção de *spiritus* que se identificava com o deus impessoal estoico, há paralelamente uma acepção pessoal, que identificava *spiritus* com a possessão apolínea, dionísíaca e pitonísíca. Lucílio quer se ver liberto da *tristitia* e *grauitas mentis* que o atormenta e então tenta a cura de várias maneiras. Sêneca diz que a cura não está no exterior, mas no interior dele mesmo e exemplifica pela pitonisa que não sabe se libertar do demônio que a invadiu. (Sen. *Ep.* 28.1-3)

Há uma citação do poeta Marcus Annaeus Lucanus na *De bello civili* que exemplifica esta concepção de *spiritus* como uma espécie de demônio, fantasma ou espírito que brota dos vapores do subsolo vulcânico e que se apossa de alguém, levando-o a perder as faculdades cognitivas e racionais por algum tempo e entregar-se às paixões desmedidamente ou profetizar, como era o caso das pitonisas gregas. Na verdade *spiritus* aqui ainda não deixa de ser o ar ou algum fenômeno atmosférico, no entanto com a clara acepção de conter nele uma entidade espiritual, não só como fenômeno físico simplesmente. (*Luc.* 5.71, 161-174)

Então, nos últimos duzentos anos antes do nascimento do Cristo, temos na literatura latina duas acepções distintas do termo *spiritus*: uma fisiológica e outra psicológica. Dentro das acepções fisiológicas entende-se o *spiritus* ora como ar, favonio, como vento, como fenômeno atmosférico geral, como vapor e, em termos mais gerais, como algo etéreo e fugidivo e também, ainda nesta acepção, a própria vida, ou melhor, a força que propicia a vida, que pode ser o oxigênio que respiramos ou o próprio sangue, visto que, obviamente, são eles que denotam se há ou não vida quando não se tinha meios científicos de averiguar. Dentro das acepções psicológicas, por assim dizer, entende-se o *spiritus* ora como uma inspi-

ração divina, ora como um deus, ora como a própria inteligência humana, ora como a parte racional propriamente dita do indivíduo. Resumindo há duas concepções que, a princípio, se contradiriam. No entanto não era assim para os antigos latinos nem para os povos do mediterrâneo de maneira geral. Tanto a aceção mais fisiológica e vital de *spiritus* como a mais psicológica e racional – o *spiritus* entendido como aquilo que propicia a inteligência, senão a própria – eram conjuntas e não excludentes.

3. *O spiritus nos textos dos Evangelhos*

Há três conjecturas sobre quais seriam os primeiros textos cristãos escritos em latim: ou *Octavus*, de Marco Minucio Felix, ou *Ad martiras* de Tertuliano ou, mais provavelmente, as *Atas dos mártires cilianos* escrito em 180. No final deste documento há uma doxologia trinitária que cita o *Spiritus Sanctus*, tradução latina para *Άγιο Πνεύμα*. Apesar destes terem sido os primeiros textos cristãos em latim, infelizmente não focaremos neles, mas em textos anteriores, mais especificamente em algumas perícopes dos *Evangelhos* que foram escritas em coíné grega. Justificamos esta escolha devido a estes textos terem sido escritos dentro de uma cultura semítica que estava assimilando uma cultura latina através da dominação romana da Judeia. Os *Evangelhos*, mesmo escritos na coíné, já usavam de conceitos latinos.

Diferente da literatura latina, a literatura do protocristianismo não tinha intenções retóricas (pelo menos não como objetivo principal) e, portanto, é uma literatura que não prima pela estilística, sendo extremamente objetiva, enxuta e por vezes repetindo trechos já citados e redundâncias. Isso se dá em parte por terem sido coletas redatoriais posteriores de tradições orais que já circulavam nas comunidades cristãs e em parte porque o próprio Verbo se encarnou. Dizer que o Verbo se encarnou é dizer que o próprio Deus, que estava presente na Palavra e na Lei Judaica, agora saiu do texto e está presente entre as pessoas. Por isso a distinção neotestamentária entre a antiga aliança e a nova e entre a lei e o evangelho etc. Em outras palavras o *spiritus* se fez carne.

Entre os especialistas é acordado que o *Evangelho de Marcos* é provavelmente a base dos outros sinóticos. Portanto é justo começar por ele. Logo no início Jesus é batizado por João Batista e o Espírito de Deus desce sobre ele “como uma pomba” unguindo-o. Tem-se esta primeira aceção de espírito como o espírito do próprio Deus único de Israel. A par desta aceção há também uma muito comum que é a de espírito co-

mo uma entidade etérea maligna. Fica claro a grande diferença entre o *spiritus* latino e este espírito semítico: há um dualismo, há um espírito bom e único, o de Deus, e há espíritos impuros. Estes espíritos impuros perambulam pelo mundo para atormentar as pessoas, são blasfemos, indelicados, causa de sofrimentos físicos e psíquicos e perturbadores da ordem social e sua “expulsão” é visível, como testemunho para todos (*Marcos*, 1.26). Estes espíritos estão submetidos à autoridade que o Cristo deu aos seus discípulos para também os expulsarem. (*Marcos*, 6.7)

Outra perícopé de Marcos que mostra ação dos espíritos imundos concebidos pela cultura judaica é a de 9.14-29. O trecho citado mostra esta ação física causada pelos espíritos na vítima. (*Marcos*, 9.20)

O *Evangelho de Lucas* enumera os espíritos imundos e cita, inclusive, que de Maria Madalena saíram sete. (*Lucas*, 8.2)

Em Mateus há a famosa bem-aventurança que promete o reino dos céus (cujo sentido é o principal tema do livro) para aqueles que são “pobres de espírito” (*Mateus*, 5.3). E no mesmo *Evangelho* é dito que um espírito impuro pode regressar para alguém curado, pois “encontrou a casa limpa”. Vê-se que o indivíduo é concebido como uma casa onde pode habitar ou um espírito bom ou um espírito mau. (*Mateus*, 12.43)

O *Evangelho* mais emblemático de todos para tratar deste termo é o de João. Neste mesmo livro há um intenso diálogo entre o mundo semítico e o mundo greco-romano, com várias alusões entrecruzadas. A meu ver a mais interessante é a noção de espírito, por exemplo no diálogo com Nicodemos à noite, no capítulo terceiro. O tema do diálogo é o chamado “novo nascimento”. Cristo diz que “quem não nascer da água e do Espírito” não pode entrar do Reino de Deus. Os primeiros cristãos interpretaram este dito como uma alusão explícita ao sacramento do batismo, onde a água tinha um efeito purificador, sendo símbolo do Espírito. Além do simbolismo da água encontra-se o interessante simbolismo do vento (*João*, 3.8) que certamente é atualização e releitura da concepção latina. Percebe-se o uso do sentido latino de *spiritus* quando Cristo refere-se ao vento a ao sopro, ao ar inspirado e expirado. Este simbolismo do vento foi preservado no rito cristão do batismo até recentemente, quando o sacerdote soprava na orelha do catecúmeno insuflando-lhe o *spiritus*. O diálogo prossegue com alguns ditos aparentemente misteriosos, terminando com o simbolismo da luz.

Ainda no *Evangelho de João* há a afirmação de que Deus é espírito. Afirmação esta que vai diametralmente contra a concepção de *spiritus*

dos latinos, pois como visto, *spiritus* era ou algo relacionado à atmosfera ou a inspiração divina. O cristianismo explicita o *spiritus* dizendo que o próprio Deus é um *spiritus*. Deus, além de ser uno é *spiritus*. (João, 4.24)

4. Conclusão

Não poderíamos elencar todas as passagens onde o termo aparece. Vale constar somente que o termo *spiritus* ganha completa aceção de algo completamente alheio à matéria no cristianismo. Como é bem sabido isto desembocará num completo dualismo entre corpo e espírito posteriormente na literatura cristã, filosofia patrística, escolástica e moderna e tentará ser sanado na modernidade com Spinoza.

Lamentamos pela perda de algum eventual detalhe importante. No entanto, esperamos que a proposta inicial de registrar as ocorrências do termo e historicizá-lo, tenha sido cumprida. Reafirmamos nossa crença de que a filosofia é atividade essencialmente espiritual, que pole o espírito, trá-lo à luz, purifica-o das trivialidades cotidianas, eleva-o à sua mais alta dignidade e o separa do grosseiro, do feio, do mau, do abjeto. Filosofia não é uma atividade mecânica e somática, mas espiritual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGGIO, Frei Hugo D. Frei Damião Berge. *Vida franciscana*, nº 54, p. 135-144, 1980. Disponível em:
<http://franciscanos.org.br/?page_id=931>.

BAGNOREGIO, Bonaventura. *Itinerário da mente para Deus*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BÍBLIA de Jerusalém. 3ª impr. São Paulo: Paulus, 2004.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.

LEWIS, Charlton T.; SHORT, Charles. *A Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press. 1879.

**TRAMAS COESIVAS:
REFERENCIAÇÃO LEXICAL
NO ROMANCE SARGENTO GETÚLIO**

Denise Salim Santos (UERJ/FACHA)
d.salim@globo.com

RESUMO

O presente estudo objetiva fazer o levantamento de itens lexicais presentes no romance *Sargento Getúlio*, do escritor João Ubaldo Ribeiro, que estabelecem coesão referencial. Aqui serão abordadas a repetição e a sinonímia como elementos coesivos de alto valor expressivo, bem como os processos de formação das unidades léxicas empregadas.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Coesão referencial. Léxico.

1. Introdução

O léxico é a parte da língua que em primeiro lugar arquiva o saber linguístico e as relações com o mundo de uma determinada comunidade, representando simbolicamente os saberes extralinguísticos, sendo partilhado pelos falantes dessa comunidade. A lexicologia é a ciência que estuda o léxico de uma determinada língua. E como tal, uma de suas funções é apresentar informações acerca das unidades lexicais necessárias à produção do discurso.

Nesta pesquisa pretendemos levantar as ocorrências lexicais empregadas por João Ubaldo Ribeiro na construção do discurso da personagem Getúlio dos Santos Bezerra, o sargento Getúlio, que empresta seu nome ao romance publicado em 1971, com o recorte específico da coesão em relação às formas de se referir a outra personagem do romance: o preso político.

Nesse percurso buscaremos criar interseções entre léxico, discurso, e textualidade na construção do texto literário, abrindo espaço para a observação de novas unidades lexicais que possam ocorrer e suas implicações semânticas, bem como a natureza de suas formações.

Estaremos avaliando ainda a aplicação da repetição e da sinonímia como estratégias de coesão textual e sua eficiência na concatenação das partes do discurso narrativo. Nessa etapa também nos interessará verificar as relações de hiponímia e hiperonímia entre as palavras ou grupos de

palavras, isto porque Getúlio estará fazendo referência ao preso durante a narrativa, sem nunca dizer-lhe o nome:

Então eu lhe digo: lhe faço as piores coisas [...]. Nem acredita mais, eu acho. Ou então acredita, nem está aí nem vai chegando mas talvez nem se lembre mais do nome dele. Ninguém se lembra mais nem do nome da gente e me lembro do nome do Amaro e se quisesse me lembrava do nome do peste, mas não quero e esqueci (SG²², p. 103)

Esse fato demandará um trabalho de garimpagem vocabular em busca das formas nominais que atendam à necessidade expressiva do escritor, às características e à visão de mundo de Getúlio, sua ideologia, os sentimentos provocados pela frustração diante dos desmandos do coronel Acrísio Nunes e extravasados por meio da agressividade verbal, explicável pela possível interpretação de incompetência profissional do sargento que sempre cumpriu o que lhe foi ordenado sem discutir as ordens recebidas; às variantes linguísticas de natureza diatópica, diastrática e diafásica adequadas para não incorrer na armadilha textual das iterações canstivas, desnecessárias ou inadequadas ao contexto discursivo.

2. *Coesão e vocabulário*

Elemento importante que garante a coesão e a coerência de um texto é o léxico empregado nas formações enunciativas. A relação semântica entre os itens lexicais e a copresença de traços semânticos total ou parcialmente idênticos sinalizam dois mecanismos de coesão lexical, segundo Elisa Guimarães (1995, p. 29): a simples iteração ou repetição e a substituição léxica. Fávero (1997, p. 18) afirma que “há certos itens da língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária à sua interpretação”, constituindo-se num primeiro grau de abstração, pois o interlocutor/leitor estabelece uma relação sígnica para um objeto tal como ele o percebe dentro do contexto cultural que o envolve. Estamos falando, então, de um tipo de coesão: a coesão referencial que pode ser realizada a partir de mecanismos de substituição e de reiteração.

A substituição atém-se ao emprego de proformas, elementos gra-

²² A partir de agora usaremos sigla SG para substituir o título do romance *Sargento Getúlio*, de João Ubaldo Ribeiro, publicado em 1971 pela editora Nova Fronteira. Este trabalho foi feito a partir do texto da 22ª reimpressão.

maticais representantes de uma categoria. Assim, são encontradas as proformas pronominais; proformas numerais; proformas verbais; proformas adverbiais.

Quanto à reiteração, os recursos são mais amplos. Vejamos:

- repetição do *mesmo* item lexical;
- sinonímia, sem perder de vista que a sinonímia perfeita não existe. O contexto possibilita a expansão da característica polissêmica do signo, dependendo do contexto em que ele é empregado a partir da essência semântica da palavra. Assim a questão semântica da sinonímia desloca-se do plano lexical para o textual e contextual.
- hiperonímia, quando se estabelecem relações entre primeiro termo para o segundo do tipo todo-parte; classe-elemento – do geral para o mais específico.
- hiponímia, quando o processo é inverso à hiperonímia, ou seja, a relação do primeiro termo para o segundo é a mesma de elemento-classe; parte-todo – do específico para o geral.
- expressões nominais definidas, ou seja, repetição do mesmo fenômeno por formas diversas, baseadas no conhecimento de mundo e não somente nos conhecimentos linguísticos.
- nomes genéricos (*gente, pessoa, coisa, negócio, etc.*) que funcionam como itens de referência anafórica.
- Elipse.²³

A reiteração vazia de intenções coesivas pode ser avaliada pelo leitor como incompetência do produtor do texto que, por algum motivo, não sabe como utilizar os mecanismos de reiteração, ou seja, substituir um lexema por outro ou outros, formalmente distintos, mas que semanticamente lhe são próximos, assim considerados por apresentarem semas afins, o que possibilita a substituição léxica sinonímica.

Talvez o desconhecimento de que não há sinônimos perfeitos e de que a busca de uma acepção no dicionário não deve ser aleatória, mas sim contextualizada, seja uma das causas do emprego de itens lexicais

²³ Fávero (1995) não apresenta a elipse, no capítulo sobre coesão referencial, como elemento coesivo de referenciação, mas, ao final do livro, quando analisa textos, lança mão dessa estratégia.

inadequados que acabam por gerar incoerência num texto. Para afastar-se de uma falha textual – a repetição pura e simples, sem implicações semântico-estilísticas – incorre-se em outra: a substituição inadequada de determinados itens lexicais descontextualizados.

Uma das características da literatura contemporânea brasileira é a de trazer para seu interior os traços de oralidade que marcam a fala do usuário da língua nas suas variações diatópicas, diastráticas e diafásicas na tentativa de dar à personagem ou narrador em primeira pessoa um tom discursivo mais próximo da realidade.

Ainda que esse tipo de texto pertença ao universo da modalidade escrita e por isso tenha como pressuposto um projeto de elaboração, de escolhas, de organização (o que à primeira vista o colocaria em oposição à fala, ao processo imprevisível da interação face a face próprio do uso oral) é comum observar-se o esforço empreendido pelos escritores no sentido de se apropriarem das variantes linguísticas como estratégia de construção das personagens e da consequente delimitação do contexto em que a situação narrativa ocorre.

No texto literário, em que a expressividade é convidada a construir, desviar ou acentuar significados, a simples repetição de uma palavra ou expressão pode produzir efeitos de sentido inusitados de grande relevância para a significação geral do texto ao mesmo tempo que, “além de assumir força articulatória dos elementos significativos ali presente, trabalha a sua coerência”. (GUIMARÃES, 1995, p. 29)

Assim acontece no romance de João Ubaldo Ribeiro, *Sargento Getúlio*, publicado em 1971, ao qual pretendemos aplicar os princípios de coesão em relação à maneira como o escritor trabalha o léxico de referência a uma das personagens do livro, o preso político, que deverá ser conduzido de Paulo Afonso a Aracaju por Getúlio dos Santos Bezerra, homem de confiança do coronel Acrísio Nunes, mandante da captura. Portanto, a narrativa vai ocorrer no agreste nordestino, feita por um narrador em primeira pessoa, com pouca ou nenhuma instrução, cuja origem e infância foram passadas miseravelmente em Sergipe. Ele mesmo conta:

Mas se eu não sou um homem despachado ainda estava lá no sertão sem nome, mastigando semente de mucunã, magro como filho do cão, dois trastes como possuídos, uma ruma de filhos, um tico de comida por semana, um cavalo mofino para buscar as tresmalhadas de qualquer dono. (SG, p. 14)

...e eu sendo eu, quando eu era menino comi barro e entrei por dentro do chão, comendo barro, cagando barro e comendo de novo, oi coisa, ... (SG, p. 155)

Saindo de lá, foi para Aracaju onde, depois de sobreviver algum tempo como engraxate, ocupa o posto de sargento da Polícia Militar, vislumbrando a oportunidade de afastar-se da miséria até então vivida:

Em Aracaju tenho as costas quentes e não é assim que Getúlio vai se ver de uma hora para outra. Principalmente depois que levar vosmecê. Tem ambientes em Aracaju, gente a seu favor. Coisas. Não gosto desse serviço, não gosto de levar preso. Avexa-me. Depois de levar vosmecê lá, assento os quartos num lugar e largo essa vida de cigano. (SG, p. 13)

A partir daí, *a intuição artística, a vivência do escritor, seu conhecimento do meio ambiente e dos tipos que povoam os contextos narrativos* (PRETI, 2004, p. 121) aproximam a linguagem literária da realidade falada.

Uma das áreas em que mais se verifica a infiltração da oralidade na literatura é o campo lexical. As variantes regionais, a gíria, o repertório comum, o palavrão ou expressões de insulto e ironia estão presentes como manifestação da variante oral, além das inovações lexicais, frutos da necessidade expressiva do produtor do texto, os neologismos, que podem ser fonológicos, sintáticos, semânticos e neologismos por empréstimo, segundo a classificação de Ieda Maria Alves (1994).

No romance, foram encontrados muitos trechos que servirão de exemplos para os pressupostos teóricos apresentados até aqui. Contudo, antes, julgamos pertinente apresentar o quadro de ocorrência das lexias simples que estabelecem coesão referencial e a frequência com que aparecem

Ocorrência	Função adj /subst	Frequência.
Homem	Substantiva	21
Paciente	Substantiva	14
Infeliz	Substantiva	2
Cristão	Substantiva	1
Vivente	Substantiva	1
Sacrista	Substantiva	1
Capadócio	Substantiva	1
Preso	Substantiva	2
Cabrunco	Substantiva	1
Cabrunquento	Substantiva	2
Pirobo	Substantiva	1
Pirobão	Substantiva	2
Ordinário	Adj/subst	2
Capadócio	Substantiva	1
Ordinário	Adj/subst	1
Criaturo	Substantivo	1

Espécie	Substantiva	1
Peste	Substantiva	25
Bexiguento	Subst/adjetiva	2
Apustemado	Adjetivo	1
Cão	Substantiva	3
Coisa	Substantiva	13
Traste	Substantiva	14
Trem	Substantiva	2
Lixo	Substantiva	1
Troço	Substantiva	2
Trempe	Substantiva	6
Mala	Substantiva	1
Arreio	Substantiva	2
Carga	Substantiva	1
Bosta	Substantiva	4
Presente	Substantiva	3
Encomenda	Substantiva	1
Pacote	Substantiva	1

À exceção das duas unidades lexicais – *homem* e *preso* – todas as demais formas de referência estão carregadas de pejoratividade, ironia e agressividade. Comparativamente, a condição humana é recuperada no texto pela repetição muito frequente do substantivo *homem*. Essa escolha não nos parece aleatória, uma vez que o aumento de frequência se dá em três momentos narrativos específicos:

a) logo no início da narrativa, quando Getúlio se refere ao preso, deixando ainda transparecer respeito e certa consideração pelo preso político:

1) Tomando uma chavinha está se vendo que é um *homem* distinto, um *homem* muito asseado, com suas costeletas trevessadas e tomando um banhozinho essas horas. (SG, p. 37).

2) Botamos o *homem* em marcha até a casa, atrás do hudso... (SG, p. 47)

b) quando está diante de outras pessoas discutindo o destino do preso:

3) Seu Nestor, melhor o *homem* ficar inteiro. Minha obrigação é entregar o preso inteiro. (SG, p. 59)

4) Digo que o *homem* bateu com a cara no vrido, depois de dar dois tombo na estrada (SG, p. 60)

5) Vosmecês vão e eu fico e converso com o padre e depois solto o *homem*. (SG, p. 98)

6) Vosmecês me contaram que o chefe não quer mais saber disso, creio, creio. Assim sendo, eu posso soltar o *homem*, mas com vosmecês aqui não

solto, de formas que espero vosmecês ir saindo na mesma paz que entraram e depois que vosmecês sair eu solto o *homem* e vou embora. (SG, p. 98)

Observe-se que em (3) aparece uma relação de hiperonímia entre *homem* e *preso* sendo a primeira palavra a de sentido mais geral e a segunda, a de sentido mais delimitado, deixando o texto menos vago. Nos demais excertos, a ocorrência dessa palavra cumpre a função de reiterar ao longo do texto um elemento importante para a interpretação dos fatos narrados.

Em torno do traço sêmico [+humano] surgirá uma série de formas nominais, que contribui para a construção de um universo referencial com relação ao preso, a partir do discurso de Getúlio que, aos poucos, vai pincelando toda sua ira em relação à possível “causa” da desconstrução de seu mundo interior. Os objetos ou seres são percebidos por seus atributos e, de atributo em atributo, o narrador vai tecendo redes de sentido com as quais caracteriza os personagens. No quadro 1 são encontradas lexias simples empregadas fora de sua função primeira. Ali estão relacionadas formas nominais, quer adjetivas quer substantivas. Constata-se que a ocorrência de substantivos é enormemente superior, tornando mais concreto o objeto referido. Consultando-se dicionários gerais, verifica-se que as entradas *paciente*, *infeliz cristão*, *vivente*, *ordinário*, *cristão* têm como categoria gramatical primeira a de adjetivo, como mostramos a seguir, embora apresentem também a acepção com função substantiva, o que contempla a nuance de sentido empregada no texto:

paciente adj.2g. (sXIV cf. FichIVPM) **1** que tem paciência ('virtude'); sereno, conformado **2** que aguarda tranquilamente, que sabe esperar; calmo <*passageiro* p. > <*ouvinte* p. > **3** que persiste na realização de um trabalho; perseverante <*pesquisador* p. > **4** que revela ou exige paciência <*descobertas científicas exigem observação* p. > □ s.2g. (sXV) **5** pessoa que espera calmamente, que persiste com serenidade **6** indivíduo doente **7** indivíduo que está sob cuidados médicos **8** réu que vai ser submetido à pena de morte[...];

infeliz adj.2g.s.2g. **1** que ou aquele que não é feliz **2** que ou aquele que não foi favorecido pelas circunstâncias, pelo destino ou pela natureza; desgraçado, fracassado, miserável <*candidato* i.> <*as* i. *vítimas da catástrofe*> <*os* i. *sáram do campo sob estrondosa vaia*> <*socorrer os* i.> **3** B que ou aquele cuja presença não é desejada, bem-vinda **4** B N.E. *infrm.* que ou aquele que é marcado pela excepcionalidade; danado, desgraçado <*cabra* i. *para ganhar no jogo*> <*o* i. *jamais perdia uma partida*> □ adj.2g. **5** que tem desfecho desfavorável; infausto <*experiência* i.> <*expedição* i.> <*destino* i.> **6** que exprime infortúnio, desdita, infelicidade <*olhar* i.> <*uma notícia* i.> **7** não apropriado; inadequado, inconveniente, lamentável <*palpite* i.>

cristão adj.s.m. (sXIII cf. IVPM) **1** diz-se de ou aquele que professa ou frequenta igreja de uma das modalidades do cristianismo <*a doutrina* c.> <*os* fi-

lósofos c.> <o *c. das catacumbas*> **2** diz-se de ou o que é conforme ou compatível com os princípios do cristianismo <*teve uma vida c.*> <*embora sem o hábito, continua um c. na ética*> □ *adj.* **3** que recebeu influência do cristianismo ou de seus princípios <*a poesia c. de Jorge de Lima*> <o existencialismo *c.*> **4** *infrm.* apropriado, claro, razoável <*desenvolveu uma explicação c.*> □ *s.m.* **5** *SC* em Santa Catarina, entre 1847 e 1860, alcunha dada pelos liberais, ditos *judeus*, aos conservadores **6** *infrm.* qualquer pessoa, criatura humana <*assaltava com impérios qualquer c. que passasse*> **6.1** *infrm.* us. como indeterminador de pessoa <- *Sem trabalho, como pode um c. sustentar a família?*> **7** *SC infrm.* m.q. *cresto* □ não há c. que agente *B infrm.* diz-se de situação, fato ou pessoa, de aceitação insuportável □ **GRAM a)** fem

vivente adj.2g. (sXIV cf. FichIVPM) **1** que vive, tem vida; vivo <*dizem que o ancião ainda é v.*> <*os seres v.*> □ *s.2g.* **2** qualquer criatura viva; ser vivo <*não sabemos que futuro nosso planeta reserva aos seus v.*> **3** *RS* indivíduo, pessoa □ **ETIM** lat. *vivens, éntis* part.pres. de *vivère* 'viver, estar em vida'; ver *viv-*; f.hist. sXIV *vivente*, sXIV *viuete*, sXIV *uyuete*, sXV *vyuentes*

Nas ocorrências citadas, registra-se a presença do artigo que funciona como translativo, na terminologia de Tesnière e que anteriormente fora citada por Guimarães (1994) e Fávero (1997) como expressões nominais definidas, fazendo a transposição do adjetivo a substantivo no processo de conversão que resulta, também, em alguma alteração de sentido explorada expressivamente pelo escritor. Vejamos, então, a ocorrência dessas lexias na exemplificação a seguir, chamando a atenção para o alto valor de pejoratividade e de desprezo já comentado anteriormente:

7) ...sargento, pegue o *paciente*. Como é, seu padre? Pegue o *paciente*. E foi aí que eu ri porque achei mesmo o bicho com cara de *paciente*... vamos, seu *paciente*, doutor paciente, ôi, ô i. Depois não tem cara de *paciente* mesmo? Fico com vontade de fazer como se fosse um animal, fui aí, *paciente*, cada gaitada, mestre, cada gaitada, ui. O *paciente* já se viu, é um *paciente* escrito. (SG, p. 66-67)

8) Padre, que foi que teve o *infeliz*? (SG, p. 65)

9) ... botamos água e sal na boca do *infeliz*. (SG, p. 66)

10) ... ou dá um fim direto nesse *cristão*. (SG, p. 82)

11) O padre também vem ensinar umas rezas e eu e Amaro ficamos aprendendo as rezas e o *vivente* quer se meter por vezes. (SG, p. 90)

12) ... lhe faço uma desgraça, *pirobo* semvergonho, *pirobão* sacano xibungo bexiguento chuparino do cão da gota do estupor balaio. (SG, p. 27)

13) Dois gritos o *ordinário* não deu. (SG, p. 130)

Esgotam-se nos exemplos acima as reiteraões que atendem ao traço semântico [+ humano]. Passamos agora a outro conjunto de lexias explorado por João Ubaldo Ribeiro, configurando a referência [- huma-

no, + animal] que formaliza o processo de degradação do preso, a partir do uso dos vocábulos *animal* e *bicho*.

- 14) ... para mim esse peste é *bicho*; está virando *bicho*. (SG, p. 44)
- 15) É *bicho* pode crer. (SG, p. 58)
- 16) Pra mim ele é *bicho*, não faz diferença. (SG, p. 59)
- 17) O *bicho*, acho que não vai poder falar mesmo nem para rezar... (SG, p. 64)
- 18) É preciso entregar esse *bicho*. (SG, p. 84)
- 19) Vez por outra, pego o *animal* e espio nas gengivas. (SG, p. 107)
- 20) Isso é boi de matadouro é *animal* cheio de ideias. Não pode morrer no mato. (SG, p. 56)
- 21) ...não tá bom pendurar esse *animal* pelum pé? (SG, p. 135)
- 22) É por isso que eu vou levar esse *animal*. (SG, p. 136)

Cabe ainda acrescentar a ocorrência de lexias complexas que fazem referência ao prisioneiro por meio de expressões metafóricas relacionadas a animais, tais como *cachorro bexiguento*, *capão da peste*, *capão do rabo entortado*, *viado corredor* (SG, p. 27) ou às lexias compostas a partir da aglutinação das bases constituintes como *fidumaégua*, *fidumavaca*, *fidumajega* (SG, p. 27)

Dando continuidade ao processo de degradação da condição humana, um outro vocábulo é empregado com altíssima frequência, conforme é apresentado no quadro 1. É o signo *peste* que transporta uma carga semântica negativa na maioria das acepções dicionarizadas ligadas ao seu sentido de base, conforme verificamos no fragmento do verbete abaixo

Peste s.f. (sXV cf. FichIVPM) **1** INFECT doença infectocontagiosa que se manifesta sob a forma bubônica, pulmonar ou septicêmica, provocada por *Bacillus pestis*, que é transmitido ao homem pela pulga do rato **2** mal contagioso; pestilência **3** epidemia que acarreta grande mortandade **4** tudo que corrompe física e moralmente **5** coisa funesta **6** excesso de qualquer coisa prejudicial ou danosa **7** mau cheiro, fedor **8** *P infrm.* coisa malfeita, ordinária □ *s.2g.* **9** *B infrm.* pessoa de maus bofes, mal-humorada, criadora de problemas <aquele p. voltou a incomodar minha família (...)

Eis algumas ocorrências retiradas do romance:

- 23) ... atar esse *peste* num lugar. (SG, p. 42)
- 24) ...dar uns benefícios nesse *peste* (SG, p. 37)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

25) Foi ou não foi, *peste*? (SG, p. 49)

26) E o *peste* nisso todo descomposto e arreado ... (SG, p. 66)

27) Olhe *peste*, se gritar, eu mando tocar o sino para não se ouvir o barulho. (SG, p. 91)

28) ... até parece que esse *peste* está indo indo a locé às vezes... (SG, p. 107)

29) O chão é como minha mãe, seu *peste*. (SG, p. 138)

30) ... seu *peste*, puto, *peste*, *peste*, *peste*, *peste*, seu pirobão. (SG, p. 138)

Algumas outras lexias estarão gravitando em torno das acepções “doença, mal” com a função básica adjetiva dicionarizada, mas que no texto aparecem exercendo função substantiva como ocorre com a lexia *bexiguento*:

31) Fugir para Paulo Afonso, fugir para Paulo Afonso feito uma vaca, *bexiguento*! (SG, p. 27)

32) E quem vai levar esse *bexiguento* para Aracaju? (SG, p. 135)

Algumas das palavras simples apresentadas até aqui podem ser encontradas em formações sintagmáticas complexas, mantendo o valor expressivo no discurso e a acepção de base memorizada que permitem ao leitor apreender a intenção do discurso ofensivo do narrador:

33) ... lhe faço uma desgraça, seu *pirobão sacano xibungo bexiguento chuparino do cão da gota do estupor balaio*. (SG, p. 27)

34) ... *capão da peste*, tiro um cunhão seu fora nesse minuto. (SG, p. 27)

35) ... *cachorro bexiguento*, está pensando o quê, agora? (SG, p. 27)

36) Você sabe, que esse *apustemado* é de Muribeca... (SG, p. 12)

37) ... cão da *pustema apustemado*, lhe faço uma desgraça (SG, p. 27).

38) e de hoje em diante todo mundo vai xingar esses nomes. *Crazento da pustema* ... (SG, p. 138)

As formas *pustema* e *apustemado* não foram encontradas nos dicionários consultados, mas a base *pus* lá está, o que significa dizer que os formadores acrescentados a ela, conhecidos que são do usuário da língua, permitem chegar ao sentido que o escritor atribuiu a esses vocábulos, ou seja um substantivo e um adjetivo semanticamente ligados à ideia de asco, repulsa e ainda, doença.

A associação do conceito de coisa ruim ao de algo esteticamente desagradável deve ter motivado o emprego dos vocábulos *cabrunco* e

*cabrunquento*²⁴ como lexias simples e como elementos constituintes de lexias complexas:

cabrunco s.2g. (1913 cf. CF²) RJ (Campos) **1** pessoa ou coisa muito feia <que c.!> □ *interj.* RJ (Campos) **2** exprime espanto por coisa boa ou bela, ou asco por coisa muito feia ou desagradável □ ETIM orig. obsc.

39) Tire a mão daí, *cabrunquento*. Não queria mostrar? Pois pode mostrar (SG, p. 55)

A rede semântica fortalece a trama de seus fios com o uso do vocábulo *cão*, que no texto ubaldiano funciona como sinonímia lexical de diabo:

40) ... magro como o filho do *cão*. (SG, p. 14)

41) ... *cão* da pustema apostemado-lhe faço uma desgraça (SG, p. 27).

Caminhando para a derrocada final da degradação humana, o referente perde o *status* de ser vivo animado e estaciona na classe dos seres inanimados. A lexia que funciona como hiperônimo nesse universo semântico é **coisa**, repetida ao longo de toda a narrativa, num processo de reiteração lexical, devidamente flexionada no gênero masculino e exercendo sua função de item de referência e de coesão. O sema [-animado], presente em uma das acepções dicionarizadas está contido na série de hipônimos a ela subordinados:

coisa s.f. (1352 cf. IVPM) **1** tudo quanto existe ou possa existir, de natureza corpórea ou incorpórea <as c. do mundo> **2** qualquer ser inanimado <os viventes e as c.> **3** realidade, fato concreto, em relação ao que é abstrato ou assim considerado <importam mais as c. que as palavras> **4** algo que não se quer ou não se pode nomear <uma porção de c.> (...)

Os excertos a seguir apresentam algumas das palavras encontradas no discurso literário de *Sargento Getúlio* que constroem a rede sinônima de referência:

34) Queria que o *coisa* ouvisse tudo. (SG, p. 48)

35) Acho que vai estrompar as suas gengivas, *coisa*. (SG, p. 60)

36) ... dei um arrasto no *coisa*... (SG, p. 62)

37) Amaro foi tirando e o *trem* chiando, chiando. (SG, p. 64)

38) Também espiei o *coisa* com os beijos inchados (SG, p. 66)

²⁴ O termo *cabrunquento* não foi localizado nos *corpora* de exclusão, devendo ser considerado aqui como um neologismo sintático.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 39) e até alisei a cabeça do *traste*. (SG, p. 66)
- 40) Eu levo esse *lixo* de qualquer jeito... (SG, p. 84)
- 41) ...é isso mesmo e esse *troço* está me dando uma ingrizilha que eu não aguento... (SG, p. 91)
- 42) ... encarca as esporas nos quartos do *traste*. (SG, p. 103)
- 43) Teiú sem sal, melhor que nada e até o *trempe* comeu uns pedaços. (SG, p. 107)
- 44) Esse agora é deputado, eu acho, me mandou buscar esse *traste* em Paulo Afonso (SG, p. 123)
- 45) ...ou então nem ouviu porque o *traste* grita fraco mesmo. (SG, p. 131)
- 46) Aí chego por água na Barra dos Coqueiros para ver como é que está tudo e de lá atravesso a *carga*. (SG, p. 150).
- 47) estou com um pouco de vontade de chorar agora, seu *coisa*, seu *traste*, seu *trempe*, possa ser que eu chore agora... (SG, p. 173)

Em duas passagens do texto encontramos formas nominais de caráter neológico: *espécie* e *criaturo*, ambas devidamente acompanhadas do determinante (o), definindo o gênero masculino de seu referente. Em *criaturo*, o escritor não satisfeito com a determinação do gênero através do uso de artigo sugere a flexão na própria palavra, o que já ocorrera em (28) com a forma *sacano*. Classificados com substantivos femininos nos verbetes dicionarizados, os vocábulos funcionam como substantivos concretos, como exige o contexto, quando lhes é atribuído o traço [+ masculino]:

- 48) Essa altura, o *espécie* parou de mostrar os dentes sentado na raiz do imbuzeiro. (SG, p. 48)
- 49) ver pajeú do velho retinindo de amolada coriscando na mão para separa um ovo do *criaturo*... (SG, p. 58)
- 50) quem o senhor mandou para Paulo Afonso para buscar esse *criaturo*... (SG, p. 151)

Sabemos que as palavras que constroem um enunciado são cúmplices umas das outras, acrescentando ou modificando, ampliando ou restringindo sentidos entre si. Assim, ao fim da narrativa, através da coesão lexical o produtor reata as pontas dos fios de referência e retoma a figura do preso através das lexias *presente*, *pacote* e *encomenda* que remetem sem dúvida a outras passagens da narrativa em que Getúlio relata as ordens de Acrísio Nunes: “pedir para levar”, “buscar”, “levar” em relação ao objeto “preso”. O sargento Getúlio se imagina cumprindo sua missão:

50) Olha aqui esse *presente* e sabe o que é que vou fazer com esse *presente*? Vou enforçar esse *presente* para todo mundo ver. (SG, p. 123)

51) vosmecê não vai assim não. Vai até a casa do chefe, que eu quero levar e quero olhar a cara dele e dizer: olha aí sua *encomenda*. (SG, p. 151)

52) Hum, seja homem, sustente o seu, que eu sustentei o meu, tome seu *pacote*. (SG, p. 152).

3. *Neologismo: algumas considerações*

Outras palavras e expressões são encontradas no percurso da narrativa que também servem como elementos de coesão lexical, constituindo lexias simples, complexas ou compostas. São formações neológicas que, segundo a própria personagem, suprem uma grande necessidade de expressividade, posto que aquelas que já foram usadas “perde (*sic*) a força os nomes quando eu lhe xingo e por isso vou inventar uma porção de nomes para lhe xingar e de hoje em diante todo mundo vai xingar esses nomes”. (SG, p. 138)

Tais formações distribuem-se em neologismos fonológicos como “disfricumbado frígufico do azeite” ou “retrelequento do estrulambique, carniculado da isbirriguela” (SG, p. 27), em que a camada sonora repleta de sons fechados, vibrantes e nasais predomina, sugerindo um termo forte, agressivo pela camada sonora própria a “palavrões” e expressões injuriosas, numa ênfase obsessiva de seu estado interior.

Outras lexias complexas neológicas foram encontradas, mas nestas houve o recurso a combinações de lexias já existentes no repertório linguístico dicionarizado, embora o resultado semântico seja novo, como ocorre em “cabeça de bosta, coração de toloco²⁵, filho de um cabrunco, maricão estrumado, cara de caceta, cafetino desterrado” (SG, p. 28), todas carregadas de pejoratividade e, depreciação. Como exemplo de neologismo formado por composição registramos “mija na vareta”.

Segundo Alves (1994, p. 11) “não basta que um significante esteja de acordo com o sistema da língua para que ele se torne um elemento integrante do léxico desse idioma”. A aceitação da inovação lexical vai depender de vários fatores, dentre os quais destacamos a divulgação pelo uso nos meios de comunicação, da boa vontade do lexicógrafo em aceitá-

²⁵ A lexia “toloco” não está dicionarizada. Por esse critério, seria considerada uma lexia simples neológica.

la com efetiva unidade lexical da língua e registrá-la nos dicionários e obras dessa natureza, além do prestígio de seu criador.

As formações apresentadas são bons exemplos desse pensamento, ainda mais por estarem restritas ao contexto da literatura, no caso, especificamente ao romance de João Ubaldo Ribeiro, campo propício aos grandes desvios do estilo e da expressividade.

Como diz Guilbert (*apud* MARTINS, 2004, p. 53) “Ela (a criação neológica estilística) é própria a todos aqueles que têm algo a dizer, que se sentem à vontade e querem dizer com suas palavras, seus arranjos de palavra. Ela é própria dos escritores”.

4. Conclusão

Apresentamos aqui a diversidade vocabular com que João Ubaldo Ribeiro municia sua personagem, sargento Getúlio, para ocultar intencionalmente, como foi apresentado em etapa anterior deste trabalho, o nome de seu prisioneiro. Foram encontradas 34 lexias simples, 11 lexias complexas e 4 lexias compostas. Nesse repertório estão incluídas unidades neológicas, de função expressiva dentro do contexto literário em que se encontram.

Tal variedade facilita o trabalho de entrelaçamento das partes do texto, estabelecendo a coesão a partir dos elementos que permitem não só a progressão textual mas também a recuperação, durante a narrativa, de referentes importantes para a interpretação e compreensão dessa obra literária por parte do leitor. A utilização da repetição de termos não prejudica a dinâmica textual. Ela tem ali função expressiva. A sinonímia, girando em torno de eixos semânticos, retrai e distende sentidos a partir do emprego de hipônimos e hiperônimos.

No trabalho de consulta aos dicionários, verificou-se que palavras como (o) *espécie* e (o) *criatur*o tinham dicionarizadas acepções que se enquadravam semanticamente às intenções do escritor. E esta é uma característica nas composições literárias de João Ubaldo: a falsa ilusão de neologia. Muitas vezes, no papel de leitores pensamos estar diante de novas lexias, mas, na maioria dos casos, as ocorrências não o são. Apenas o domínio de um repertório exuberante por parte de nosso escritor, que viaja com competência pelos diversos níveis de variação linguística, recupera termos fora do uso comum, emprega habilmente os regionalismos, brinca com as propriedades fônicas das palavras, sempre em nome de um

estilo muito peculiar e competente. Neologismos, porém, são proporcionalmente poucos.

E assim, através do léxico empregado, o escritor deixa sua personagem ser construída pela exteriorização de seus sentimentos. Seu temperamento rude, agressivo, suas angústias existenciais e a necessidade de cumprir seu dever. Afinal, ele é

Getúlio dos Santos Bezerra e meu nome é um verso que vai ser sempre versado e se tem lua alumia e se tem sol queima a cara e se tem frio desaquece, ai dois bois de barro e uma caixa de fósforos e um garajau cheio de barro, aboio eu aboia tu, hem Amaro, ecô, ecô, nós semos marinheiros larguemos a grande vela, por isso larguemos a grande vela, olhe aí, Amaro, eu sou maior do que o reis da Hungria. (SG, p. 155).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVES, I. M. *Neologismo*. Criação lexical. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994
- BARBOSA, M. A. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. 3. ed. São Paulo: Plêiade, 1996.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. ver e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GUIMARÃES, E. *Articulação do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.
- MARTINS, E. S. A neologia na literatura: a criação milloriana. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (Orgs.). *As ciências do léxico*. Lexicologia, lexicografia e terminologia, vol. II. Campo Grande: UFMS, 2004, p. 53-64.
- PRETI, D. *Estudos da língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- RIBEIRO, João Ubaldo. *Sargento Getúlio*. 22ª reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1971.
- SILVA, A. de M. *Novo dicionário compacto da língua portuguesa*. 10.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ed. rev., ampl, act. Lisboa: Bertrand e Jackson, [s/d.].

VILELA, M. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

**UMA PESQUISA ONOMÁSTICA:
NOMES DE CIDADES DO ESTADO DE ALAGOAS**

Pedro Antônio Gomes de Melo (UNEAL)
petrus2007@ibest.com.br

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre os nomes próprios individuais designativos de cidades do estado de Alagoas, à luz dos estudos toponomásticos, a partir de uma descrição-crítica dos antropotopônimos – topônimos relativos aos nomes próprios de pessoa – e axiotopônimos – topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios de pessoa – registrados na toponímia municipal alagoana. As análises revelam que nesse léxico toponímico, há uma preferência do nomeador para eleição dos antropotopônimos no ato de nomear cidades no estado. E ainda, que a economia e a política são os traços mais marcantes, como fatores influenciadores e/ou condicionadores na motivação toponímica, nos designativos de cidades do Estado em homenagem às figuras de relevância nestas comunidades.

Palavras-chaves: Onomástica. Léxico. Topônimo.

1. Considerações iniciais

O ato de nomear lugares – atividade eminentemente humana – evidencia os efeitos da sociedade sobre o linguístico e a maneira pela qual o extralinguístico nele se reflete, sobretudo em seu léxico. Assim, a linguagem viabiliza ao falante-ouvinte representar a realidade física e social.

Sob esse olhar, este artigo tem por finalidade averiguar a relação simbólica entre língua e cultura nos nomes próprios individuais designativos de cidades do estado de Alagoas, à luz dos estudos toponomásticos, a partir de uma descrição-crítica dos antropotopônimos – topônimos relativos aos nomes próprios de pessoa – e axiotopônimos – topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios de pessoa – registrados no léxico municipal onomástico-toponímico alagoano.

O topônimo é o signo linguístico na função designativa de um espaço geográfico e/ou humano. Nessa função, segundo Dick (1980, p. 290), ele representa “uma projeção aproximativa do real, tornando clara a natureza semântica de seu significado”, assim adquirindo “um significado que resume toda a história das relações econômicas, políticas, sociais, materiais e espirituais dos homens que vivem ou viveram no meio deno-

minado (CAMPS IGLESIAS; NOROÑA VILÁ, [s./d.], p. 11-12)

Nesse sentido, os locativos municipais alagoanos podem evidenciar a realidade do ambiente físico e antropocultural da região em tela na medida em que revela características de vegetação, hidrografia, fauna, condições de solo e de relevo, como também crenças, ideologias, fatos políticos, culturais e históricos.

Alagoas é um estado geograficamente pequeno com uma área total de 27.767,661 km², sendo o 2º menor do país. Faz fronteiras com os estados de Pernambuco (Norte e Noroeste), de Sergipe (Sul), da Bahia (Sudoeste), além do Oceano Atlântico (Leste). Seguindo a divisão proposta pelo IBGE, é formado por 102 municípios, que estão distribuídos em três mesorregiões (Agreste Alagoano, Leste Alagoano e Sertão Alagoano) e subdivididos em 13 microrregiões: 1 A microrregião de Palmeira dos Índios, 2 A microrregião de Arapiraca, 3 A microrregião de Traipu, 4 A microrregião do Litoral Norte Alagoano, 5 A microrregião de Maceió, 6 A microrregião da Mata Alagoana, 7 A microrregião de Penedo, 8 A microrregião de São Miguel dos Campos, 9 A microrregião Serrana dos Quilombos, 10 A microrregião Alagoana do Sertão do São Francisco, 11 A microrregião de Batalha, 12 A microrregião de Santana do Ipanema e 13 A microrregião do Serrana do Sertão Alagoano.

Constitui, assim, a nomenclatura de suas municipalidades e, conseqüentemente, o léxico onomástico-toponímico municipal da microtoponímia do Estado, evidenciando com suas isoglossas os efeitos da sociedade na língua, como, também, a maneira pela qual o mundo exterior nela se reflete, sobretudo em nível lexical.

É importante não confundirmos o nome do município com o município propriamente dito, em outras palavras “o topônimo não é o lugar em si, mas uma de suas representações, carregando em sua estrutura sêmica elementos da língua, da cultura, da época de sua formação, enfim, do homem denominador” (CARVALHINHOS, 2009, p. 83).

As pesquisas toponímicas, atualmente, revelam ser muito mais que uma área de investigação que trata, apenas, da questão de nomear lugares, esses estudos exercem vínculos com as etnias, com as denominações das sociedades de todos os tempos, com a cultura de cada lugar e influências internas e externas que as localidades sofrem e/ou exercem sobre os denominadores.

Sendo assim, os topônimos podem perpetuar aspectos históricos e

ideológicos de uma comunidade. Logo, observar intersecções línguo-culturais na onomástica é perceber como determinados aspectos culturais de um grupo se imprimem nestes designativos.

Sob essa perspectiva, estudamos neste artigo os antropotopônimos e axiotopônimos presentes no léxico onomástico-toponímico municipal do estado de Alagoas.

2. O léxico toponímico: os antropotopônimos e axiotopônimos

A toponímia – do ponto de vista linguístico – pode ser compreendida como um recorte lexical de uma língua. Trata-se de um ramo da onomástica (do grego antigo ὀνομαστική, ato de nomear) e possui como eixo central de seus estudos o signo toponímico. Neste trabalho, buscamos viabilizar a compreensão da inter-relação língua-cultura, por meio do estudo de uma parte do léxico de um grupo sócio-linguístico-cultural de Alagoas.

Nas palavras de Katamba (1993, p. 99), o léxico não consiste numa “lista passiva de palavras e de seus significados, mas um lugar cheio de vitalidade em que as regras são usadas ativamente para criar novas palavras”. Por conseguinte, compreendemos o léxico onomástico-toponímico “como um indicador línguo-cultural, uma vez que o modo como a língua retrata a visão de mundo de um povo evidencia a inter-relação que se estabelece entre língua, meio ambiente e cultura” (MELO, 2013, p. 162).

Assim sendo, os signos toponímicos “adquirem valores que transcendem o próprio ato de nomear. Uma vez que o léxico presente na língua de um dado grupo reflete o seu modo de ver a realidade e a forma como seus membros organizam o mundo que os rodeia”. (Idem, 2012, p. 54).

Sob essa perspectiva, cabe aos estudos toponímicos “investigar a significação e a origem dos nomes de lugares e também de estudar suas transformações” (ROSTAIN, 1961, p. 7). E ainda, observar questões extralinguísticas de natureza física e antropocultural relacionadas à motivação toponímica, pondo em evidência fatos onomásticos, especialmente aqueles ligados à toponímia. Conforme postula Dauzat (1926, p. 7), ela “conjugada com a história, indica ou precisa os movimentos antigos dos povos, as migrações, as áreas de colonização, as regiões onde tal ou tal grupo linguístico deixou seus traços”.

No léxico toponímico, essa relação língua/mundo fica evidente quando registramos os antropotopônimos, sejam prenomes ou apelidos de família, explicando sua origem, evolução e variação em função de local, época, hábitos e costumes e os axiotopônimos – topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais homenageando figuras de destaque das localidades nomeadas.

Estes topônimos, em geral, são sistemáticos e estabelecidos por Lei, normalmente sem consulta prévia à população dos municípios nomeados e a ela impostos pelas autoridades interessadas. Essa característica é bastante comum na toponímia, ou seja, homenagear personalidades detentoras do poder secular do Estado, formadoras do pensamento político e cultural do país.

O vínculo antropotoponímico em Alagoas, sob o prisma da onomástica, indica que o usuário da língua da língua atribui sentidos aos topônimos pela relação que se estabelece com historicidade, ou seja, pelo saber discursivo que se constitui ao longo do tempo e produz dizeres, com efeito, a memória discursiva torna possível esse dizer para esse sujeito num dado momento e que representa o eixo de sua constituição.

No mundo onomástico, este recurso lexical é bastante utilizado no ato de nomear cidades. Atestando a relação simbólica entre toponímia e homenagem ao poder refletida nos antropotopônimos e nos axiotopônimos.

3. Análise e resultados

Doravante, serão apresentadas as análises dos topônimos aqui estudados. O *corpus* lexical foi constituído por 14 (catorze) nomes próprios individuais identificadores de municípios alagoano levantados a partir de consulta bibliográfica junto ao banco de dados do IBGE na internet, como também, pesquisa documental realizada em documentos oficiais do governo brasileiro, no âmbito local e nacional, livros e revistas que tratavam sobre os municípios do estado de Alagoas.

Utilizamos o *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa* de Antônio Geraldo da Cunha (1986) para identificarmos o étimo dos topônimos; o trabalho de Souza & Koch, *Linguística aplicada ao português: morfologia* (1987) para as análises morfológicas e para análise dos aspectos taxonômicos dos nomes de lugares, seguimos as taxonomias toponímicas sugeridas e adotadas por Dick (1990).

Os antropotopônimos e axiotopônimos serão apresentados em fichas lexicográfico-toponímicas adaptadas do modelo de Dick (1990) e distribuídos conforme as mesorregiões nas quais designam municípios alagoanos.

As fichas se revelam necessárias para a interpretação destes nomes próprios individuais, em virtude de conter vários campos conceituais que fornecem informações relevantes sobre cada um dos locativos que constituem o *corpus* desta pesquisa.

3.1. Mesorregião do Agreste Alagoano

Na mesorregião do Agreste Alagoano, registramos o antropotopônimo Paulo Jacinto, designando um município da microrregião de Palmeira dos Índios.

A motivação de natureza antropocultural está presente na designação desse município, primeiramente com o antropotopônimo Lourenço e posteriormente substituído pelo nome próprio individual atual, ou seja, pelo antropotopônimo Paulo Jacinto.

Na verdade, temos um caso de substituição sistemática por imposição do poder econômico, isto é, a direção da empresa Great Western enquanto fator condicionante impõe à mudança para homenagear a figura de Paulo Jacinto Tenório, rico fazendeiro de Quebrângulo que havia doado terras para a passagem da ferrovia.

3.1.1. PAULO JACINTO

Localização: Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Palmeira dos Índios

Topônimo: Paulo Jacinto

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: Composto de origem latina: *paulus*, -i ‘pouco, pequeno’ + *sm. hyacinticus*, ‘pedra preciosa’.

Estrutura Morfológica: elemento específico composto: morfema lexical *paul*- + morfema classificatório vogal temática -o + morfema lexical *jancit*- + morfema classificatório vogal temática -o

Informações Enciclopédicas: Dois aglomerados humanos iniciais, estabelecidos na região, eram chamados pelas respectivas denominações de Lou-

renço de Cima e Lourenço de Baixo. O primeiro teve origem em uma capela erigida pelo proprietário, Antônio de Souza Barbosa, em homenagem à Nossa Senhora da Conceição. Nem ele nem Lourenço Veiga, pioneiros que deram grande impulso ao povoado, foram escolhidos para dar nome à cidade. Anos depois, já no regime republicano, a localidade passou a chamar Paulo Jacinto, por sugestão da direção da Great Western, em homenagem a Paulo Jacinto Tenório, rico fazendeiro de Quebrângulo que havia doado terras para a passagem da ferrovia.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Paulo_Jacinto#Etimologia

Também foram registrados 2 (dois) nomes próprios individuais na mesorregião do Agreste Alagoano relativos a prenomes, sobrenomes ou apelidos de família, homenageando figuras de destaque que tinham ligação com o local a ser nomeado.

Acreditamos que esses antropotopônimos formados por apelidos ou nomes de família refletem a forma encontrada pelos denominadores para distinguir pessoas e/ou famílias de destaque destas comunidades e estão relacionados ao anseio do denominador de reverenciar alguém notável em uma destas localidades ao longo do tempo, sendo o nome o meio utilizado para perpetuar tal ato.

3.1.2. COITÉ DO NOIA

Localização: Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Arapiraca

Topônimo: Coité do Noia

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: Composto de origem indígena tupi: *kuieté* 'cuia feita de coco cortado ao meio' + *noia* (não identificado)

Estrutura Morfológica: elemento composto híbrido: morfema lexical *Coite* (nome atemático) + forma dependente *de + o = do* + morfema lexical *noi-* + morfema classificatório vogal temática *-a*

Informações Enciclopédicas: Os pioneiros do lugar pertenciam à família Noia e lá havia pequenas árvores que dão fruto, o coité, o qual, aberto ao meio, é usado como cuia para beber água, medir farinha ou outros cereais. O povo colhia os frutos na propriedade dos Noia, popularizando assim a localidade com tal denominação. A família Noia, pioneira daquela região, era proprietária das primeiras quatro casas que lá existiam, pelos idos de 1880, conforme depoimento do mais antigo morador da cidade. Manoel Jô da Costa, oriundo de Limoeiro de Anadia, fixou-se naquela área pouco tempo depois, dedicando-se à agricultura e à atividade pastoril. Por volta de 1922, na divisão administrativa do estado de Alagoas, consta como um lugarejo pertencente ao

município de Limoeiro de Anadia. Um intercâmbio maior entre o povoado e as cidades vizinhas, proporcionado pela abertura de novas estradas, contribuiu decisivamente para que Coité do Noia passasse a ocupar lugar de destaque na região. Tal fato determinou a sua elevação à categoria de município autônomo, através da Lei nº 2.616, datada de 21 de agosto de 1963. Desmembrado de Limoeiro de Anadia, teve sua instalação oficial em 24 de setembro de 1963.

Fonte:

www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Coit%C3%A9_N%C3%B3ia#Etimologia

3.1.3. GIRAU DO PONCIANO

Localização: Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Arapiraca

Topônimo: Girau do Ponciano

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: composto de origem latina: *gyrus* ‘derivado de giro’ significa tipo de armadilha para caça de animais + *do* (classe indeclinável) + de *greg. poncio*

Estrutura Morfológica: elemento composto híbrido: morfema lexical *gi-rau* + forma dependente *de + a = do* + morfema lexical *porci-* + morfema derivacional *-ano*

Informações Enciclopédicas: Um dos primeiros proprietários do lugar chamava-se Ponciano. Para facilitar sua atividade de caçador construiu um jirau, pequena armação de madeira onde ficavam os animais abatidos. Daí o antropotônimo Girau do Ponciano. Sendo assim, o designativo do povoamento se deve a um caçador de nome Ponciano que, acompanhado de dois companheiros, instalou um jirau para suas caçadas, aproveitando a caça abundante. Daí se fundou a primeira propriedade. Foi rápido o progresso de Belo Horizonte, primeiro nome do lugarejo. Em divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936/37, figura no município de Traipu o distrito de Belo Horizonte. Pelo decreto-lei estadual nº 2909, de 30 de dezembro de 1943, o distrito de Belo Horizonte passou a denominar-se Ponciano. Elevado à categoria de município com a denominação Girau do Ponciano pela lei estadual nº 2101, de 15 de julho de 1958, desmembrado de Traipu.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Girau_do_Ponciano

3.1.4. MINADOR DO NEGRÃO

Localização: Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Palmeira dos Índios

Topônimo: Minador do Negrão

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: do francês *mine*, ‘manancial de riqueza’ + prep. lat. *de* + adj. lat. *niger, nigra, nigrum*, ‘preto’.

Estrutura Morfológica: elemento composto híbrido: morfema lexical *min-* + morfema classificatório vogal temática *-a* + morfema derivacional *-dor* + forma dependente *de + o = do* + morfema lexical *nigr-* + morfema derivacional *-ão*

Informações Enciclopédicas: O antropotopônimo de Minador do Negrão teve origem no fato de existir na propriedade de Félix Negrão, considerado o fundador da cidade, uma fonte de água cristalina de ótima qualidade e grande potencial. O município deve sua criação e povoamento a uma fazenda de gado que fora instalada em 1936 por Félix de Souza Negrão. É bem verdade que antes dessa época, já deveriam existir moradores em regiões próximas. Em 1940 foi criada uma feira livre, onde pessoas e comerciantes de outras regiões vinham para comprar e negociar. Em 1950 foi elevada à condição de vila, já que o progresso da povoação que ali se formava era uma constante. Sempre pertenceu a Palmeira dos Índios, de onde foi emancipado. Tornou-se município através da Lei nº 2470 de 27 de agosto de 1962, ocorrendo sua instalação oficial a 9 de setembro do mesmo ano, com o território formado por apenas um distrito, o da sede, situação que ainda hoje perdura.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Minador do Negr%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Minador_do_Negr%C3%A3o)

3.2. Mesorregião do Leste Alagoano

Na mesorregião do Leste Alagoano, registramos o axiotopônimo Marechal Deodoro, designando um município da microrregião de Maceió. Esse designativo municipal revela uma tendência de nomear cidades com nome de personalidades de relevo, assim como os seus respectivos títulos ou profissões.

3.2.1. MARECHAL DEODORO

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Maceió

Topônimo: Marechal Deodoro

Taxionomia: Axiotopônimo

Etimologia: Composto de origem francês: sm. do fr. *maréchal*, ‘posto superior no exército’ + do latim *Deo*, ‘Deus’.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Híbrido: morfema lexical *marchal* + morfema lexical *deodor-* + morfema classificatório vogal temática *-o*

Informações Enciclopédicas: A cidade de Marechal Deodoro é um dos sítios históricos mais importantes do estado de Alagoas. Em 1591, já estava consolidado o seu núcleo urbano inicial, conquistado dos Caetés. Foi a primeira capital de Alagoas. O nome da cidade é uma homenagem ao proclamador da República brasileira Marechal Deodoro da Fonseca. Após a instalação do novo regime, em 15 de novembro de 1889, a velha Alagoas passou a ter a atual denominação. Antes era conhecida como Vila da Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul, ou simplesmente, Madalena. O município foi criado em 1636, em 1817 passou a capital da capitania de Alagoas, criada nesse ano, sendo o nome da vila alterado para Alagoas. Em 1823 foi elevada a cidade. A capital da província de Alagoas passou para Maceió em 1839. O nome da cidade foi alterado para o atual no ano de 1939, em homenagem ao Marechal Deodoro da Fonseca, alagoano que foi o primeiro presidente da república do Brasil. Em 16 de setembro de 2006, dia da emancipação política de Alagoas, foi considerada pelo Ministério da Cultura como Patrimônio Histórico Nacional, em virtude do seu passado e de ter sido berço do Marechal Deodoro da Fonseca, proclamador da República Brasileira.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Marechal_Deodoro#Etimologia

Uma questão interessante na antroponímia municipal alagoana e, provavelmente na toponímia brasileira, consiste no fato de que a presença dos antropotopônimos masculinos é mais expressiva que a dos femininos.

Acreditamos que esse fato pode ser explicado pela preferência em homenagear políticos, militares de alta patente e ricos proprietários de terras do estado de Alagoas. Como essas atividades, geralmente, não eram exercidas pelas mulheres, uma vez que durante séculos a sociedade brasileira seguiu um sistema patriarcal, não há recorrência de antropotopônimos femininos no léxico onomástico-toponímico municipal do Estado.

Foi registrado apenas 1 (um) antropotopônimo feminino no léxico onomástico-toponímico municipal do Estado: Colônia Leopoldina.

3.2.2. COLÔNIA LEOPOLDINA

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Mata Alagoana

Topônimo: Colônia Leopoldina

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: sm. do latim *colonia*, *-ae* e significa grupo de migrante, posseção, domínio. Séc. XVII. De origem latina *leopodina*.

Estrutura Morfológica: elemento específico composto: morfema lexical *coloni-* + morfema classificatório vogal temática *-a* + morfema lexical *leopoldina*

Informações Enciclopédicas: Nasceu com a criação, pelo Governo Imperial, de uma colônia militar, em 20 de fevereiro de 1852, para combater os remanescentes dos revoltosos cabanos e papa-méis, instalados na densa mata do território que ia de Maragogi a Porto Calvo. A derrota dos rebeldes terminou com o posto militar avançado, em 1867, mas o povoado que se havia formado em torno dele, consolidou-se. O Imperador D. Pedro II visitou o lugar em 1860. Em vista disso, a antiga colônia homenageou a Imperatriz Dona Leopoldina, mãe do monarca. A Lei 372, de 1861, criou o distrito de Leopoldina e uma outra lei, em 1901, elevou-o à vila e depois município. Isso contribuiu para que a antiga colônia voltasse a progredir. Em 1923, passou à condição de cidade. A freguesia foi criada sob as bênçãos de Nossa Senhora do Carmo, mas a comunidade festeja, também, São Sebastião, São João e São Pedro.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Col%C3%B4nia_Leopoldina

3.3. Na mesorregião do Leste Alagoano

Na mesorregião do Leste Alagoano, registramos 2 (dois) antropotopônimos: Joaquim Gomes, designando um município da microrregião da Mata Alagoana e Teotônio Vilela designando um município da de São Miguel dos Campos.

3.3.1. JOAQUIM GOMES

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Mata Alagoana

Topônimo: Joaquim Gomes

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: Composto de origem hebraico: *sm. Yhoyaquim* ‘o que Deus elevou’, + *sm. Gomos orius* ‘o homem de guerra’.

Estrutura Morfológica: elemento específico composto: morfema lexical *joaquim* (nome atemático) + morfema lexical *gomes*

Informações Enciclopédicas: seu antropotopônimo é uma homenagem prestada a Joaquim Gomes da Silva Rêgo que deu grande impulso ao povoado durante a sua formação histórica. Anteriormente, era uma pequena aldeia Urupe, chamada pelos índios de Urucum, que é o fruto do urucuzeiro uma substância que se extrai da polpa desse arbusto e é empregada na fabricação do colorau. O município de Joaquim Gomes tem suas origens históricas ao engenho São Salvador, de propriedade de José Correia de Araújo Barros. Em 1900,

Araújo Barros faleceu. Por razões de problemas financeiros que envolveram os seus negócios a sua propriedade ficou alienada a seu genro, Joaquim Gomes da Silva Rego, que tinha a patente de major da Guarda Nacional, resolveu tomar a frente dos negócios da família e adquiriu do banco credor a propriedade então alienada. Uma de suas primeiras providências foi dedicada à Nossa Senhora da Conceição graças ao espírito empreendedor de Joaquim Gomes, o local alcançou notável prosperidade. Antes do início da colonização daquelas terras, os índios urupês ocupavam a região ainda hoje existem descendentes desses indígenas habitando no povoado Cocal, são morenos com cabelos lisos e dedicam ao cultivo de lavouras de subsistência. A Pequena vila que se formou viveu uma fase de grande desenvolvimento tal fato ensejou o surgimento de movimentos para conseguir sua emancipação política.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Joaquim_Gomes

3.3.2. *TEOTÔNIO VILELA*

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de São Miguel dos Campos

Topônimo: Teotônio Vilela

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: Composto de origem latina:

Estrutura Morfológica: elemento específico composto: morfemas lexicais *teotônio* + *vilela*

Informações Enciclopédicas: Antiga Feira Nova, o povoado começou a ser formado na década de 50 do século passado em função de uma ponte construída sobre o Rio Coruripe, nas imediações do Engenho São Mateus, propriedade do senhor Samuel Pereira Sampaio. À época, fazia parte do município de Junqueiro. No início da década de 70, o empresário Teotônio Vilela comprou parte da propriedade. A partir daí, a povoação cresceu e passou a atrair novos moradores. Esse crescimento originou uma feira semanal que reunia gente vinda de outros locais. Com o passar do tempo, o lugar passou a ser chamado de Feira Nova. Em suas terras se localiza a Usina Seresta, empresa de propriedade da família Vilela. Quando do falecimento de Teotônio Vilela, seu nome foi dado ao município, uma homenagem à sua condição de destacado porta-voz das aspirações nacionais pela democracia na campanha pelo retorno das eleições diretas no Brasil, fato que apressou o fim do regime militar instaurado em 1964. Teotônio Vilela recebeu o epíteto de “Menestrel das Alagoas”. Em 1982, a vila elegeu três vereadores, que começaram de imediato o movimento pela autonomia. Através de plebiscito, Feira Nova decidiu pela emancipação política, com o nome alterado para Teotônio Vilela. O município foi criado em 1986. Somente em novembro de 1988, Fernando José Torres foi eleito o primeiro prefeito, tomando posse em janeiro de 1989.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Teot%C3%B4nio_Vilela

Também foram registrados 2 (dois) nomes próprios individuais na mesorregião do mesorregião do Leste Alagoano, homenageando figuras de destaque das localidades nomeadas.

3.3.3. ANADIA

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de São Miguel dos Campos

Topônimo: Anadia

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: O termo é de origem latina *anna + dies*.

Estrutura Morfológica: elemento específico simples: morfema lexical *an-* + morfema classificatório vogal temática *-a* + morfema lexical *di-* + morfema classificatório vogal temática *-a*

Informações Enciclopédicas: Até o período holandês, era conhecida como Campo dos Arrozais dos Inhauns, denominação que abrangia também São Miguel dos Campos e outras localidades vizinhas. Segundo os relatórios flamengos, eram “os mais férteis campos do Brasil”. Foi elevada à Vila em 1799, com a denominação de Vila Nova de São João de Anadia. Em 1801, quando foi elevado à categoria de vila, passou a ser chamada Vila Nova de Anadia, em homenagem ao Visconde de Anadia, ministro português que autorizou a criação da vila. A freguesia foi instalada em 1802. Fez parte da Comarca de Marechal Deodoro até 1833 e a partir desta data, passou para a Comarca de Penedo. Hoje, a cidade tem sua própria comarca. Elevado à condição de cidade com a denominação de Anadia, pela lei estadual nº 86, de 25-07-1895 e a categoria de município. Pela lei estadual nº 2507, de 01-12-1962, desmembra do município de Anadia o distrito de Tanque D’Arca. Elevado à categoria de município. Em divisão territorial datada de 12-XII-1963, o município é constituído do distrito sede.

Fonte: <http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Anadia#Etimologia>

3.3.4. ATALAIA

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Mata Alagoana

Topônimo: Atalaia

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: sf. Sentinela, vigia. Século XIII. Do árabe.

Estrutura Morfológica: elemento específico simples: morfema lexical *atalaia*

Informações Enciclopédicas: O nome do município foi dado por D. José I em 1764, em homenagem, provavelmente ao Visconde de Atalaia, fidalgo português muito amigo de D. José I. Contribui para isso o fato de que Atalaia começou a ser povoada por volta de 1692, tendo tido como primeiro nome Arraial dos Palmares. Portanto, até o ano de 1764, não há menção nos registros históricos do nome Atalaia. A ocupação das terras onde hoje situa-se o município iniciou-se por volta de 1692 por Domingos Jorge Velho, bandeirante paulista contratado pelo então Governador da Província de Pernambuco Fernando de Souza Carrilho para destruir o Quilombo dos Palmares. Apesar do crescimento da povoação, o Arraial dos Palmares não era reconhecido pelas autoridades. Somente em 12 de março de 1701, o Governador da Província de Pernambuco recebe Carta Régia determinando a criação oficial do arraial, porém com o nome de Arraial de Nossa Senhora das Brotas. No entanto, este nome não caiu no gosto dos habitantes, permanecendo os habitantes utilizando a denominação Arraial dos Palmares. Somente em 1716, os filhos e a esposa de Domingos Jorge Velho recebem o decreto que doa a sesmaria onde hoje localiza-se Atalaia, como recompensa pela destruição dos Palmares. Durante o governo do 10º Ouvidor da Província de Alagoas, Manuel Álvares, os habitantes do Arraial dos Palmares, por seu intermédio, solicitaram ao governo português a elevação do arraial à categoria de vila. D. José I atendeu em parte às reivindicações da população, elevando o Arraial dos Palmares à categoria de vila, porém, com o nome de Vila de Atalaia, em homenagem ao Conde de Atalaia, seu amigo particular. Este decreto data de 1 de fevereiro de 1764, considerada a data de sua fundação. Foi a quarta vila criada em Alagoas, depois de Porto Calvo, Marechal Deodoro (antiga Alagoas) e Penedo.

Fonte: <http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Cra%C3%ADbas#Etimologia>

3.4. Na Mesorregião do Sertão Alagoano

Na mesorregião do Sertão Alagoano, registramos o antropotopônimo Delmiro Gouveia, designando um município da microrregião da Alagoana do Sertão do São Francisco, sua motivação é oriunda de uma figura ilustre da localidade, formado pelo processo lexical de composição por justaposição e constituindo um elemento específico composto.

O nome próprio Delmiro Gouveia se reveste de função denominadora, identificadora enquanto antropotopônimo, e passa a nome próprio de acidentes físicos. Em outras palavras, passa do significado lexical para o significado onomástico marcado em grande parte pelas relações sócio-políticas e ideológicas da região.

3.4.1. DELMIRO GOUVEIA

Localização: Mesorregião do Sertão Alagoano; Microrregião da Alagoana do Sertão do São Francisco

Topônimo: Delmiro Gouveia

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: composto de origem latina.

Estrutura Morfológica: elemento específico composto: morfemas lexicais *deomiro* + *gouveia*.

Informações Enciclopédicas: O nome do município é uma homenagem à figura do empreendedor Delmiro Gouveia, que no início do século XX desbravou o território inóspito, trazendo o progresso para a região com suas atividades comerciais e industriais e a instalação de uma vila operária. Foi o responsável, também, pela implantação no local da primeira hidrelétrica da América do Sul. Antes do antropotopônimo Delmiro Gouveia, o lugar chamava-se Pedra, devido à grande quantidade desse mineral no solo da região. O povoado se constituiu a partir de uma estação da estrada de ferro da então Great-Western. As terras do atual município de Delmiro Gouveia, somadas às de Mata Grande, Piranhas e Água Branca, faziam parte das sesmarias que foram levadas a leilão, em Recife, no ano de 1769. Em 1º de novembro de 1938, o decreto-lei 846 criou o distrito com o nome “Pedra”. Foi chamado “Delmiro Gouveia” posteriormente, em consequência do Decreto nº 2.909, de 30 de dezembro de 1943. Em 30 de março de 1941 foi criada a Paróquia de Nossa Senhora do Rosário, que hoje se encontra sob jurisdição eclesiástica da Diocese de Palmeira dos Índios. Desmembrado de Pão de Açúcar, conseguiu sua emancipação política quando foi criado o município pela Lei 1.623, de 16 de junho de 1952, tendo sido instalado apenas em 14 de fevereiro de 1954.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Delmiro_Gouveia

Também foram registradas 2 (duas) formas parentais nomeando municípios na microrregião da Alagoana do Sertão do São Francisco e na microrregião de Batalha, ambos localizados na mesorregião do Sertão Alagoano, homenageando personalidades locais de destaque por meio de apelidos de família.

3.4.2. OLHO D'ÁGUA DO CASADO

Localização: Mesorregião do Sertão Alagoano; Microrregião da Alagoana do Sertão do São Francisco

Topônimo: Olho D'água do Casado

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: composto de origem latina: séc. XIII, sm. *oculus*, -i visão, olho+ prep. *de* + sf. *aqua*, -ae água + prep. *de* + *casa*, -ae morada, vivenda.

Estrutura Morfológica: elemento específico composto: morfema lexical *olh-* + morfema classificatório vogal temática *-o* + forma dependente *de* + morfema lexical *aqu-* + morfema classificatório vogal temática *-a* + forma dependente *de* + *o* = *do* + morfema lexical *cas-* + morfema derivacional *-ado*

Informações Enciclopédicas: Por ocasião da construção do ramal ferroviário da Great Western, os trabalhadores montaram o acampamento próximo ao lugar onde havia nascentes e onde buscavam água. Como aquelas terras pertenciam à propriedade do Sr. Francisco Casado, deram-lhe o nome de Olho d'Água do Casado. Até 1870 só existia na região a fazenda do agricultor Francisco Casado de Melo, onde hoje está a sede da prefeitura. Em 1877, a construção da rede ferroviária levou para lá o acampamento dos operários. Com o progresso veio o movimento pela emancipação. Em 1962, Olho D'água do Casado se tornou município, através da Lei 2.459. Formação Administrativa Distrito criado com a denominação de Olhos D'Água do Casado ex-povoado, pela lei nº 1473, de 17-09-1949. Subordinado ao município de Piranhas. Em divisão territorial datada de 1-VII-1950, o distrito de Olhos D'Água do Casado, figura no município de Piranhas. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1-VII-1960. Elevado à categoria de município com a denominação de Olhos D'Água do Casado, pela lei estadual nº 2962, de 22-08-1962, desmembrado de Piranhas. Sede no atual distrito de Olho D'água do Casado ex-Olhos da Água Casado. Constituído do distrito sede. Instalado em 21-09-1962. Em divisão territorial datada de 31-XII-1963, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007. Ratificação da Grafia Olhos D'Água do Casado para Olho D'Água do Casado alterado, pela lei estadual nº 2962, de 22-08-1962.

Fonte: [http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Olho d%27Agua do Casado](http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Olho_d%27Agua_do_Casado)

3.4.3. MONTEIRÓPOLIS

Localização: Mesorregião do Sertão Alagoano; Microrregião de Batalha

Topônimo: Monteirópolis

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: Composto de origem greco-romano *monteiro* (latim) + *πόλις*, pólis = cidade (grego)

Estrutura Morfológica: elemento específico híbrido: morfemas lexicais: *mont-* + morfema derivacional *-eiró* + morfemas lexicais: *polis*

Informações Enciclopédicas: Antes de denominar-se Monteirópolis, o local era conhecido como Guaribas, palavra de origem tupi que serve para designar certo gênero de macaco da América ou uma espécie de periquito. Não consta nos anais o motivo da utilização desse nome naquelas plagas sertanejas, em épocas mais remotas. Monteirópolis foi um nome escolhido para ho-

menagear um de seus grandes benfeitores e fundador. Por volta de 1870, os únicos moradores da região eram José Domingos Monteiro, Antônio Prudente, Pacífico de Albuquerque, Manoel Mingote e Manoel Antônio Barbosa. São eles considerados os primeiros habitantes e, conseqüentemente, os fundadores. O desenvolvimento de Monteirópolis somente alcançou fase áurea após 1902 com a chegada de novos habitantes. Foi devido ao progresso pelo qual estava atravessando a povoação que os homens responsáveis pela comunidade iniciaram a luta pela sua emancipação política. A Lei nº 2.250, de 15 de junho de 1960, concedeu autonomia administrativa a Guaribas, mudando-lhe o nome para Monteirópolis, com o território desmembrado de Pão de Açúcar. A instalação oficial do município ocorreu em 13 de agosto do mesmo ano.

Fonte: <http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Monteir%C3%B3polis>

Também foram registrados na mesorregião do Sertão Alagoano, 2 (dois) axiotopônimos: Major Isidoro, designando 1 (um) município da microrregião de Batalha e Senador Rui Palmeira, designando 1 (um) município de Santana do Ipanema.

Cumpramos ressaltarmos que nestes nomes além de se destacar o nome próprio individual, também, enfatiza-se no designativo títulos e/ou dignidades que acompanham estes topônimos.

3.4.4. MAJOR ISIDORO

Localização: Mesorregião do Sertão Alagoano; Microrregião de Batalha

Topônimo: Major Isidoro

Taxionomia: Axiotopônimo

Etimologia: Composto latino: sm. do latim séc. XIII *major* (*mayor*), *-oris* ‘comparativo regular de grande; ‘militar entre capitão e tenente-coronel’ + Isidoro.

Estrutura Morfológica: elemento específico simples: morfemas lexicais *major* + *Isidoro*

Informações Enciclopédicas: Antigo distrito de Sertãozinho, o município recebeu o seu atual nome em homenagem ao Major Isidoro Jerônimo da Rocha, fundador do povoado. A colonização começou quando Antônio Jerônimo da Rocha comprou uma propriedade na região e se instalou com a sua família. Dos filhos, apenas Isidoro manteve os negócios do pai, que era conhecido como patriarca de Sertãozinho nome de uma de suas fazendas. Isidoro lutou insistentemente pela emancipação. Em 1920, conseguiu que o Poder Legislativo, através da Lei nº 946, autorizasse o governo a elevar Sertãozinho a município. O governador não aceitou e manteve a área como distrito. Só em 1949 foi concebida a emancipação, desmembrando Sertãozinho dos municípios de Batalha, Santana do Ipanema e Palmeira dos Índios. Nessa época, Isi-

doro já estava morto, mas os moradores decidiram fazer-lhe a homenagem, dando seu nome à cidade.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Major_Isidoro

4. Considerações finais

Após uma reflexão histórica e teórica sobre os aspectos abordados no presente artigo, envolvendo os nomes próprios de pessoa – antropotopônimos e axiotopônimos – designativos de cidades do estado de Alagoas, permitem-nos tecer algumas considerações finais.

Destacamos que não registramos no léxico toponímico municipal de Alagoas nomes próprios individuais na antroponímia e axionímia da microrregião de Traipu, localizada na mesorregião do Agreste Alagoano; nas microrregiões do Litoral Norte, de Penedo e da Serra dos Quilombos, localizadas na mesorregião do Leste Alagoano; e ainda, na microrregião Serrana do Sertão Alagoano, localizada na mesorregião do Sertão Alagoano na função de nomear municípios.

Todavia, identificamos topônimos relativos aos nomes próprios individuais (antropotopônimos) nas seguintes áreas: 5 (cinco) na mesorregião do Agreste Alagoano, 7 (sete) na mesorregião do Leste Alagoano e 4 (quatro) na mesorregião do Sertão Alagoano. Já quanto aos topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais (axiotopônimos), foram registrados 1 (um) designativo na mesorregião do Leste Alagoano e 2 (dois) na mesorregião do Sertão Alagoano.

A relação entre toponímia e poder, expressada em homenagens a figuras representativas que detém o poder, geralmente integrantes da classe dominante, é fonte motivacional recorrente na toponímia municipal de Alagoas ao longo da história, exercendo, desta maneira, uma forte influência na vida e na identidade da população de cada município do Estado.

Em outras palavras, a economia (nobres, grandes empresários e fazendeiros) e a política (lideranças políticas) são traços, enquanto fatores influenciadores e/ou condicionadores na motivação toponímica, marcantes no léxico onomástico-toponímico municipal da microtoponímia do Estado refletidos nos antropotopônimos e axiotopônimos que nomeiam cidades alagoanas dados em homenagem às figuras de relevância so-

cioeconômica nestas comunidades.

Na antropônimo dos municípios alagoanos, o discurso da nacionalidade é bastante marcante, juntamente, com o discurso do memorável, determinando a maioria dos antropônimos, ou seja, designativos relativos aos nomes próprios de pessoa.

Outra questão interessante a ser observada, nesse léxico onomástico-toponímico, é a valorização de nomes individuais masculinos em detrimento aos femininos, expressando o pensamento vigente na sociedade, que normalmente ainda atribui à figura feminina um papel secundário em muitas instâncias da vida social, profissional e familiar.

Os dados toponímicos aqui analisados apresentaram em sua quase totalidade, exceto a cidade de Colônia Leopoldina, nomes individuais masculinos na função onomástica, sejam como antropônimos ou como axiotônimos, atestando que as mulheres, geralmente, não são homenageadas com nome de municípios em Alagoas.

Quantitativamente foram detectados 19 (dezenove) nomes próprios individuais, refletindo homenagens explícitas ao poder e estão representados em todas as mesorregiões do Estado, sendo 16 (dezesseis) antropônimos e 3 (três) axiotônimos, perfazendo um total de aproximadamente 84.3% de ocorrência daqueles em relação a 15.7% destes, demonstrando que no léxico toponímico municipal alagoano há uma preferência do nomeador, na categoria dos nomes próprios de pessoa, para eleição de antropônimos no ato de nomear cidades alagoanas.

Por fim, acreditamos que este estudo atestou a relevância das pesquisas toponímicas como forma de resgate de aspectos culturais e ideológicos dos grupos sociais, uma vez que os nomes de lugares evidenciam a realidade do ambiente físico e antropocultural de uma dada região na medida em que revela características de vegetação, hidrografia, fauna, condições de solo e relevo, como também crenças, ideologias, fatos políticos e históricos. Dessa forma, percebemos o valor patrimonial do topônimo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 31-04-2014.

CAMPS IGLESIAS, Alina; NOROÑA VILÁ, María Teresa. Aproximación al estudio de la toponimia cubana. *La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Literatura y Lingüística*, [s./d.].

CARVALHINHOS, P. J. Interface onomástica/literatura: a toponímia, o espaço e o resgate de memória na obra de memórias da rua do ouvidor de Joaquim Manuel de Macedo. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CIFE-FIL, vol. 12, n. 10, p. 83-99. 2009.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DAUZAT, A. *Les noms de lieux: origine et évolution*. Paris: Librairie Delagrave, 1926.

DICK, M. V. de p. do A. *A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxonômicos*. 1980. – Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

KATAMBA, Francis. *Morphology*. Houndmills: The Macmillan Press, 1993.

MELO, P. A. G. de. Uma interface línguo-cultural: um estudo onomástico em topônimos da microrregião alagoana do Sertão do São Francisco. *Memento*, UNINCOR, Minas Gerais, vol. 3, n. 1, jan.-jul. 2012.

_____. Toponímia indígena: um estudo lexical dos nomes de municípios alagoanos de étimo tupi. *Veredas Favip*, vol. 6, n. 1, p. 161-179, 2013.

ROSTAIN, C. *Les noms de lieux*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

SOUZA E SILVA, M. C. P. de; KOCH, I. G. V. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez, 1987.

VER A IMAGEM, LENDO A REPETIÇÃO

Aracy Graça Ernst (UCPel)
Marchiori Quevedo (UCPel/IFSul)
marchioriquevedo@gmail.com

RESUMO

A partir de uma foto da agência Reuters a respeito do bombardeio aliado à Líbia, e da maciça reprodução dessa foto nas capas de jornais de vários países do mundo, este artigo visa a refletir acerca do estatuto da imagem na análise do discurso de linha francesa. Para isso, vale-se das pistas do excesso e do estranhamento, com as quais o analista pode, na construção do seu arquivo, restaurar o que Pêcheux (1982) definia como o espaço polêmico das diferentes maneiras de ler (ver). Nesse trabalho analítico, pensamos estar convocado o lugar não apenas do sujeito histórico de um discurso, mas também o lugar do próprio analista.

Palavras-chave: Imagem. Repetição. Agência de notícias.

1. *Das considerações iniciais à imagem como objeto em análise do discurso*

Quando se fala no senso comum em imagens, a discussão parece estar restrita a duas espécies: as imagens que vemos mediante um artefato cultural (uma foto, por exemplo), e as que se produzem no nosso pensamento (a imagem que temos do brasileiro, por exemplo). Se as segundas nos parecem bem contempladas na teoria da análise do discurso, a partir do conceito de formações imaginárias²⁶ – uma vez que a imagem de brasileiro é um imaginário heteróclito do qual cada divisão objetiva é facilmente relacionada a uma posição-sujeito que a avaliza –, nas primeiras, parece-nos ressoar qualquer resquício de Neopositivismo.

Isso nos parece bastante evidente quando se considera que a imagem que vemos a partir de um dispositivo textual (uma foto, por exemplo) é fruto de um, como diria Pêcheux (1995), consenso intersubjetivo. Isto é, todos veríamos a mesma imagem, embora produzamos leituras diferentes. Antes mesmo de discutirmos um gesto de interpretação de uma foto jornalística (e de sua reprodução em veículos de mídia do mundo in-

²⁶ O conceito de formações imaginárias relaciona-se aos lugares de uma dada formação social que determinam a imagem que o sujeito atribui a si e ao outro, a imagem que faz de seu próprio lugar e do lugar do outro. (Cf. PÊCHEUX, 1999)

teiro), nosso objetivo é problematizarmos a partir das seguintes perguntas: de fato, vemos a mesma imagem? Admiti-lo não seria o mesmo que assumir, no que tange ao visual, o pressuposto de transparência que negamos à escrita?

Para tal discussão, recorreremos à reflexão de Quevedo (2012), a partir da qual diferenciamos a imagem concreta, objeto de trocas sociais (fotografias, charges, ilustrações, pinturas etc.) – que chamamos imagem-OE (imagem-objeto empírico) – e a imagem historicamente significada, produzida pelo nosso olhar a partir dessa imagem empírica. Admitido esse ponto, consideramos rechaçado o mal disfarçado pressuposto neopositivista de uma imagem neutra anterior à divisão do trabalho de leitura, à qual se sobreporiam opacidades temporãs. O pressuposto de que partimos aqui é de uma divisão radicalmente constitutiva, realmente inscrita na objetividade material contraditória de todo produto do discurso (como o são as imagens), e de uma assunção da opacidade material que pretira, sob a alegação do consenso, a admissão de uma posição interpretativa.

Dito isso, cumpre observar que, quando vemos todos a mesma imagem (a foto de um automóvel, por exemplo), o consenso não está na existência do objeto fora do discurso (um humano sem contato com a “civilização” poderia ver outra coisa ou simplesmente não vê-lo). Está, sim, no nosso olhar, como gesto de interpretação que alude, na condição de objeto teórico da análise do discurso, não a um ato do indivíduo, mas a uma prática de significação e a um sujeito inscritos na história.

Assim sendo, o gesto de olhar – e mesmo o anterior, o de ver – é fundamentalmente um trabalho de leitura e, como tal, é realizado sempre por um sujeito histórico, atualizado no sujeito empírico/indivíduo, a partir de uma dada posição de interpretação e sob dadas condições de produção. Essa leitura mobiliza uma memória discursiva, que incide em um dado feixe de representações do imaginário. Conforme Pêcheux, a memória discursiva é o que,

face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (1999, p. 52).

A imagem não apenas funciona, como afirma Pêcheux, como “um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar” (1999, p. 51), mas também como uma materialidade a ser desopaci-

zada mediante um investimento de significação, que Mariani chamou um “trabalho de leitura” (*apud* FONSECA, 2008, p. 6).

No sintagma utilizado pela autora, reverbera a posição materialista, a partir da qual a palavra “trabalho” remonta à (re)produção/transformação de um imaginário. Nesse ponto, a positiva ambiguidade de imagem se nos revela produtiva, visto que assumem um só corpo material, na casa de espelhos de sua equivocidade, a imagem como objeto empírico, a imagem como leitura e a imagem como representação simbólica.

Assim sendo, não poderia ser nosso objeto analítico a imagem empírica, produto das trocas sociais, sob pena de adentrarmos áreas outras. Essa importa às ciências da forma ou à sociologia, por exemplo. Em uma perspectiva discursiva, parece-nos importar a materialidade (no caso, visual) do sentido, para o que concorre nosso gesto de análise a partir de procedimentos que interpretem a relação do sujeito, leitor ou analista, com a imagem como acontecimento a ser lido (visto). O que doravante chamaremos imagem é, incontornavelmente, um trabalho/investimento de significação sempre sobreposto à imagem-objeto empírico.

Tendo por escopo justamente esse investimento significativo, o dispositivo teórico-analítico deve atravessar a imagem em sua opacidade historicizadora, reparando-a²⁷ em seu trajeto de leitura; na memória em que se estabelece para aquela imagem-texto a condição do legível (visível) em relação ao próprio legível (visível). Resta assim inadmissível postular que todos vejamos a mesma imagem em lugar de considerar que, algumas ou muitas vezes, estamos todos sujeitos ao mesmo trabalho de leitura. Somos atualizações, em forte relação parafrástica, de uma forma-sujeito histórica.

A imagem empírica é, para a imagem, não só esse objeto de troca social, senão também o produto de uma operação de textualização, a qual, como recordamos a partir de Orlandi (2005), é condição *sine qua non* para a circulação dos discursos. Malgrado, em seu âmbito discursivo, a imagem seja tecida em sua opacidade e equivocidade pelo apagamento das suas condições de produção, a imagem na condição de um efeito-texto submete-se aos mesmos efeitos a que se submete o texto verbal. Assim, também a imagem se nos apresenta sob o efeito de completude, de fechamento, de coerência, de transparência, de inequivocidade etc.

²⁷ Reparar, em oposição a ver e a olhar, conforme desenvolvido em Quevedo (2012).

Gerada e gerida discursivamente, devemos admitir que o que a imagem “mostra”, o seu “visível”, não lhe é intrínseco, mas sim (sobre) determinado pela formação discursiva a partir da qual o sujeito histórico a produz. Se a formação discursiva “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160), por extensão devemos admitir que ela também determina o que pode e deve ser visto, e isso só significa pelo confronto com a presença-ausente do que ali não está, do que não pode ser visto. O que vemos funciona por aquilo que concerta com o que podemos ver, por aquilo que opõe ao que não podemos e por aquilo em cujo lugar está.

Longe de ser um enquadramento consensual ou mesmo pacífico do olhar, uma imagem é produzida, antes de mais nada, a partir da projeção em um suporte textual de um olhar sobredeterminado, que busca administrar (ainda que em um processo falível) – a um outro olhar, outro sujeito –, essa tensa zona de (in)visibilidades. O que entendemos próprio ao dispositivo teórico-analítico da análise do discurso – e aquilo a que nos propomos neste trabalho – é produzir um gesto de análise que objetive desnaturalizar a superposição da imagem à imagem-objeto empírico, desacomodando assim esse jogo de sentidos.

A concepção de imagem aqui desenvolvida nos parece atender aos princípios da análise do discurso uma vez que convoca o sujeito (em sua acepção histórica, discursiva) à produção da imagem, à medida que ele é dela radicalmente constitutivo. Se, em termos empíricos ou nos alhures teóricos, podemos postular um sujeito individual ou social que recebe uma imagem, não nos parece ser este o objeto da análise de discurso. A imagem nunca é exterior ao sujeito, mas sim a materialidade de um jogo de sentidos entre os lugares dos sujeitos colocados em A e em B, o produto discursivo de uma relação de forças entre esses lugares.

Para tanto, buscaremos, a partir de uma foto jornalística e de sua reprodução em jornais do mundo inteiro, analisar-lhe a materialidade, construindo o dispositivo teórico-analítico a partir da análise do discurso, para virmos a ocupar uma outra posição de leitura que não a prevista/determinada pelo sujeito produtor. Pretendemos, destarte, reconhecer o gesto de interpretação administrado a partir do lugar que enuncia na posição de produtor da foto, mas não nele estacionar. Nosso objetivo maior é o de produzir um outro gesto de interpretação; um outro jogo de visibilidades; uma outra possibilidade de significação que esse objeto textual suporta.

2. Uma mesma diferente imagem – do objeto à análise



Figura 1 – Foto da Agência Reuters

Por meio dessa foto²⁸, Goran Tomasevic registrou um dos combates em solo líbio na revolta contra o presidente Muamar Gaddafi. No dia seguinte, esse “momento preciso”, como o designou a Agência Reuters, foi reproduzido por jornais do mundo inteiro, com cujas “capas” apresentamos a montagem do anexo feita pela agência Reuters²⁹

Na montagem original, embora se tenha a mesma foto ou imagem empírica – com nuances como recorte ou intensidade da cor em algumas repetições –, não é a mesma imagem leitura, o mesmo texto, de acordo com a perspectiva que adotamos aqui. Nesse sentido, argumentamos que essa mesma foto significará, já de per si, diferentemente em um jornal americano, europeu ou líbio (significação que será administrada pela manchete com que será “apresentada”/produzida em cada veículo). Ou seja, se a imagem empírica é a mesma, nunca é (exatamente) o mesmo texto: é sempre uma mesma diferente imagem.

²⁸ Disponível em: <<http://noticias.r7.com/brasil/fotos/veja-as-principais-imagens-da-semana-20110320-18.html>>. Acesso em: 20-03-2013

²⁹ Disponível em: <<http://blogs.reuters.com/photo/2011/03/23/libya-goran-and-the-photo-that-went-around-the-world>>. Acesso em: 26-10-2011.

Dessarte, parece-nos apropriado tecer alguma aproximação entre essa repetição *ad nauseam* de uma foto da Agência Reuters e os conceitos de repetição e de relação parafrástica/polissêmica (ORLANDI, 1999). Quanto à primeira aproximação, cremos suficiente considerar que, sendo a mesma fotografia, temos uma repetição que tende à mnemônica. Valemo-nos do verbo *tender* e não do verbo *ser*, uma vez que, embora notória a manutenção das características da foto original, há em um ou outro veículo de comunicação pequenas alterações, como a intensidade da cor, por exemplo.

Se, no que tange ao conceito de repetição mnemônica, parece-nos seguro associá-lo ao nosso objeto analítico, o que temos quanto às relações parafrástica ou polissêmicas de sentido nos oferece diferente resposta. Isso porque não nos é possível, sem recorrer ao interdiscurso, definirmos *a priori* que relação – parafrástica ou polissêmica – cada textualização da foto estabelece com a original. Isso torna nosso problema teórico-analítico deveras mais interessante.

Nesse ponto, parece-nos desfazer-se uma possível improdutividade da distinção imagem empírica/imagem leitura. Avulta-se-nos aqui justamente a diferença entre a imagem empírica (e, por extensão, o nível de sua formulação visual) e a imagem como a produção de uma leitura, o processo de significação que textualiza um objeto concreto de uma troca social justamente porque o historiciza.

Isso posto, temos um interessante – e contraditório, em termos discursivos – processo de (des)constituição de uma mesma imagem. Ora temos a reprodução de uma mesma imagem empírica (fotografia), que constitui a materialidade de um processo de difusão de informações na imprensa mundial hodierna (sobre o que pretendemos adiante tecer considerações) e que permite o estabelecimento de relações de intertextualidade; ora temos essa mesma fotografia produzindo imagens (como leitura) a partir de diferentes posições ideológicas e, por isso, significando diferentemente: desde como registro jornalístico (por oposição ou aliança a denúncia/sensacionalismo etc.) até como ato medida necessária (por oposição ou aliança a retaliação/intervencionismo/abuso de poder militar etc.).

Não obstante, se essa imagem (seja empírica, seja leitura) não constitui acontecimento discursivo (visto que não instaura ruptura ou

uma nova discursividade), o acontecimento enunciativo³⁰ que a produziu (e que disciplina, sob o efeito-texto, valores do campo jornalístico, como veracidade, credibilidade, registro) suporta relações de sentido que tendem à paráfrase. Isso porque, se a imagem-leitura como produto de diferentes processos de produção de sentidos é radicalmente um objeto material contraditório (uma mesma imagem empírica suportando a produção de diferentes imagens leituras), as condições de produção desse ato enunciativo, que é estampar uma foto de uma agência internacional em diferentes veículos de mídia, apontam para algo comum: a relação entre a produção/circulação de um registro jornalístico (e toda a sorte de questões que aqui seriam pertinentes: a necessidade do registro e os valores do discurso jornalístico) e a produção de sua leitura *a posteriori* ou, nos termos que ousamos preferir: a sua produção como evidência. Para tanto, necessitaremos incursionar sobre o circuito das notícias de alcance global.

A produção de informação na atualidade demanda altos custos. Isso porque, em um mundo globalizado, acontecimentos locais, não raro, ganham proporções muito maiores de acordo com os interesses dos protagonistas mundiais, governamentais e/ou financeiros, na região. Assim sendo, seja por preocupação humanitária, seja por preocupações menos altruístas (por exemplo, com o preço dos produtos e serviços que consomem), o interesse do público leitor/telespectador é despertado para questões muito além das fronteiras nacionais.

Para atender a esse público e para diferenciar-se nesse ponto de concorrência, ter uma equipe de reportagem *in loco* pode ter impacto substancial na manutenção ou conquista de público. No entanto, a formação e o envio de equipes (muitas vezes, altamente qualificadas e bem remuneradas) a diferentes países é uma operação comercial custosa, mesmo aos grandes veículos midiáticos. Nesse ponto, a compra de material das agências internacionais de notícias, como a Reuters, torna-se uma vantajosa relação de custo-benefício a ambos os lados. Tal condição responde, em parte, pelos superlativos números das agências internacionais, em especial a Reuters, com seus 50 mil colaboradores e mais de 300 es-

³⁰ Considera-se, neste trabalho, "acontecimento enunciativo" como sendo da ordem da enunciação, caracterizando-se pelo funcionamento de modos específicos de dizer, dada a configuração dos elementos que aí operam: espacialidade, temporalidade e subjetividade.

critérios em 143 países³¹.

Para as produtoras de informação, estabelece-se um *core business* que prescinde de investimentos maiores em divulgação e em diversificação de conteúdo. Para os veículos compradores dessa informação, torna-se mais barato pagar por conteúdo internacional do que manter equipes permanentes no exterior, prescindindo de arcar com custos que vão desde deslocamentos, diárias e passagens até indenizações trabalhistas. Segundo Natali, “Mesmo redes mundiais de informação por televisão, como a CNN e a BBC, utilizam os serviços das agências para o registro de acontecimentos em locais nos quais não tenham equipes próprias” (2009, p. 48)

Terceirizar a produção de conteúdo permite uma espécie de hiperespecialização que não apenas reduz custos, mas também permite competir com a divulgação de notícias pela concorrência (inclusive aos veículos menores). Para Aguiar (2008), as condições de produção das notícias são típicas

do modo de produção industrial, por várias características análogas à das indústrias de bens materiais: produção em larga escala, ininterrupta, visando ao amplo mercado consumidor. Mais que isso, pode-se arriscar a dizer que este processo é não apenas industrial, como especificamente fordista, já que tende a homogeneizar quaisquer informações para todo o mundo (AGUIAR, 2008, p. 27).

Pela memória discursiva de fordista, pensamos poder traçar o liame entre as condições de produção de conteúdo jornalístico e não apenas a hiperespecialização (por nós suprarreferida), mas também o conceito de alienação, nos termos marxianos. O sujeito jornalista se aliena do seu trabalho à medida que o seu testemunho, a sua redação ou fotografia é devidamente pasteurizada (em outras palavras, tratada da sepsia da cor local) na operação de adequar-se ao portfólio de conteúdos de grandes agências que, por serem internacionais, os disciplinam sob um manto de aparente neutralidade que, supostamente, os torna vendáveis a veículos de diferentes países e orientações ideológicas.

Por sua vez, ainda que decorrente da alienação do trabalhador da informação em relação ao produto do seu trabalho, a consequência não é menos nefasta ao sujeito que consome as notícias, produzindo significação a partir delas. Isso porque, conforme Ramonet, a informação que re-

³¹ Disponível em: <<http://maxpartner.com.br/nossos-negocios/thomson-reuters>> Acesso em: 11-01-2013.

cebemos tornou-se

de verdade e antes de tudo uma mercadoria. Não possui mais valor específico, ligado, por exemplo, à verdade ou à sua eficácia cívica. Enquanto mercadoria, ela está em grande parte sujeita às leis do mercado, da oferta e da demanda, em vez de estar sujeita a outras regras, cívicas e éticas, de modo especial, que deveriam, estas sim, ser as suas (RAMONET, 2007, p. 60).

Alienada dos sujeitos que a produzem, e abdicada de seguir regras cívicas/éticas, ou mesmo de servir de ferramenta de resistência dos sujeitos que a recebem como objeto social, essa informação assepsia-se do sujeito na exata medida que vem materializada por condições de sua produção, que a tornam mera mercadoria. Nesse sentido, a produção do fato jornalístico, bem como sua modalização, atende a esse círculo vicioso de não emancipação histórica, o que nos parece bem demonstrado por Natali, quando aponta que muito do que é percebido “no futuro como de capital importância histórica é diariamente [deixado] de lado. E, ao mesmo tempo, certos temas sem importância histórica nenhuma acabam virando notícia porque interpelam a mitologia do nosso mundo cotidiano”. (NATALI, 2004, p. 12)

Igualmente, parece-nos facilmente explicável um episódio de quase ubíqua reprodução da foto de uma agência internacional, cuja explicação parte da lógica de produção-comercialização-circulação dos conteúdos noticiosos em um mercado fortemente concentrado. Restam afinal implicadas – por essa lógica mercantilista da venda de material jornalístico por agências internacionais (frise-se: poucas e irmãs) a veículos nacionais de mídia (e com isso a reproduzibilidade dos objetos concretos de troca social no ramo jornalístico) – as condições primeiras de intertextualidade que disciplinam, a partir de um único objeto concreto, a circulação de um discurso.

No entanto, para o que importa à discussão que constitui aqui nosso objeto, resta o que falha, o que solapa o par universalidade/neutralidade desse objeto empírico, o que é rastro da materialidade da diferença ideológica em uma mesma foto. Imbricada no processo histórico de produção de significação, a falha ideológica funciona pela instauração de pontos maiores ou menores de ruptura, na textualização (polissemicamente, tanto quanto possível) do objeto primevo, fundado sob a égide do mero registro factual. Se, como diz Mariani (1999, p. 103), “a fotografia organiza o flagrante”, ousamos dizer que a falha desorganiza, desconstrói o registro.

Assim, em uma ponta do processo social, há uma injunção à esta-

bilização de sentidos pela administração primeira da foto como registro, como evidência de um acontecimento jornalístico. Já na outra ponta, o que temos é tal evidência servindo a discursos antagônicos; ou em termos mais fiéis e mais precisos: o mesmo objeto empírico suportando a produção de diferentes evidências a partir do entrecruzamento de formações discursivas diferentes. Embora tal fenômeno de significação possa soar estranho aos extramuros, é perfeitamente coerente com os princípios da análise do discurso, para a qual,

o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. (ORLANDI, 1999, p. 36)

O que nos parece ocorrer – e que se encontra na base dos processos de leitura contraditórios entre si – é a tensão dos sentidos que se movimentam na imagem leitura e que reivindicam, a partir da base material que os produz, a imagem empírica como seu suporte de textualização. Nesse ínterim, as diferentes imagens produzidas por diferentes discursos e feitas circular em diferentes veículos de comunicação, malgrado historicizem a mesma fotografia, se, de um lado materializam um mesmo processo (o processo trinômico da produção-comercialização-circulação de registros jornalísticos), de outro, estabelecem entre si relações ora parafrásticas, ora polissêmicas.

Depondo contra uma apregoada transparência da imagem (ou do sentido), vemos em ação sua objetividade material contraditória. Para efeito expositivo, podemos conjecturar facilmente três emergências de sentidos: (i) a mesma fotografia produzindo significações parafrásticas em veículos dos países da OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte) e (ii) outras significações parafrásticas em países adversários ao alinhamento Estados Unidos-Europa Ocidental, assim como (iii) estabelecendo relações polissêmicas, na disputa de sentidos (por exemplo, a leitura do fato), entre as imagens de um e as de outro grupo.

3. *Do processo de leitura às considerações finais*

Nosso objetivo foi o de discutir o estatuto de imagem em análise do discurso a partir do que discutíramos em Quevedo (2012). Se nos parece essencial entendermos que os princípios e procedimentos da teoria

não podem ser preteridos por uma concepção de leitura como decodificação/recepção de um sentido, também nos parece essencial assumir radicalmente que o conceito de texto, mormente o de texto visual, não tenha, no interior dos estudos em análise do discurso, reverberações de uma posição neopositivista que pressuponha uma condição de legibilidade que apele à transparência.

Empreendendo uma leitura do texto enquanto processo de textualização (não de reconhecimento), não perdemos o caráter propriamente discursivo do trabalho analítico. Ao discernirmos o objeto de uma troca social (no caso uma foto) de um objeto de discurso (cuja evidência é tecida no entrecruzamento de memórias), o gesto de leitura supõe um olhar que vá para bem além da superfície do texto. O gesto de leitura será uma produção historicizada, bem como o texto o é.

A deliberada ausência da análise da administração de leitura da imagem pela manchete produz, justamente nesse vácuo analítico, a certeza de uma impossibilidade: não há como definirmos a relação (parafrástica ou polissêmica) das reproduções da foto original nos jornais com cada uma de suas outras formulações, apenas analisando-as de per si, sem o interdiscurso em que se situam.

É menos na recorrência de uma mesma foto (talvez inútil, se pensarmos que provavelmente a isso não ateríamos, se não fôssemos informados pela agência, dado o Niágara de informações que nos inunda todos os dias) e mais no excesso alertado dessa recorrência que nos baseamos para reconstruirmos o processo discursivo em que esse fenômeno significa.

Seguindo as pistas do excesso e do estranhamento (ERNST-PEREIRA, 2009), pensamos poder ter percebido o processo discursivo subjacente, em que a lógica empresarial de circulação de informação denega, embora não logre deter, os deslizamentos de sentidos. É justamente no, ou pelo, excesso, que a ubiquidade do produto social concreto (peça de efeitos de sentidos) entrecruza e denuncia a opacidade dos processos históricos de significação. A materialidade desse excesso verifica-se no estranhamento do uso de um produto de registro por veículos de mídia que anunciam a partir de posições-sujeito muitas vezes antípodas entre si.

É a partir dessa produtiva pista que o analista pode, na construção do seu arquivo, restaurar o que Pêcheux (1982) definia como o espaço polêmico das diferentes maneiras de ler (ver). Nesse trabalho analítico, pensamos estar convocado o lugar não apenas do sujeito histórico de um

discurso – que se vale de um dispositivo ideológico de interpretação (ORLANDI, 1999) –, mas também o do próprio analista – que se vale de um dispositivo teórico.

Embora analise a partir de um dispositivo teórico, o analista não prescinde de ser também um sujeito histórico, um sujeito de outros discursos que não apenas o da teoria, e, portanto, filiado a outros processos de produção de sentidos. Assim, pensamos que, somente ao reconhecer esse lugar histórico que ele ocupa (em detrimento de outros tantos), o analista poderá produzir um gesto de interpretação que ultrapasse a mera leitura do teor das relações (parafrásticas e/ou polissêmicas) entre as diversas (re)formulações visuais da foto em tela; distinções que não constituíram nosso objeto tanto quanto não constituiui nosso objeto a materialidade do fato retratado pela fotografia.

Por fim, retomamos Serrani, para quem

há paráfrase quando podemos estabelecer ante as unidades envolvidas uma ressonância – *interdiscursiva* – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido. Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua. A meu ver, *a noção de ressonância permite incluir, na própria conceitualização de paráfrase, o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém...* (SERRANI, 1993, p. 47, grifo nosso).

Valendo-nos de que ao analista também a polissemia precise “ressoar” – ou, em outras palavras, de que o dispositivo analítico montado por ele não prescinda de promover os deslizamentos/deslocamentos necessários para desacomodar o jogo de (in)visibilidades –, ousamos dizer que seu trabalho se apoia em um gesto de sensibilidade. Não a sensibilidade romantizada do pesquisador que busca “a verdade”, mas a percepção da condição de ser sensível (tanto ele quanto outrem) às materialidades do sentido. Em outras palavras, perceber a si e ao outro como ser afetado pela história, pela língua e pelo inconsciente. Acaso não passa por aí o trabalho de escuta a que os trabalhos de Freud, Pêcheux e Orlandi se referem?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, p. Jornalismo internacional em redes. In: RIO DE JANEIRO, *Cadernos da Comunicação*, vol. 20. Secretaria Especial de Comunicação Social/Prefeitura do Rio, 2008.

ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento. *Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>> Acesso em: 12-06-2012.

FONSECA, Rodrigo. Imagens do compromisso e da realização: que discurso é esse. *Anais Celsul*, 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/imagens_do_compromisso.pdf>. Acesso em: 12-06-2012.

MARIANI, Bethania. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico: a Revolução de 30. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 102-121.

NATALI, João Batista. *Jornalismo internacional*. São Paulo: Contexto, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: UNICAMP, 1982.

_____. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: Eni p. Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Trad.: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

RAMONET, I. *A tirania da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

REUTERS. Lybia goran and the foto that went around the world. Disponível em: <<http://blogs.reuters.com/photo/2011/03/23/libya-goran-and-the-photo-that-went-around-the-world>>. Acesso em: 26-10-2011.

SERRANI, Silvana. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Unicamp, 1993.

QUEVEDO, Marchiori Quadrado de. *Do gesto de reparar a(à) gestão dos sentidos: um exercício de análise da imagem com base na análise do discurso*. 2012. – Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas (RS).