

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 22 – Nº 64
Janeiro/Abril – 2016**

R454

***Revista Philologus* / **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**. – Ano 22, Nº 64, (jan./abr.2016) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 164 p. il.**

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

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

CDU 801 (05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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 PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

Editorial	6
1. A semântica em eventos de letramento: concepções sobre as aplicações no processo de alfabetização linguística	9
<i>Silvio Nunes da Silva Júnior</i>	
2. Da contribuição nebrijiana à variante linguística: castelhano e espanhol uma só língua	22
<i>Elaine Teixeira da Silva</i>	
3. De homine et mulier – dialogus creaturarum	31
<i>Francisco de Assis Florencio</i>	
4. Discutindo o poder de persuasão na propaganda automobilística .	40
<i>Abiane Cristina de Souza, Juliane Rocha de Moraes e Thiago Vasquez Molina</i>	
5. Estudo do léxico a partir de textos teatrais: a recuperação dos vestígios da ditadura	57
<i>Eliana Correia Brandão Gonçalves</i>	
6. Forças estruturais da mudança linguística: a diacronia dos pronomes oblíquos tônicos	72
<i>Antonio José de Pinho</i>	
7. Livros didáticos de língua portuguesa: como eram antes? como são agora?	89
<i>Silvio Profirio da Silva, Francisco Ernandes Braga de Souza, Luís Carlos Cipriano e Josete Marinho de Lucena</i>	
8. Omissões na tradução cultural de tocaia grande para a língua inglesa	102
<i>Laura de Almeida e Luana Santos Melo</i>	
9. Os declamadores no Livro IX – Das Controvérsias, de Sêneca, o Velho	108
<i>Luis Carlos Lima Carpinetti e Gabriel Rezon Alves Ferreira</i>	
10. Os processos inferenciais numa redação escolar	115
<i>Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze</i>	
11. Tradução ponte plástica: possibilidades para o ensino	127
<i>Patrick Rezende</i>	

- 12. Um estudo sobre a variação linguística em língua inglesa 138**
Cinthia Maria da Fontoura Messias

RESENHAS

- 1. A ecologia e a semiótica no aprendizado de línguas – uma perspectiva sociocultural 156**
Alexander Severo Cordoba
- 2. Problemas gerais de argumentação, os argumentos e a organização do discurso 161**
José Pereira da Silva
- INSTRUÇÕES EDITORIAIS 164

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o número 64 da *Revista Philologus*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2016, com 12 artigos e duas resenhas dos vinte e um professores, filólogos ou linguistas seguintes: Abiane Cristina de Souza (p. 40-56), Alexander Severo Cordoba (p. 156-160), Antonio José de Pinho (p. 72-88), Cinthia Maria da Fontoura Messias (p. 138-155), Elaine Teixeira da Silva (p. 22-30), Eliana Correia Brandão Gonçalves (p. 57-71), Francisco de Assis Florencio (p. 31-39), Francisco Ernandes Braga de Souza (p. 89-101), Gabriel Rezon Alves Ferreira (p. 108-114), José Pereira da Silva (p. 161-163), Josete Marinho de Lucena (p. 89-101), Juliane Rocha de Moraes (p. 40-56), Laura de Almeida (p. 102-107), Luana Santos Melo (p. 102-107), Luís Carlos Cipriano (p. 89-101), Luis Carlos Lima Carpinetti (p. 108-114), Patrick Rezende (p. 127-137), Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze (p. 115-126), Silvio Nunes da Silva Júnior (p. 9-21), Silvio Profirio da Silva (p. 89-101) e Thiago Vasquez Molina (p. 40-56).

Este número 64 abre com o artigo do Prof. Silvio, no qual reflete sobre os eventos de letramento, do ensino de semântica em língua portuguesa e da escrita na alfabetização, analisando os dados colhidos, considerando separadamente os resultados da pesquisa realizada por meio de produções textuais e os que conseguiu através de entrevista com uma professora regente de língua portuguesa.

No segundo artigo, Elaine demonstra como a publicação da primeira gramática castelhana foi importante para a difusão e para as mudanças da língua, assinalando a identidade de cada país, cultura e povo, e esclarecendo que castelhano e espanhol são o mesmo idioma, apesar de numerosas variantes linguísticas. Para isto, é preciso conhecer a origem do espanhol e sua evolução, assim como a contribuição dele para caracterizar as peculiaridades de todos aqueles que fazem uso do idioma.

O Prof. Francisco traduz, analisa e comenta o modo como a mulher era vista na Idade Média a partir do *Dialogus CXXI*, da obra *Dialogus Creaturarum Optime Moralizatus*, publicada em 1480 e inspirada nas fábulas de Esopo e Fedro e no livro *Physiologus*, de Aristóteles, estruturalmente divididos em três partes: mensagem, imagem e moral. O grande número de edições (treze em vinte anos) demonstra a sua popularidade e o quanto a obra refletia o pensamento da época.

O objetivo do estudo de Abiane, Juliane e Thiago, no quarto artigo, é analisar o tipo de propaganda veiculada para venda de novos produtos do setor automobilístico no Brasil e o poder de persuasão que é exercido nas campanhas, evidenciando que o discurso no lançamento de produtos tem caráter emocional de persuasão.

Eliana, no quinto artigo, lembra que o léxico contém pistas sobre a história política, social e cultural da comunidade falante, inclusive com o silenciamento imposto por regimes ditatoriais, como aconteceu em textos teatrais produzidos durante a ditadura militar (1964-1985). Por isto, impossibilitados de testemunharem a realidade do seu momento, a leitura crítico-filológica de textos desses autores possibilita o resgate das vozes e o direito ao testemunho, devolvendo aos silenciados e esquecidos o direito à memória.

Em seu artigo, Antônio faz uma análise diacrônica da evolução dos pronomes oblíquos tônicos precedidos pela preposição *com*. Além da evolução histórica dos pronomes *comigo*, *contigo*, *consigo*, *conosco* e *convosco*, ele identifica as forças estruturais que determinaram a reestruturação desse paradigma desde o latim até o português atual.

Silvio, Francisco, Luís e Josete verificam as alterações na organização interna dos livros didáticos de língua portuguesa, considerando as abordagens gramaticais, de compreensão textual, de produção textual e do vocabulário, usando como *corpus* os livros didáticos de Siqueira e Bertolin (1978) e de Cereja e Cochar (2012), em uma análise que demonstra as alterações que tiveram de fazer a partir e por causa dos PCN.

No oitavo artigo, Laura e Luana abordam aspectos relacionados à tradução cultural na obra *Tocaia Grande e Showdown*, traçando um paralelo entre a versão portuguesa e sua tradução para o inglês e destacando as omissões de termos culturalmente marcados, especialmente os que dizem respeito ao *candomblé*. O objetivo do artigo é apresentar possíveis justificativas para as omissões nas traduções.

Luís Carlos e Gabriel apresentam, no nono artigo deste número, um catálogo dos declamadores presentes no *Livro IX das Controvérsias*, de Sêneca, O Velho, assim como uma breve análise do estilo de cada um, com ênfase no uso de períodos compostos por subordinação e de verbos no subjuntivo, de forma a investigar os efeitos estilísticos e retóricos que esse uso proporciona à argumentação.

No décimo artigo, Rosa Maria investiga o processo inferencial que é gerado na compreensão do texto, analisando um exemplo de redação escolar em forma de notícia e lembrando que todo e qualquer gênero discursivo é construído a partir de conhecimentos objetivos, intenções, propósitos e crenças do falante.

No penúltimo artigo, Patrick apresenta a educação como processo em que o aluno é concomitantemente tradutor e objeto da sua própria tradução. Nesse artigo, os processos tradutórios foram pensados na sua plasticidade, apresentando-se como uma ponte que permite realizar o de *lá para cá* em uma contínua via de mão sempre dupla, que terá que ser maleável para poder ao mesmo tempo ampliar e reduzir horizontes.

No último artigo, Cinthia reflete sobre as variantes da língua inglesa sob a perspectiva da sociolinguística, considerando a variação linguística como uma das características mais importantes das línguas humanas e das mais relevantes em relação ao ensino da língua materna.

Por fim, foram incluídas duas resenhas técnicas. A primeira, de *Alexander Severo Cordoba*, a respeito do livro *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* [*Ecologia e semiótica da aprendizagem de línguas: uma perspectiva sociocultural*], de Leo van Lier, editado pela Kluwer Academic Publisher, nos Estados Unidos, e a segunda, de José Pereira da Silva, a respeito do livro *Argumentação*, de José Luiz Fiorin, publicado recentemente pela Editora Contexto, em São Paulo.

Concluindo, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este número *Revista Philologus*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Caso queira ampliar sua pesquisa em relação a qualquer um dos assuntos tratados neste número, acesse a página de busca interna do CiFEFiL, em <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, e digite as palavras-chave de seu interesse, porque são milhares os artigos que publicamos para o progresso dos estudos filológicos e linguísticos.

Rio de Janeiro, abril de 2016.



**A SEMÂNTICA EM EVENTOS DE LETRAMENTO:
CONCEPÇÕES SOBRE AS APLICAÇÕES
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA**

Silvio Nunes da Silva Júnior (FAPEAL)

junnynunes@hotmail.com

RESUMO

Muito se vem discutindo nos estudos da linguagem o que norteia o sentido das palavras, frases e textos, assim, denominou-se a semântica, não como ciência, mas como campo de estudo dos significados. Nesse sentido, é de suma importância o trabalho com semântica em sala de aula, uma vez que ao conhecer o significado, os alunos irão aprimorar práticas diversas no âmbito escolar e fora dele. Com isso, observa-se que os estudos dos letramentos vêm ocasionando um cruzamento de práticas de forma a ajudar o trabalho em sala de aula através dos aspectos socioculturais que permeiam a existência de cada indivíduo. Neste trabalho propõe-se analisar as concepções de uma docente sobre a relevância dos eventos de letramento no ensino de semântica em língua portuguesa, que são as “práticas sociais postas em prática”, atrelando isto com a precarização da produção escrita apontada por uma pesquisa de campo, onde foi observada a ocorrência de diversos fenômenos linguísticos totalmente fora da variação padrão adotada pela gramática normativa do português brasileiro. Discutiremos sobre os eventos de letramento (KLEIMAN, 2005, 2007; LOPES, 2004; BARTON & HAMILTON, 1998; STREET, 1984), o ensino de semântica em língua portuguesa (GERALDI, 1984; MARCUSCHI, 2004; PCNEM, 2000; SOUZA, 2013; ANTUNES, 2012), a escrita na alfabetização (KOCH, 2005; ANDRADE, 2011). Posteriormente apresentaremos a análise de dados na pesquisa quanti-qualitativa dividida entre os resultados da pesquisa por meio de produções textuais e a entrevista com a professora regente.

Palavras-chave: Sentido. Aspectos socioculturais. Produção escrita.

1. Considerações iniciais

O ensino de língua portuguesa na educação básica vem sendo alvo de diversos estudos em perspectivas investigativas semelhantes e/ou diferentes. Nesse sentido, as categorias gramaticais que são empregadas nesse componente curricular tornam-se de cada vez mais difícil acesso, principalmente quando se trata da explanação no processo de alfabetização linguística nas séries iniciais.

A semântica, nessa perspectiva, está atrelada a produção e identificação de sentidos e, dessa maneira facilitar diversas práticas que envolvem o processo de alfabetização linguística no que tange a leitura e a escrita em sala de aula.

Os eventos de letramento correspondem a acontecimentos que têm como ponto de partida a utilização da língua escrita como ferramenta norteadora. Com isso, de modo que as práticas sociais podem afetar positivamente o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em todas as categorias gramaticais.

Isto posto, este trabalho pretende apresentar os eventos de letramento como alternativas para o trabalho com semântica em sala de aula, mostrando, para tanto, as deficiências na prática de escrita nas séries iniciais do ensino fundamental e, no intuito de comprovar a análise feita em uma pesquisa anterior, foi realizada uma entrevista com a professora regente da turma colaboradora para a análise de dados. Foi possível constatar que a professora concorda com a relevância dos eventos de letramento e com a aplicação do estudo dos sentidos no processo de alfabetização linguística.

2. Os eventos de letramento

O termo letramento deriva do inglês *literacy*, que tinha como significado as habilidades de leitura e escrita. No Brasil, a partir dos anos 1990, este significado foi expandido através de diversas teorias que surgiram na época, nas áreas de educação (SOARES, 1998), considerando que letramento corresponde a habilidades de leitura e escrita desenvolvidas por meio de práticas sociais e linguísticas (KLEIMAN, 1995), adotando apenas a escrita através das mesmas práticas. Cabe destacar também, que o surgimento dessas práticas parte – especificamente – dos aspectos socioculturais onde o indivíduo se insere, uma vez que a escola deve ser o primeiro âmbito em que os alunos adquirem habilidades efetivas de leitura e escrita. Nesse sentido, diversas pesquisas foram realizadas nessa perspectiva de estudo, atrelando o conceito de letramento a outras áreas como a matemática, a geografia e outras.

Em meados da década de 1980, Street, em sua teoria acerca dos letramentos, destaca que termo possui dois modelos a serem acatados por cada agência de letramento – modelo autônomo e modelo ideológico (STREET, 1984). O modelo autônomo corresponde ao significado de alfabetização propriamente dito como o desenvolvimento de capacidades de decifração de códigos linguísticos; já o modelo ideológico caracteriza-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita com base em práticas sociais utilizadas em eventos de letramento.

Com base em pesquisas posteriores voltadas a este conceito, definimos os eventos de letramento como

[...] atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas. (BARTON & HAMILTON, 1998, p. 8)

De acordo com as considerações de Kleiman, o letramento tem

[...] origem acadêmica (...) foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar. (KLEIMAN, 2007, p. 1-2)

Isto posto, é pertinente lembrar que um evento, através da etimologia da palavra, é um acontecimento por meio de um processo e, como tal, se realiza através de práticas.

A maneira como se processam esses eventos nem sempre é a mesma, pois cada evento tem regras específicas, que devem ser observadas segundo o seu contexto de ocorrência, os objetivos aos quais se propõem e, ainda, conforme papéis dos agentes sociais que neles estão envolvidos. (LOPES, 2004, p. 57)

Nesse sentido, o ensino não deve estar preso a camadas postuladas há muitas décadas ocasionando num ensino parcial e não tão eficaz. Os novos estudos dos letramentos vieram, portanto, acrescentar o que o caráter ideológico necessitava para se tornar fixo e diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento.

Por outro lado, os conceitos destas duas palavras não se distanciam efetivamente como queriam alguns teóricos da área, isto é, ainda assim existem pontes que cruzam os dois significados.

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante, como veremos. Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. (KLEIMAN, 2005, p. 11-12)

O letramento, então, corresponde a uma hiperonímia onde a alfabetização é empregada como hipônimo. Nessa perspectiva, para que se desenvolvam habilidades de uso social da leitura e da escrita, as práticas

de alfabetização são, em suma, importantes. Estes estudos são deveras empregados em pesquisas no campo da linguística aplicada com base na teoria etnográfica que diz respeito ao estudo de observação de *indivíduos em práticas sociais* (eventos de letramento).

3. Contextualizando o ensino de português

Quando tratamos do ensino da língua materna, abrimos espaço para um amontoado de concepções que permeiam a língua portuguesa como componente curricular em todos os países que a adotaram como idioma oficial. Considerando que o ensino da língua não está situado em uma só perspectiva, mas sim, em três: gramática, produção textual e literatura.

O ensino de língua portuguesa possui origens da linguística (aplicada), envolvendo áreas como a psicolinguística, a sociolinguística, a análise do discurso e outras. No entanto, as influências linguísticas não chegaram a revolucionar e mudar o patamar desse ensino mesmo antes da linguística moderna tomar a expansão explícita, após o lançamento do *Curso de Linguística Geral* e a explanação da teoria dos signos (significante e significado) para Saussure.

No que tange a democratização inerente na relação escola e sociedade, a sociolinguística veio a contribuir significativamente, como destaca Soares, “[...] a democratização da escola e, portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização [...]” (SOARES, 2012, p. 171), uma vez que o preconceito linguístico e seus efeitos vêm, há anos, ocasionando em precariedades visíveis na educação brasileira.

Outra linha que se destacou no ensino de língua portuguesa foi à linguística textual que, através dos processos de retextualização, causaram um bom impacto na produção escrita e na leitura dos alunos com enfoque no processo de alfabetização linguística e nos anos finais do ensino médio.

Já as consequências que envolvem a oralidade, além da escrita, partindo da escola, estão relacionadas à psicolinguística (fonética, fonologia, morfologia etc.), linha que abrange a aquisição da linguagem. É necessário acrescentar também, que as mudanças – mesmo que poucas – foram ocasionadas por meio das modificações na formação inicial e continuadas de professores de língua materna, o fato é recorrente da dinâmica dos estudos linguísticos no Brasil na década de 1980.

Neste trabalho, refletiremos acerca do ensino da semântica em língua portuguesa, compreendendo-a como um campo que investiga os significados (sentidos) das palavras em toda e qualquer língua.

4. O ensino da semântica

A semântica como campo de estudo da significação veio a ser abordada nas teorias que envolvem o ensino de língua portuguesa através da chegada da linguística aplicada a esta linha de pesquisa. Nesse sentido, a semântica, no ensino, adentra de modo complementar na análise linguística de palavras, orações e textos.

Geraldi assinala as alternativas de trazer a análise linguística para a sala de aula, considerando que "a única coisa que [lhe] parece essencial na *prática de análise linguística* é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos" (GERALDI, 1984, p. 68)

O autor considera a análise linguística necessária, principalmente, no processo de retextualização e/ou reescrita. Dessa maneira, a semântica se enquadra por estabelecer sentido aos termos que compõem o texto, harmonizando os elementos para a produção de sentidos, assim como destaca Marcuschi (2004, p. 264), analisar o texto "é sempre entender [ou entendê-lo] no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico".

A abordagem da semântica na análise linguística se enquadra no que rege os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – PCNEM (2000) para o ensino de língua portuguesa, onde o professor deve constituir no aluno habilidades reflexivas para analisar tudo o que norteia a sua língua materna, desde a estrutura ao significado.

Para Souza,

O que configura um trabalho de análise linguística, como já dissemos, é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (SOUZA, 2013, p. 34)

É nesse sentido que queremos chegar nesse estudo, na eficácia da produção de sentidos em eventos de letramento. O ensino, então, perpassa o método tradicional de ensinar língua portuguesa na educação básica,

porém, se não der a devida importância ao estudo da significação, os alunos não constituirão capacidades críticas e, para tanto, a autonomia textual no território das palavras. "[...] para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras, tão bem, ou melhor, do que o território da gramática". (ANTUNES, 2012, p. 14)

5. A escrita na alfabetização

A linguagem humana é enunciada e muito estudada em diversas linhas que se inquietam em desvendar os diversos mistérios que nela ainda existe como a aquisição, o funcionamento e a variação. Nessa perspectiva, os estudos da linguagem chegaram, há alguns anos, a definir as modalidades de linguagem, considerando a linguagem oral e a linguagem escrita.

Segundo Koch (*apud* XAVIER, 2005, p. 142), linguagem é “capacidade do ser humano de se expressar através de um conjunto de signos, de qualquer conjunto de signos” Os signos linguísticos (unção de significado e significante), permeiam as modalidades de linguagem, uma vez que a linguagem humana não pode ser presa apenas a uma modalidade, o que sempre ocorreu foi: a fala acompanha a escrita e vice-versa.

Na contemporaneidade novas formas de comunicar vieram a aumentar a cada vez mais as discussões sobre a linguagem, ocasionando na criação das “formas de linguagem contemporâneas” destacando a linguagem visual, gestual e outras.

A linguagem escrita, foco desta pesquisa, distancia-se das outras modalidades por algumas características que a fazem particular. Nos principais estudos, se apresentam as diferenças e as relações próximas entre oralidade e escrita. Para Koch (2005, p. 78) a tabela abaixo apresenta as diferenças entre as modalidades.

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Predominância do modus pragmático	Predominância do modus sintático”
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada

Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples	Predominância de frases completas com

Andrade (2011, p. 51-52) levanta alguns traços particulares da escrita, como:

- Interação à distância (tanto no espaço quanto no tempo);
- Planejamento anterior à execução;
- Não há possibilidade de resposta imediata;
- O escritor pode modificar o texto a partir das possíveis reações do leitor

Portanto, a modalidade escrita faz-nos refletir o quão importante foi a significação, ou seja, da maneira em que escrevemos possuímos mais tempo para pensar no que e como comunicaremos com os interlocutores em facetas como o planejamento, as restrições de espaço e os possíveis modos de interação.

No processo de alfabetização os alunos estão na importante fase de decodificação e escrita de códigos (letras e números), nesse sentido, a principal tarefa do docente seria adotar as ferramentas didáticas de retextualização e leitura deleite, para que, desse modo, as habilidades de leitura e escrita estejam cada vez mais juntas, capacitando os alunos para utilizar melhor as duas modalidades de linguagem.

No entanto, um *défict* enorme é enxergado no processo de alfabetização, tanto na leitura, quanto na escrita, ou seja, algumas práticas novas devem ser acatadas e as estratégias tradicionais serem aperfeiçoadas. Com isso, o estudo da significação entra como ponto importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos nesse processo, proporcionando um melhor rendimento para a aprendizagem coletiva e o trabalho docente.

6. Procedimentos

O aparato metodológico desse trabalho corresponde a uma pesquisa quanti-qualitativa que leva “[...] como base de seu delineamento as questões ou problemas específicos” (DALFOVO, LANA & SILVEIRA, 2008, p. 7), objetivando apresentar a necessidade da realização de eventos de letramento envolvendo a semântica em aulas de língua portuguesa. Para tanto, faremos um levantamento de ocorrências de hipercorreção através de um trabalho direcionado ao âmbito sintático. (Cf. SILVA JÚNIOR, 2015, p. 74-92)

Nesse sentido, apresenta-se em forma de tabela a quantidade de ocorrências encontradas em 10 produções escritas por alunos do 3º ano de uma escola de esfera pública municipal de Maribondo (AL), considerando os seguintes aspectos do fenômeno estudado: a) Hipercorreção por influências orais na escrita; b) Hipercorreção por excesso e falta de letras.

Na segunda seção, tratando da pesquisa qualitativa, apresentamos as concepções da professora regente da turma escolhida para a coleta de dados no intuito de refletir sobre a aplicação de atividades didáticas voltadas a produção de sentidos em sala de aula.

7. A pesquisa quantitativa

Seguindo ensinamentos de Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. (DALFOVO, LANA & SILVEIRA, 2008, p. 7)

Partindo desse princípio, exploramos aqui os dados coletados através de uma pesquisa focada no âmbito sintático, onde apresentamos as ocorrências do fenômeno da hipercorreção na escrita de alunos no processo de alfabetização linguística.

Contabilizamos os dados coletados em ambos os fenômenos de hipercorreção ocorridos e expomos na tabela abaixo:

Informantes	Número de ocorrências
Informante 1	6
Informante 2	5
Informante 3	8
Informante 4	9
Informante 5	3
Informante 6	10
Informante 7	10
Informante 8	8
Informante 9	9
Informante 10	9

Nessa pesquisa, foi possível constatar que

[...] os alunos com mais idade realizam menos hipercorreção do que os alunos mais novos, isto em ambos os sexos. Já no que tange à variável sexo, os alunos do sexo masculino apresentaram menos hipercorreção, quando comparados aos do sexo feminino. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 75)

Tomando como base estes resultados, realizamos um novo momento de pesquisa no intuito de identificar as possíveis causas para a realização das ocorrências explícitas nas produções escritas desses alunos, considerando também que o trabalho das variáveis é de extrema importância, porém, o que determina a aprendizagem é, em suma, o trabalho em sala de aula, enfatizando também a relação professor/aluno.

8. A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa “não é traduzida em números, na qual pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador”. (DALFOVO, LANA & SILVEIRA, 2008, p. 6)

Nessa perspectiva, exploramos nesse momento um questionário respondido pela professora regente da turma colaboradora da pesquisa assinalada anteriormente. Consideramos a importância do ensino da semântica nas séries iniciais e, assim, os questionamentos giraram em torno da influência do estudo dos sentidos no processo de alfabetização linguística.

- 1- O processo de alfabetização linguística é de extrema importância e ao mesmo tempo exige muito do professor. Você, em sua função, considera positivos os resultados obtidos na prática docente em sala de aula como professora dos anos iniciais?

Professora:

Mesmo com tantas dificuldades que insistem em haver na profissão, me sinto realizada ao ver os alunos desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita. Sinto-me privilegiada de acompanhar de perto esse processo de tamanha relevância para a vida deles no trajeto escolar e social.

- 2- Visto que o processo de alfabetização linguística está voltado estritamente à prática de leitura e escrita. Em sua opinião, o trabalho com o sentido das palavras torna-se relevante para aplicar na construção de habilidades nesse processo?

Professora:

Sim. Concordo que se os alunos conhecerem o significado das palavras, muito tende a melhorar. Porém, mesmo estando aptos

a utilizarem as diversas facetas para aprender a ler e escrever, os alunos possuem dificuldades preocupantes ao deparar-se com o dicionário e outros modos de conhecer os significados.

- 3- O trabalho com os significados em sala de aula é de extrema importância e, com isso, não só os dicionários escolares são eficazes para estudar o léxico no processo de alfabetização linguística, mas, também, novas formas de linguagem como a linguagem visual, gestual e etc., são alternativas para explanar essa área de conhecimento. Você está situada no método tradicional de abordagem dos significados ou procura inovar a prática docente com as formas de linguagem contemporâneas?

Professora: Diante do déficit presente no ensino público, desde a baixa carga horária das disciplinas e o mal investimento em formação de professores, procuro enquadrar minha prática docente de acordo com as alternativas do livro didático e algumas formas didáticas vistas corriqueiramente na internet. Assim, não considero a minha forma de ensino como tradicional. Quando abordo os sentidos em sala de aula, mesmo que raramente, procuro apresentar imagens e sons junto com as palavras.

- 4- Considerando a diversa amplitude que as práticas sociais tomaram no contexto escolar. Você concorda que os professores devem acatar as facetas presentes no contexto extraclasse, abrangendo a realidade do aluno para a sala de aula?

Professora:

Sim. Sem dúvidas os avanços sociais contribuem muito para a educação. Mas, nem sempre os professores conseguem entender e aplicar práticas sociais em sala de aula, pois a formação continuada dos professores não se encontra numa fase positiva, podendo ver que a abrangência de novas estratégias didáticas chega à escola de modo autodidata dos professores.

- 5- Você acredita que o estudo da semântica (dos sentidos) nas séries iniciais aceleram o processo de alfabetização? Como esse

estudo pode contribuir? Você vem fazendo essa abordagem na prática docente?

Professora:

Acredito que o estudo do sentido contribui bastante para a alfabetização dos alunos. Os sentidos, além de apresentar aos alunos os significados das palavras, levam aos alunos características próprias das palavras, fazendo-os compreender melhor cada uma. Em minha prática como professora, não abordo como deveria o estudo dos significados, pois não tenho tempo necessário para esse estudo com meus alunos, mas sempre que posso procuro trabalhá-lo com meus alunos.

Levando em conta o que assinalou a professora, percebe-se que a relevância do estudo da semântica em sala de aula é explícita e muito bem qualificada pelos profissionais da docência. Entretanto, nem sempre pode ser abrangida, devido os diversos motivos que afastam o conteúdo do aluno na cobrança extensa do trabalho do professor.

9. Considerações finais

No decorrer da realização deste trabalho diversos pontos chamaram atenção e serão vislumbrados nas seguintes considerações finais.

O ensino de língua portuguesa carece e é digno de variados olhares quando se trata da divisão estratégica do ensino de gramática em suas categorias (fonética, fonologia, morfologia, semântica, pragmática etc.). Nesse sentido, cabe destacar que a tarefa docente e discente nesse componente curricular deve ser ainda mais cautelosa para que algumas lacunas deixem de ser preenchidas no processo de ensino aprendizagem.

A escrita no processo de alfabetização é uma prática de extrema importância para a emancipação do aluno em sala de aula. Assim, todas as técnicas aplicadas nesse processo servem de grande contribuição para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e físicas para ler e escrever.

Os eventos de letramento, já considerados pela relevância em sala de aula permitem com que o docente se relacione interativamente com os alunos, ocasionando na prática de algumas concepções de educação (VIGOTSKY; PIAGET). Diante da análise de dados percebemos que os professores estão cientes das formas contemporâneas de linguagem e forma-

ção e procuram enquadrar estas na prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. L. C. V. de O. *Língua*: modalidade oral/escrita. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v. 11.

ANTUNES, Irandé. *O território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

BARTON, D. HAMILTON, H. *Local literacies*: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BRASIL. MEC/SEC. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEC, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15-11-2015.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, vol. 2, n. 4, p. 01-13, Sem II. 2008.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*: leitura e produção. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, vol. 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento?* Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel/Unicamp; MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LOPES, I. A. *Cenas de letramentos sociais*. 2004, 212p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco/CAC, Recife.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires (Orgs.). *Sentido e significação*: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-284.

SILVA JÚNIOR, S. N. Hipercorreção: marcas linguísticas na modalidade escrita de alunos no processo de alfabetização. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. 21, n. 62, p. 74-92, maio/ago.2015.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. *Conversas com linguistas*. São Paulo: Parábola, 2005.

**DA CONTRIBUIÇÃO NEBRIJIANA
À VARIANTE LINGUÍSTICA:
CASTELHANO E ESPANHOL UMA SÓ LÍNGUA**

Elaine Teixeira da Silva (UniFSJ)

elaine.ts@gmail.com

“El habla evoluciona sola, no tiene por qué proclamar ni declarar la libertad de la palabra, ni su servidumbre. [...] Si queremos saber adónde vamos hay que saber de dónde venimos”. (Octavio Paz)

RESUMO

Para compreender as diferenças que há entre o espanhol usado na Espanha e o castelhano usado na América, torna-se necessário ao estudante conhecer a origem da língua espanhola e a sua evolução assim como a contribuição dela para caracterizar as peculiaridades não de um só povo, mas de todos aqueles que fazem uso do idioma hispanoamericano. O surgimento da primeira gramática castelhana foi um fator primordial para que houvesse esta difusão e as mudanças ocorridas ao longo dos séculos, pois assinalam a identidade de cada país, cultura e povo. Assim, o estudante ao estar em contato com o idioma aprenderá e entenderá que o castelhano e o espanhol na verdade são um só idioma com algumas variantes linguísticas.

Palavras-chave: Antonio de Nebrija. Componente cultural. Gramática espanhola.

1. Introdução

Desde o surgimento da primeira gramática espanhola, a língua castelhana passou por mudanças consideráveis tanto na escrita quanto na fala, depositando nela características peculiares. As contribuições de Antonio de Nebrija para a língua foram de grande importância, pois a partir dela a Espanha que até o nascimento da gramática nebrijiana possuía diversificado dialeto em decorrência das inúmeras ocupações na conquista de territórios e também pelas raízes gregas e latinas. Do mesmo modo acontece com a conquista da América que também possuía o seu dialeto e acrescentou a ele o castelhano. A diversidade linguística proveniente destas junções tornou-se um componente rico para a cultura e identidade daqueles que falam o idioma como sua língua oficial ou para aqueles que a adotam como segunda língua.

2. Antonio de Nebrija e o surgimento da gramática castelhana

Antonio Martínez de Cala e Hinojosa, nasceu no ano de 1444 em Lebrija, província de Sevilla, foi poeta, astrônomo, filólogo, historiador, pedagogo e gramático. Começou seus estudos aos 15 anos na Universidade de Salamanca, onde graduou-se quatro anos mais tarde em Retórica e Gramática, dando continuidade a seus estudos foi para Itália estudar grego e latim, pois acreditava que em Salamanca estas duas línguas não eram tratadas com seus devidos merecimentos. Alguns anos mais tarde publicou a gramática latina *Introductiones latinae* (1481), que serviria como texto para os estudantes da língua dos césares até o século XIX.

De todas as obras publicadas por Nebrija, nenhuma teve tanta importância quanto à publicação da *Gramática de la lengua castellana* (1492) na última década do século XV. Para a Asociación Cultural Antonio de Nebrija que mantém o acervo do Gramático na web,

[1]a novedad de la gramática residía en que nunca antes se había escrito una gramática en una lengua contemporánea. Para los hombres de la Edad Media, sólo el latín y el griego estaban dotados de una grandeza que hacía esas lenguas merecedoras de estudio y análisis, mientras que las "lenguas vulgares" se regían apenas por el gusto de los hablantes, sin necesidad de que éste fuera estudiado ni de que sus reglas se establecieran.

Antonio de Nebrija era um homem atemporal, pois mesmo sem saber que um dia este idioma seria falado por vários povos, ele acreditava na necessidade de fomentar esta nova língua em que todos pudessem utilizá-la como referência de sua identidade.

Para Bardari (2013)

Nebrija escreve sua Gramática pensando não só nos que têm de aprender o latim, aos quais indiretamente aconselha primeiro a estudar o castelhano, mas também nos estranhos que não conhecem esse idioma. Por fim, a obra de Nebrija é considerada, para o momento em que ele a escreveu, um modelo de nova técnica educacional.

Partindo da definição de que gramática é um conjunto de regras subentendidas de um sistema linguístico ou um conjunto de organização interna própria de uma determinada língua, Nebrija com influências latinas e gregas, formula a primeira gramática da língua castelhana que serviria de alicerce não somente para o novo mundo que estava prestes a nascer com a descoberta das Américas por Cristovão Colombo, como também para toda Espanha.

O termo castelhano tem sua origem proveniente de Castilla, terri-

tório que estava em ascensão por sua riquíssima criação de ovelhas e exploração de minérios favorecendo para expandir seu comércio “[...] *en estrecho contacto con los puertos europeos Del Atlántico y Del Mar Del Norte*” (ÁLVAREZ & PECHARROMÁN, 2005, p. 83) contribuindo para o crescimento daquela região que era governada pela dinastia monárquica dos Reis Católicos Isabel e Fernando (1469-1504). Sabido da influência que a monarquia exercia sobre o povo, Nebrija (1492) direcionou o prólogo da sua gramática à Rainha Isabel, que presidia o trono naquele ano, dissertando que “[...] *por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente començaron, crecieron y florecieron, [...]*”. Desta maneira, a *lengua romance* estaria assegurada para proliferar entre os falantes, fato este ocorrido até os dias de hoje.

A organização de um conjunto de regras seria necessária para o bom uso desta nova língua. Sendo assim, o gramático apresenta sua obra dividida em cinco partes: ortografia, prosódia, etimologia, sintaxe e o último capítulo direcionado àqueles que queiram aprender a esta *estraña lengua*. (NEBRIJA, 1492)

Os escritos de Nebrija na confecção da *Gramática de la Lengua Castellana (1492)* comprovam o quão importante é para o homem o surgimento das palavras quando ele diz que

Entre todas las cosas que por experiencia los ombres hallaron: o por reuelacion divina nos fueron demostradas para polir e adornar la vida umana: ninguna otra fue tan necesaria: ni que maiores provechos nos acarreesse: que la invención delas letras. (NEBRIJA, 1492)

O surgimento das primeiras letras remete ao Gênesis bíblico quando Deus escreveu os 10 mandamentos aos homens e desde então estes passaram a adotar um novo meio comunicativo, a escrita. A princípio, o alfabeto castelhano foi constituído de 26 letras *a b c ç ch d e f g h i j l ll m n ñ o p r s t v u x z*, em que Antonio de Nebrija aponta os usos e as funções fonéticas para cada uma “[...] *por las cuales distintamente podemos representar [...]*”.

3. A variante linguística: patrimônio cultural

Considerando que “a língua é um fato social, no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social (MUSSALIM & BENTES, 2000, p. 23), ou seja, está em constante mudança em função dos falares de uma comunidade, observou-se que desde

a formação da língua castelhana, podem-se distinguir três períodos: o medieval ou castelhano antigo (dos séculos X ao XV), o espanhol moderno (entre os séculos XVI e XVII) e o contemporâneo, que vai da fundação da Real Academia Espanhola (RAE) até nossos dias.

Em 1713 por iniciativa de Juan Manuel Fernández Pacheco, marquês de Villena, fundou-se a *Real Academia Española* sendo aprovada sua constituição em 03 de outubro de 1714 pelo rei Felipe V, que a colocou sob “*su amparo y Real Protección*” (RAE) como propósito de “*fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza*”. (RAE)

Apesar de ser o idioma oficial falado na Espanha e América Latina, há entre as localidades diferenças linguísticas, tanto na fala quanto no significado de algumas palavras, como por exemplo, o verbo *coger* que na Espanha significa o mesmo que “*Hacer uso (de un vehículo). Cogemos un taxi*” (RUBIO; GONZÁLEZ & BULNES, 2009, p. 146), e na América o falante deve tomar cuidado, pois significa “*Realizar el coito (con alguien)*” (RUBIO; GONZÁLEZ & BULNES, 2009, p. 146) ou mesmo uma gíria juvenil usada na América como *chuleta* para falar de alguém que leva um papel escrito para colar nas provas escolares (GARCÍA-TALAVÉ, 2008, p. 98), e na Espanha nada mais é que uma “*costilla con carne de vaca, de cerdo o de cordero*” (RUBIO; GONZÁLEZ; BULNES, 2009, p. 135). Existem outras diferenças, as gráficas e sonoras como é o caso das fricativas surdas /s/ e /z/ que possuem a mesma sonoridade, recebe o nome de *seseo* consistindo na igualação articulatória como nas palavras *casa* (habitação), e *caza* (variante do verbo caçar), esta semelhança acontece

[...] como consecuencia del reajuste que a lo largo del siglo XVI modificó sobre todo los fonemas sibilantes del castellano medieval. En zonas meridionales de la Península y en los territorios atlánticos (Canarias y América), el aflojamiento articulatorio de las consonantes africadas medievales (escritas ç y z) y la desaparición de la sonoridad como rasgo propio de los antiguos fonemas sibilantes condujeron a la fusión de lo que en castellano resultó los fonemas actuales /s/ y /z/, de manera que quedó un solo fonema. (LLORACH, 2000, p. 35)

Outra característica diz respeito às consoantes //ll/ e /y/ que também sofreram modificações ao longo dos séculos recebendo o nome de *yeísmo*, hábito de pronunciar a letra //ll/ como /y/, porém o contexto em que estas letras estão inseridas evita toda ambiguidade, porque “[...] *pollo-poyo, rallar-rayar, callado-cayado, huella-huya etc., tienen pocas oportunidades de aparecer en una misma secuencia de habla.*” (LLO-

RACH, 2000, p. 35)

Há uma riqueza inexprimível de palavras com significados variados entre os continentes que falam o mesmo idioma. Estas diferenças ocorrem devido às conquistas pelas quais a Espanha foi sujeitada no decorrer de sua história assim como a língua castelhana, tanto europeia quanto a latino-americana, foi invadida por uma enorme quantidade de vozes derivadas de outras línguas de variados grupos, por isto é possível encontrar palavras celtas, iberas, ostrogodas, visigodas, latinas, gregas, árabes, francesas, italianas, germanas, caribes, aztecas, quechuas, guaranis dentre outras. A influência sofrida por cada uma destas "aquisições" alterna de acordo com o país falante e suas características culturais.

Pode-se observar nos países da América que estes ainda conservam um grande número de palavras arcaicas, como no uso do pronome "vos" que é utilizado mais frequentemente na Argentina e grande parte da América Central, no lugar do pronome *tú* para o tratamento informal referindo-se a 2ª pessoa do singular, dando origem ao conhecido *voseo* e que afeta, sobretudo, a conjugação verbal, por exemplo, os verbos conjugados no presente do indicativo *llegar*, *querer* e *venir* que nas formas usuais são conjugados *llegas*, *quieres* e *vienes* com o uso do *voseo* conjuga-se tirando a *-r* do infinitivo acrescentando a letra *-s* e o acento na última vogal, *llegás*, *querés* e *venís*, com exceção do verbo *ser* que neste caso tem forma própria, *sos*, (*¿De donde sos?*). De acordo com Llorach (2000, p. 77), as diferenças do uso entre os pronomes pessoais *tú/usted*, *vosotros/ustedes* ainda se mantêm, assim como já dito anteriormente a confusão que há na América, no caso dos pronomes *tú* e *vos*, que neste caso elimina o uso do pronome *vosotros*.

Outra mudança ocorreu com o pronome de tratamento "[...] *vuestra merced*, desgastada por la frecuencia de empleo, ha dado lugar a las unidades *usted* de singular y *ustedes* de plural. (LLORACH, 2000, p. 76)

Para Sosa (2013) uma das primeiras razões pelas quais se reconhecem tais diferenças entre as variantes faladas na América e as que se registram na Espanha é a variedade linguística existente entre os conquistadores e os missionários que chegaram ao continente americano e a ampla variedade de comunidades que existiam, cada uma com a sua própria língua. Quando o castelhano chegou à América, logo após o seu descobrimento, ele já havia adquirido suas características essenciais, porém os colonizadores que lá chegaram provinham de diferentes regiões espanholas e pertenciam a diversas condições sociais e culturais

A ortografia e as normas gramaticais asseguram a integridade da língua, e por isto há a colaboração entre as diversas academias da língua espanhola e as dos países hispânicos no intuito de preservar esta unidade. Para tanto, a Espanha elaborou o primeiro método unitário de ensino do idioma que é difundido por todo o mundo através do Instituto Cervantes, assim como a junção da *Real Academia Española* a 21 academias da América e Filipinas, que, juntas, integram a *Asociación de Academias de la Lengua Española*, uma vez que "*La globalización de las comunicaciones, los flujos migratorios y la movilidad cada vez mayor de las personas hacen que hoy nos llegue de las más distintas partes del mundo un español variado en su léxico*". (RUBIO; GONZÁLEZ & BULNES, 2009, p. 9)

A própria gênese gramatical da língua espanhola sofreu mudanças consideráveis no tocante à grafia de algumas palavras, porém o que as academias buscam é evitar dispersão gráfica e guiar a pronúncia das palavras.

4. A competência gramatical e as variações linguísticas

Um dos fatores responsáveis para o ensino de uma segunda língua é a competência gramatical, que está incluída no tocante a abordagem comunicativa, e dentre as abordagens assumidas para o ensino de língua estrangeira, esta é a que contribui para que o aluno aprenda a comunicar-se em outro idioma que, de acordo com Leffa (1988, p. 227), "*el enfoque comunicativo fue avasallador en la teoría y en la práctica de la enseñanza de lenguas, produciendo una zafra fecunda de manuales nocionales-funcionales para los profesores y material comunicativo para los alumnos*".

Desta maneira tornou-se facilitador o ato de ensinar uma língua estrangeira, pois possibilita ao aluno perceber o funcionamento e as normas que regem a língua em questão permitindo

que a gramática se insira no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira de forma contextualizada, se transformando em um meio de intercâmbio e negociação de informações que leve os estudantes à produção e compreensão na língua espanhola. (LOUREIRO, 2009, p. 43)

As variedades linguísticas existentes na língua têm de ser respeitadas e observadas, já que formam parte do *dossiê* de cada cultura, e na aprendizagem de uma segunda língua elas servem de uma aquisição a mais para o conhecimento.

De acordo com Silva (2013, p. 3)

[...] para que o ensino seja eficiente e como solução a essa problemática que enfrenta o aluno no seu processo aprendizagem do léxico é preciso cultivar as habilidades de percepção entre as variedades linguísticas e o conhecimento do valor social atribuído a cada uma, permitindo ao estudante a capacidade de selecionar a variedade mais adequada ao contexto e à situação.

O estudante de espanhol como língua estrangeira ao entrar em contato com a gramática deve ser direcionado às duas culturas da língua castelhana, começando pela dicotomia espanhol / castelhano que entre os discentes levam a separação do idioma até que ele compreenda que o termo é eleito preferencialmente pelas localidades, na Espanha adota-se o termo espanhol em derivação com o próprio nome do país e na hispano-americana o termo castelhano em função das poucas mudanças ocorridas na língua desde a sua chegada nas colônias latinas.

[...] para que o ensino seja eficiente e como solução a essa problemática que enfrenta o aluno no seu processo aprendizagem do léxico é preciso cultivar as habilidades de percepção entre as variedades linguísticas e o conhecimento do valor social atribuído a cada uma, permitindo ao estudante a capacidade de selecionar a variedade mais adequada ao contexto e à situação. (SILVA, 2013, p. 8)

Nesse sentido de reconhecer e diferenciar é que a competência gramatical contribui para o aprendizado, pois ela permite que o aprendiz esteja em contato tanto direto como indireto com a língua aprendendo a reconhecer as peculiaridades deste idioma.

5. *Considerações finais*

Observou-se que a criação da primeira gramática castelhana foi de extrema importância para que a língua espanhola enraizasse tanto na própria Espanha como nas terras conquistadas por Colombo. As diferenças linguísticas mostram que cada povo é difusor de seu falar e que não há uma língua melhor ou pior, e sim que há uma grande variedade dentro de um mesmo idioma que serve para agregar ao aprendiz um saber a mais e ao falante nativo uma identidade cultural. É neste sentido de aquisição de conhecimento que a gramática exerce essencial papel, pois é necessário aprender as regras e conhecer os usos, e as possibilidades existentes hoje para o ensino de língua espanhola permitem ao aluno observar as variantes, sejam fonéticas, com o uso das ferramentas auditivas e oral que irão proporcionar a destreza na pronúncia, como na ortografia, auxiliando na leitura e produção escrita. Saber a origem e formação da *Gramática*

de la Lengua Castellana é primordial para a aquisição do Espanhol como uma segunda língua, pois proporciona ao aprendiz uma compreensão maior da estrutura e funcionamento desse idioma tão rico em suas variedades linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARÉZ, Fe Bajo; PACHARROMÁN, Julio Gil. *Historia de España*. 4. ed. Madrid: SGEL, 2005.

BARDARI, Sérsi. *O abc das línguas castelhana e portuguesa*: Antonio de Nebrija e Fernão de Oliveira. Disponível em: <<http://sersibardari.com.br/?p=998>>. Acesso em: 30-08-2013.

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras, vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada*: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1998, p. 211-236.

LLORACH, Emilio Alarcos. *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello. 2ª reimpr. Madrid: Espasa, 2000.

LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira. A competência gramatical no ensino do espanhol como língua estrangeira. In: Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p. 41-53. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/a_competencia_gramatical_no_ensino_valeria_jane.pdf>.

NEBRIJA, Antonio de. Biografia. *Asociación Cultural Antonio de Nebrija*. Disponível em: <<http://www.antoniodenebrija.org/biografia.html>>. Acesso em: 30-08-2013.

_____. Gramática de la lengua castellana. *Asociación Cultural Antonio de Nebrija*. Disponível em: <<http://www.antoniodenebrija.org/libro1.html>>. Acesso em: 30-08-2013.

RUBIO, María Luisa Álvarez; GONZÁLEZ, Marta Criado; BULNES, Luisa Diez. *El diccionario práctico del estudiante*. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. España: Tallets Gráficos de Printer Industria Gráfica Newco, 2009.

SILVA, Elaine Cristina Rodrigues. *Que espanhol ensinar?: a variação lexical do espanhol como língua estrangeira*. Centro de Comunicação e Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasaslet ras/inicie/ElaineCristinaRodriguesSilva.pdf>. Acesso em: 30-08-2013.

SOSA, Oscar Abel. *Historia de la lengua española*. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos11/lespa/lespa.shtml#ixzz2da3AE5V0>>. Acesso em: 31-08-2013.

REAL Academia Española (RAE). Disponível em: <<http://www.rae.es>>. Acesso em: 27-08-2013.

DE HOMINE ET MULIER – DIALOGUS CREATURARUM

Francisco de Assis Florencio (UERJ)

ff017066@gmail.com

RESUMO

Pretendemos, com este trabalho, traduzir, analisar e discorrer sobre como a mulher era vista na Idade Média a partir do *dialogus* CXXI, da obra *Dialogus Creaturarum Optime Moralizatus*, impressa por Gerard Leeu de Gouda e publicada em 1480. Esta obra, classificada como um bestiário, foi inspirada por três obras da Antiguidade Clássica: as fábulas de Esopo, as fábulas de Fedro e o *Physiologus* de Aristóteles. Os bestiários, cujo nome é oriundo do *Physiologus*, se distinguiam deste por abordar um número maior de animais, adicionar imagens e mudar a natureza da mensagem a ser aprendida. Quanto à forma, eles se dividiam em mensagem, imagem e moral. Por volta do século XIV, eles se ampliaram e livros como o *Dialogus Creaturarum* e o *Liber Creaturarum* reuniram em seu conteúdo material proveniente dos bestiários e das fábulas. O *Dialogus Creaturarum* continha cento e vinte e duas fábulas e houve pelo menos treze edições antes de 1500.

Palavras-chave: Mulher. *Dialogus Creaturarum*. Idade Média.

1. Introdução

Durante a Idade Média, Fedro e sua obra foram pouco a pouco sendo esquecidos e suas fábulas passaram a circular na forma de prosa e, por desconhecimento do verdadeiro autor, sob o pseudônimo de *Romulus*. Assim pouco ou quase nada se sabia sobre a vida e a obra de Esopo. No século XIV, no entanto, Maximus Planudes, responsável também pela redescoberta da *Antologia Grega*, publicou uma coleção de fábulas e uma biografia de Esopo. A principal fonte de Planudes foi uma coleção de duzentas e vinte fábulas escritas em grego por Babrius nos primórdios da era cristã. As fábulas de Babrius foram usadas, durante a Idade Média, como material de apoio ao ensino de retórica.

A fábula é, em sua essência, uma forma simples de alegoria, cuja ênfase está nas atividades de animais que são levados a se comportar como seres humanos. Ao enfatizar a moral e a história, a personificação e a caricatura dos animais, ela nos permite vislumbrar, de maneira resumida e simples, a descrição do caráter humano.

O *Physiologus*, obra grega escrita provavelmente no século II d. C. em Alexandria, por um autor desconhecido, foi produzida com base nas descrições de animais feitas por Aristóteles e Plínio e acrescida de dese-

nhos e de comentários moralizantes. Foi esta obra que deu origem, no século XII, aos bestiários. Os nomes destes vêm da primeira linha do *Physiologus: Bestiarum Vocabulum*. O bestiário amplia o número de animais, adiciona mais imagens, muda a natureza da mensagem a ser passada para seus leitores e apresenta exortações éticas baseadas em passagens bíblicas. Assim, ele funcionava como um livro de fábulas e a obra da qual o texto em estudo foi retirado, *Dialogus Creaturarum*, combinava material oriundo dos bestiários e das fábulas.

Os diálogos desta obra tratam, em sua maioria, de conversas entre animais, mas este, em especial, trata da visão medieval sobre o homem e a mulher. É claro que esta sai em desvantagem, pois, para o homem medieval, a mulher é um ser inferior e, como tal, deve ser tratada e definida. Para tanto, nesta obra, em particular, o autor busca, no pensamento filosófico e religioso, argumentos para defender o ponto de vista medieval sobre a mulher.

2. Texto

2.1. *De Homine et Muliere*

Homo est, secundum philosophum, mens incarnata, fantasma temporis, speculator vitae, mancipium mortis, transiens viator, loci hospes, anima laboriosa, parui temporis habitaculum. Mulier est, secundum philosophum, hominis confusio, insaciabilis bestia, continua sollicitudo, indeficiens pugna, humanum mancipium et viro continenti naufragium. Prout quidam vir castus et immaculatus quandoque habere voluit colloquium mulieris et familiaritatem in qua illectus et illaquetus sigillum castitatis quandoque amisit attendens autem ad dulcedinem verbi illius et intuens pulchritudinem faciei eius dissipatus est dicens propter mulieres fracti multi sunt et vulnerati. Unde ait quidem peccati forma femina est et mortis condicio Jeronimus, janua diaboli, via iniquitatis, scorpionis percussio nocivumque genus est femina. Idem gladius igneus est species mulieris. Memento quod Thamar a fratre suo sit corrupta; memento semper quod paradisi colonum de possessione sua eiecit mulier. Quid fortius Sampson? Quid sapientius Salomone? Quid sanctius David? Omnes hii per feminas subuersi sunt. Eccle. XXV, xxxiii: "A muliere initium factum est peccati. Et per illam homines moriuntur". Unde antiqui ab ipsis se continuerunt. Prout narrat Vegetius libro ii De continentia Alexandri quod cum esset ei virgo eximiae pulchritudinis tradita cuidam principi desponsata. Summa abstinentia pepercit ut nec aspiceret sed ad sponsum remisit. Qua remissa mulieris ac principis mentes sibi reconciliavit. Cui simile narrat Valerius libro iii, capitulo iii, De Scipione dicens quod cum intellexisset quod virgo eximiae formae cuidam nobili desponsata esset inter obsides qui erant apud Cartaginem, postquam Cartago fuit ab ipso capta vocatis parentibus a sponso inuolotam virginem eis tradidit et aurum quod pro redemptione puellae oblatum erat virgini in dotem sine marito in múnus nupcialie dedit per

quam continentiam et munificentiam animos illorum sibi applicuit. De mira etiam continentia Xenocratis philosophi narrat Valerius eodem capitulo dicens quod apud Athenas quidam iuvenes promiserunt cuidam mulieri impudice pecuniam sibi dare si animum philosophi posset ad luxuriam inflectere. Quae nocte veniens iuxta eum accubuit nec in aliquo eius continentiam laefecit et deridentibus adolescentibus quod animum illius flectere non potuisset respondit quod non iuxta hominem sed iuxta statuam accubuisset.¹ Vocavit enim philosophum statuam propter immobilem eius continentiam.

2.2. Tradução

O homem é, segundo o filósofo, uma mente incarnada, um fantasma do tempo, especulador da vida, escravo da morte, viajante passageiro, hóspede de sua própria morada, alma laboriosa, habitação de um curto espaço de tempo. A mulher é, segundo o filósofo, uma confusão do homem, uma besta insaciável, uma inquietação contínua, um difícil combate, um escravo humano e ruína do casto varão. Como o casto e imaculado varão quis, certo dia, conversar com a mulher e ser amigo dela, cercado e seduzido por ela, perdeu o selo de sua castidade; atentando, porém, para a doçura de suas palavras e olhando para a beleza de sua face, foi destruído e é por isso que se diz: “Por causa das mulheres, muitos homens se tornaram fracos e vulneráveis”. Em razão disso, São Jerônimo diz: “A forma do pecado é a mulher (O pecado tem a forma de mulher) e a origem da morte, a porta do diabo, o caminho da iniquidade, a picada de um escorpião e a mulher é, finalmente, uma espécie nociva”. Até uma espada de fogo é uma espécie de mulher. Lembra-te que Tamar foi corrompida pelo seu irmão, lembra-te sempre que a mulher lançou fora o colono de sua possessão, o paraíso. Quem é mais forte que Sansão, quem é mais sábio que Salomão e quem é mais santo que Davi. Todos estes foram derrotados pelas mulheres. (Segundo) Eclesiástico 25:33: “Da mulher vem o início do pecado e por causa dela os homens morrem”. E é por isso que os antigos se mantiveram afastados delas. Como narra Vegécio no seu segundo livro “Sobre a continência de Alexandre”: quando certa virgem de extraordinária beleza foi trazida a sua presença (de Alexandre), a qual já estava prometida a certo príncipe, ele passou por uma longa abstinência para que não olhasse para ela, mas a devolveu ao esposo. Por tê-la devolvido, reconciliou os corações do príncipe e de sua mulher. Um caso semelhante a este nos conta Valério em seu terceiro livro, capítulo três, “Sobre Cipião”, dizendo que como percebesse que uma virgem de exímia beleza estivesse prometida a um nobre, os quais estavam entre os prisioneiros de Cartago, depois que Cartago foi capturada por ele, tendo chamado os pais do esposo, entregou-lhes a virgem inviolada e o ouro, que lhe havia sido oferecido pela redenção da jovem, devolveu a virgem, ainda sem marido, como dote, presente de casamento; por meio desta continência e desta

¹Embora o texto disponível no *googlebooks* seja “ad hominem sed ad statuam prexisset”, optamos por alterá-lo devido à dificuldade em encontrar a forma verbal “prexisset”, que, provavelmente, é uma forma composta do verbo “exire”. A escolha que fizemos não foi de forma aleatória, pois nos baseamos no texto de *Valerius Maximus*, onde aparece o verbo *accumbere*.

generosidade, conquistou os corações deles. Sobre a admirável continência do filósofo Xenocrates também nos fala Valério, no mesmo capítulo, dizendo que, em Atenas, alguns jovens prometeram dar dinheiro a certa mulher impudica, caso ela conseguisse levar o espírito do filósofo para a luxúria. Vindo ela, à noite, deitou-se ao seu lado, mas de modo algum abalou a continência dele e aos jovens que queriam caçoar dele respondeu que não conseguira dobrar o seu espírito porque não havia se deitado com um homem, mas sim com uma estátua. Chamou, pois, o filósofo de estátua por causa da sua imóvel continência.

2.3. Comentários

A expressão *secundum philosophum*, que aparece tanto no início da definição do homem, quanto no início da definição da mulher, leva-nos a pensar em quem seria este filósofo. Graças principalmente à presença de “*Mulier est hominis confusio*” foi possível identificá-lo. Trata-se de *Secundus*, o Silencioso, um filósofo cínico que viveu no século ii a. D. e recebeu este epíteto porque, ao voltar para casa, de onde saíra criança, já adulto, barbudo e cabeludo, não foi reconhecido por sua mãe. Como tivesse como propósito provar que toda mulher era uma prostituta (*omnis mulier meretrix*), ofereceu dinheiro a sua mãe para que ela dormisse com ele. No dia seguinte, sem que ele a tivesse tocado durante a noite, ele se revelou. Ela, envergonhada por ter dormido com o próprio filho, enforcou-se. Arrependido dos seus atos e de suas palavras, o filósofo decidiu permanecer em silêncio pelo resto da vida. Certo dia, o imperador Adriano, curioso em conhecê-lo, a ele se dirigiu e ordenou que falasse, caso contrário seria executado. Como se recusasse, como um bom filósofo cínico, o imperador deu-se por vencido e não insistiu mais. Por fim, o filósofo concordou não em falar, mas em responder por escrito a vinte perguntas feitas pelo Imperador. Dentre estas perguntas, encontrava-se a definição de mulher. Vincent de Beauvais, um escritor medieval, tomou de empréstimo esta série de perguntas e respostas, conforme ele mesmo confessa, da obra *Gesta Secundi Philosophi*. Este tratado, que mais frequentemente aparece com o título, *Altercatio Hadriani Augusti et Secundi philosophi*, foi amplamente conhecido na Idade Média. Além de Vincent de Beauvais, a história do filósofo Secundo e sua conversa com Adriano foram retomadas a partir do *Altercatio* por muitos outros compiladores medievais, tais como: Walter Burley of Oxford, em sua obra *Liber de Vita et Moribus Philosophorum*, O *Interpolator*, das *Crônicas* de Roger de Hoveden e na obra que ora trabalhamos.

A passagem *Mulier est hominis confusio* é frequentemente encon-

trada fora do seu contexto como um trecho isolado da sabedoria monástica. Seu emprego, porém, passou a ter valor satírico em muitos manuscritos, como ocorre na obra *The Canterbury tales*, de Chaucer. Segundo o *The Nun's Priest's Tale*, o galo, após acordar de um pesadelo, no qual havia sido devorado por um animal que não conseguira reconhecer, vai a sua galinha favorita e pede-lhe conselhos sobre o sonho, pois estava muito assustado. Ela lhe disse que deixasse de ser covarde e que sonhos eram apenas visões sem significado algum. Ele reluta, mas finalmente se rende e, diante de tamanha beleza, pronuncia a célebre frase latina “*Mulier est hominis confusio*”, que traduz como “A mulher é a alegria do homem, toda sua felicidade”. Eis aí o sarcasmo, pois ao traduzir errado, ele estava, sem querer, prevendo o perigo iminente: uma raposa que, em vão, tentaria devorá-lo.

Retomando a expressão *secundum philosophum*, percebemos que, no que diz respeito ao homem, Secundus o vê como um ser passageiro, um verdadeiro estrangeiro na terra e cuja única certeza é a morte. Pensamento este já bastante familiar, tanto ao mundo clássico quanto ao pensamento judaico-cristão. Vejamos o que disse Horácio sobre a brevidade da vida: *pulvis et umbra sumus* (Od. 4, 7,16); o texto bíblico reforça este pensamento com o seguinte versículo: *quia pulvis es et in pulverem reverteris* (Gên 3:19).

A visão do filósofo cínico da mulher vai, portanto, ao encontro do pensamento medieval. Segundo este, a mulher é inferior ao homem e fonte de todas as suas desgraças. É por isso que muitos autores deste período recorrem a esse filósofo. Se já não bastasse ter recorrido a um autor pagão para reforçar os seus argumentos, o texto recorre também a um autor cristão digno de toda credibilidade, São Jerônimo.

Quanto às duas primeiras declarações (*peccati forma femina est et mortis condicio*), não identificamos em que texto de Jerônimo elas se encontram. Já o trecho *janua diaboli, via iniquitatis, scorpionis percussio nocivumque genus est femina* se encontra em sua *Epistola ad Oceanum* (Epistola XXX). A descrição que ele faz, aqui, da mulher é de um ser altamente perigoso para o homem, pois, segundo o seu entendimento, ela personifica o pecado, sendo, por isso, a porta que o conduz ao diabo, o caminho da sua perdição, chegando, por fim a compará-la a um animal peçonhento.

Tomando como base ainda o autor da *Vulgata*, a obra em estudo recorre a outro texto dele: Epistola xxii ad Eustochium, Paulae filiam:

Vis scire ita esse, ut dicimus? Accipe exempla: Samson leone fortior et saxo durior, qui et unus et nudus mille persecutus est armatos, in Dalilae mollescit amplexibus. David secundum cor Domini electus, et qui venturum Christum sanctum saepe ore cantaverat, postquam deambulans super tectum domus suae, Bethsabee captus est nuditate, adulterio junxit homicidium. Ubi, et illud breviter attende, quod nullus sit, etiam in domo, tutus aspectus. Quapropter ad Dominum poenitens loquitur: «Tibi soli peccavi, et malum coram te feci» (Psal. 50. 5). Rex enim erat, alium non timebat. Salomon, per quem se cecinit ipsa Sapientia, qui disputavit a cedro Libani usque ad hyssopum, quae exit per parietem, recessit a Domino, quia amator mulierum fuit. Et ne quis sibi de sanguinis propinquitate confideret, illicito Thamar sororis Amnon frater exarsit incendio.

Ao cotejar-se os dois textos, vê-se claramente que o autor de *De Homine et Muliere* se inspirou no texto de Jerônimo para compor a sua obra. Se trabalharmos em pares, temos, respectivamente:

*Thamar a fratre suo sit corrupta
Thamar sororis Amnon frater exarsit incendio; Quid fortius Sanpstone?
Samson leone fortior; Quid sapientius Salomone?
Salomon, per quem se cecinit ipsa Sapientia; Quid sanctius David?
David secundum cor Domini electus.*

Para reforçar ainda mais o seu argumento, o autor recorre a uma passagem bíblica, contida em Eclesiástico 25.33, livro apócrifo para os evangélicos e deuterocanônico para os católicos. Esse versículo, fora do contexto bíblico, dá a entender que foi a mulher que transmitiu à humanidade o germen do pecado, mas outras passagens bíblicas, em especial a 2ª Carta aos Coríntios 11.3 e 1ª a Timóteo 2.14, dizem apenas que ela foi seduzida pela serpente, mas não que foi responsável pela transmissão do pecado à humanidade ou que, por causa dela, a morte nos alcançou. Em Romanos 5.12, o apóstolo Paulo mais uma vez se pronuncia: “... por meio de um só homem o pecado entrou no mundo e, pelo pecado, a morte, e assim a morte passou a todos os homens...” Vale lembrar que “homem” aqui não significa “ser humano”, mas sim “varão”, sendo, portanto, uma referência explícita a Adão em oposição a Cristo. Deve-se ressaltar ainda que o pensamento judaico, como um todo, em relação à mulher não é o apresentado nesta obra, pois não são poucas as vezes em que a mulher é elogiada: Gênesis 3:15, O Senhor diz à serpente que da mulher virá a descendência que lhe esmagará a cabeça; em Provérbios 31:10-31, é-nos apresentado o tipo de mulher digna de elogio e louvor e cujo atributo principal é “o temor ao Senhor”. Ao voltarmos para Novo Testamento, encontraremos Jesus quebrando paradigmas ao conversar com uma mulher em público e, mais grave ainda para o povo a que ele pertencia, uma mulher samaritana. Vejamos o espanto dos discípulos com esta

atitude: “Eles se admiraram que ele estivesse conversando com uma mulher” (João 4. 27). Paulo, mesmo que sejamos forçados a reconhecer o seu ascetismo sexual, a sua preferência pelo celibato e pela abstinência e, com eles, o conselho para que outros cristãos sigam seus passos, não tem como ir contra as Escrituras e reconhece a necessidade do casamento e, o mais importante, como a mulher deve ser tratada pelo marido: “Vocês, maridos, amem a suas mulheres, como também Cristo amou a igreja, e a si mesmo se entregou por ela” (Ef. 5.25). Embora no versículo anterior a este diga que a esposa deve ser submissa ao marido, fica evidente que a submissão maior é a do marido, pois ele deve amar a sua mulher acima de tudo e de todos. Ele também não vê o sexo dentro do casamento como algo pecaminoso, sujo, mas como alguma coisa necessária para a felicidade do casal e cuja abstinência, nessa situação, mostra-se perigosa: “Não se privem um ao outro, salvo talvez por mútuo consentimento, por algum tempo, para se dedicarem à oração e, novamente, se ajuntarem para que Satanás não tente vocês por causa da sua incontinência”. (I Cor 8:5)

Para fugir da tentação que é a mulher, o texto sugere a “continência”. A *continentia* é o controle-próprio no sentido de perseverança, firmeza ou abstinência, principalmente o autocontrole dos desejos sexuais. O autor passa a citar, então, exemplos clássicos de homens renomados que resistiram à tentação e, por isso, servem de modelo para aqueles que querem levar uma vida de ascetismo sexual. O primeiro exemplo ele vai buscar em *Vegetius*, escritor romano do quarto século, que conta a história de Alexandre Magno, que, mesmo diante de uma bela virgem, conteve-se e a devolveu intacta a seu futuro marido; o segundo exemplo vem das anedotas históricas de *Valerius Maximus*, e o varão que serve de modelo é Cipião, que, após conquistar Cartago, diante de uma lindíssima virgem, assim como Alexandre, não ousou tocá-la, devolvendo-a imaculada a sua família²; o terceiro exemplo é o filósofo Xenocrates que, para resistir aos impulsos sexuais, praticava a autoflagelação. Embora seu nome não seja revelado aqui, a mulher contratada para seduzir o filósofo foi uma prostituta conhecida por Phryne, que, como pudemos ver, fracassou na sua tentativa. (*Ibidem*, 4. 3. ext. 3)

² *Factorum et dictorum memorabilium*, 4.3.1

3. Conclusão

Vimos que o pensamento medieval a respeito da mulher é bastante negativo e pejorativo e que, para corroborá-lo, o texto em estudo, altamente influenciado pelo pensamento religioso de então, não se limita a buscar exemplos na Bíblia e em autores cristãos – em particular São Jerônimo –, mas vai beber também na cultura greco-latina: filosofia – um filósofo cínico, Secundus, e um platonista, Xenocrates; exemplos de grandes homens: Alexandre e Cipião, ambos retratados por autores latinos. Conforme deixamos claro em nossos comentários, o texto, como testemunho histórico, é de grande valia, mas, com certeza, não condiz com os verdadeiros ensinamentos e valores cristãos apresentados por Jesus e levados aos gentios pelo apóstolo Paulo sobre como as mulheres devem ser vistas e tratadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA SACRA. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com>>.

BROWN, Carleton. *Mulier est hominis confusio*. *Modern Language Notes*, vol. 35, n. 8, p. 479-482. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1920.

CHAUCER, Geoffrey. *The Canterbury tales*. Edited by Robert Boening and Andrew Taylor. USA: Broadview Press, 2012.

Dialogus Creaturarum moralisatus.

Disponível em: <<https://books.google.com>>.

DU FRESNE, Charles. *Glossarium mediae et infimae latinitatis*.

Disponível em: <<https://books.google.com>>.

HORACE. *Odes and Epodes*. Edited and translated by Niall Rudd. Cambridge: Loeb Classical Library, 2004.

JEROME. *Select letters*. Cambridge: Harvard University Press, 1933.

MAXIMUS, Valerius. *Factorum et dictorum memorabilium libri novem*. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com>>.

PERRY, Ben Edwin. Secundus: The Silent Philosopher. In HANSEN, William. (Ed.). *Anthology of Ancient Greek Popular Literature*. Indiana University Press, 1998.

RENATUS, Flavius Vegetius. *Epitoma rei militaris libri iiiii*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com>>.

SMITH, William; LOCKWOOD, John. *Chambers Murray Latin-English Dictionary*. Great Britain: Cambridge University Press, 1997.

The lives of ancient philosophers.

Disponível em: <<https://books.google.com>>.

**DISCUTINDO O PODER DE PERSUAÇÃO
NA PROPAGANDA AUTOMOBILÍSTICA**

Abiane Cristina de Souza (UNITAU)

abiane.jornalismo@hotmail.com

Juliane Rocha de Moraes (UNITAU)

juli04.rocha@gmail.com

Thiago Vasquez Molina (UNITAU)

thiagomolina@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o tipo de propaganda que tem sido veiculada para venda de novos produtos do setor automobilístico no Brasil e o poder de persuasão que é exercido nas campanhas. Para tanto, serão analisadas as publicidades dos carros: Onix da Chevrolet, C3 da Citroën e Pajero da Mitsubishi. A coleta e análise dos dados tem estrutura a partir da leitura da imagem dos vídeos que foram gravados em uma mesma data. Como aporte teórico foram utilizados os conceitos de linguagem, persuasão e ideologia de Citelli (1995) e Fiorin (1993) e de elementos da publicidade segundo Farina (1990). As propagandas publicitárias evidenciaram que o discurso no lançamento de produtos tem caráter emocional de persuasão. Os resultados obtidos confirmaram o uso do estudo do público e do meio como base para convencer os interlocutores na aquisição do veículo/ produto.

Palavras-chave: Propaganda. Persuasão. Campanha publicitária. Público

1. Introdução

Com a ascensão da cultura midiática, o acesso da população aos meios de comunicação e de informação tornou-se real e permitiu que o receptor pudesse optar onde e como coletar as informações. Sobretudo, por intermédio das propagandas, entre elas as automobilísticas.

É importante ressaltar que a cultura midiática exerce uma replicabilidade que não significa conhecimento. Mesmo que se tenha acesso às informações, certamente isso não será validado como bens duráveis. Aliás, até o conceito de memória precisou ser reformulado, visto que, indubitavelmente, se o sujeito pretender armazenar tudo que lhe é repassado, com certeza haverá uma pane cerebral. Atualmente, a mente humana está cada vez mais complexa e híbrida, pois não existe memória fixa, e sim memória reprocessada a partir de novas informações que se agregam às antigas, formando, assim, novos conceitos.

Os recursos utilizados na publicidade constituem variados tipos de

textos que carregam no discurso, seja verbal ou não verbal, elementos constitutivos que fazem com que o interlocutor, mesmo sem consciência dos recursos utilizados para persuadi-lo, compre ou pelo menos sinta imensa predisposição para ter o bem material veiculado.

O discurso produzido pela mídia, principalmente televisiva, constituiu-se por meio de vários recursos articulados, como: sociais, psicológicos, econômicos e afetivos. Esses recursos foram estudados pelo presente estudo. O objetivo central foi analisar o tipo de propaganda veiculada para venda de novos produtos do setor automobilístico no Brasil e o poder de persuasão que exercem. A coleta e análise dos dados foram estruturadas a partir da leitura da imagem dos vídeos que foram gravados em uma mesma data em canais de tevê por assinatura.

O aporte teórico no estudo suprarreferido tem como base os conceitos de linguagem, persuasão e ideologia de Citelli (1995) e Fiorin (1993) e de elementos da publicidade segundo Farina (1990).

2. Fundamentação teórica

A propaganda tem importante influência na ideologia e no estímulo das aparências, os consumidores se mobilizam para adquirir carros, roupas entre outros produtos. A mídia estrutura a valorização da pessoa por meio da aquisição de determinado bem, ou seja, o bem torna-se o desejo absoluto do interlocutor.

Segundo Fiorin (1993, p. 32), a ideologia das propagandas impõe de maneira expressiva o que o consumidor deve adquirir para se sentir pertencente a determinado grupo social: “assim como uma formação ideológica impõe o que pensa, uma formação discursiva determina o que dizer”.

2.1. O poder da persuasão no discurso publicitário

O discurso publicitário frequentemente utiliza estímulos persuasivos para influenciar os interlocutores. A persuasão é fundamental no desenvolvimento do discurso comunicacional e está presente nos anúncios e propagandas no intuito de influenciar o consumidor. A palavra tem origem como uma estratégia de comunicação que consiste em utilizar recursos lógico-rationais ou simbólicos para induzir alguém a aceitar uma ideia, uma atitude, ou realizar uma ação; vem do latim "*persuadere*", que

significa convencer, induzir ou fazer crer. (WEBSTER, 2005)

Na esfera publicitária, de acordo com Roiz (2002), a persuasão é a base comunicacional, pois tem intenção deliberada do emissor em exercer influência sobre o receptor e muitas são as formas de persuasão: recordação, mudança de pensamento, sentimento de pertencimento, benefícios do bem material.

Geralmente os publicitários utilizam a persuasão para convencer o receptor sobre o produto ou marca anunciado. O sucesso da persuasão depende do estudo realizado anteriormente à veiculação do produto, visto que a demanda da comunicação persuasiva depende de diferentes fatores ou variáveis.

A propaganda persuasiva leva o interlocutor para uma narrativa a qual o final é sempre feliz, levando o consumidor a inferir que, se obtiver aquele produto, sua realidade se transformará, conforme afirmam os autores Green e Brock (2000), como um estado mental distintivo, contendo a fusão de atenção, imaginário e sentimentos. Durante esse “transe mental”, o interlocutor cria uma realidade paralela e, ao retornar ao cotidiano, cresce vertiginosamente a vontade de adquirir o bem material.

A abordagem persuasiva tende a criar uma estabilidade e promover mudanças, reação do interlocutor por intermédio do discurso, ou seja, cria-se um universo imaginário social capaz de transgredir a realidade.

No discurso publicitário existem muitas formas de estímulos em relação à persuasão, geralmente utilizados de modo simultâneo porque as pessoas tendem a reagir de maneira diferente aos anúncios. Para cada público, utilizam-se apelos diferentes, por isso a importância de determinar o público-alvo. Um artifício utilizado para persuasão é que as personagens são caracterizadas ou por semelhança ou por desejo, para que o alinhamento esteja voltado ao propósito da publicidade.

3. Metodologia

Para este estudo, utilizamos pesquisa de motivação, que tem o propósito de descobrir as razões inconscientes e ocultas que levam, por exemplo, uma pessoa a consumir determinado produto, ou que influenciam comportamentos e atitudes.

O objeto do estudo tem como base a análise das campanhas publicitárias dos carros: Onix da Chevrolet, C3 da Citroën e Pajero da Mitsu-

bishi; a apreciação corresponde às estratégias de comunicação publicitária empregadas para convencer o consumidor a adquirir o carro.

A coleta de dados se deu através do *download* dos vídeos das propagandas, da leitura e da identificação do público-alvo, do veículo de circulação, do horário e do contexto social histórico.

Os dados foram coletados de forma criteriosa e detalhada a partir das imagens midiáticas do discurso gravadas em uma mesma data. Para tanto, foram selecionadas as imagens em quadros, analisados o discurso verbal e não verbal seguido dos apelos de estratégia de persuasão, os significados culturais e sociais, as características do público-alvo, as dimensões interpretativas, os significados ideacionais e implicações dos eventos das comunicações midiáticas.

Quando o público-alvo está bem definido é natural a linguagem se aproximar desse consumidor. Segundo Dieguez (2006), uma das questões fundamentais, para qualquer publicitário, é saber ler o contexto social: é dele que são extraídas as ideias. Para tanto, no jogo de sedução, é necessário buscar as carências vigentes na sociedade, para, sobre elas, atuar, de modo a propiciar o investimento do olhar, por parte do receptor.

Hoje, é muito fácil escolher a sua própria programação, o que não escolhemos são as propagandas. Você muda de canal e lá está ela, mostrando uma pérfida realidade: se você tomar essa cerveja, a mulher mais bonita será sua, se comprar esse carro, terá sucesso garantido. Se a criança tiver tal brinquedo, terá poderes de super-herói, se a menina tiver tal boneca será a mais bonita e popular. Geralmente as propagandas exprimem uma ordem: “Compre batom”. Trabalham com elementos que tocam diretamente o telespectador.

Para identificar esses conceitos, apresentamos, em seguida, as análises dos carros brasileiros, identificando os elementos citados neste artigo.

4. Análise das propagandas

Diante do mercado moderno, exigente e competitivo, a divulgação, criação e conquista de uma marca ao cliente torna-se indispensável. Neste momento é que a propaganda se alia ao marketing, que vem como uma estratégia planejada antes da criação e construção de uma propaganda, com o objetivo de atender às necessidades do cliente, conhecer o pú-

blico-alvo e analisar como satisfazê-lo. De acordo com Kotler (2002), a propaganda pode chegar até as pessoas de maneira mais rápida e barata do que os contatos pessoais, contribuindo ainda para a eficácia desses contatos. Várias são as táticas, ferramentas e estudos para atrair o público. A televisão tem sido grande influenciadora, já que obtém elevados índices de audiência, além de suas características atrativas, como o audiovisual, acesso a todas as camadas sociais e conteúdos diversos.

Embora a publicidade tenha se ampliado cada vez mais e se difundido nos meios de comunicação, quando tratamos de propaganda de automóveis no Brasil, pouco tem se estudado, de acordo com Scharf & Sarquis (2014). Segundo os autores, uma consulta realizada em bases de dados sobre teses e dissertações (BDTD e Domínio Público) e artigos científicos em âmbito nacional (Anpad, Scielo, Ebsco e Google Scholar) revelou que os estudos disponíveis estão concentrados principalmente em quatro linhas de pesquisa: representações sociais e valores ideológicos presentes nos discursos publicitários; preferências pessoais e valores associados aos automóveis; papéis assumidos por homens e mulheres nas peças publicitárias; influência da propaganda e de outras fontes de informação no processo de compra de automóveis.

4.1. Do Citroën C3

A primeira propaganda a ser analisada é a do carro Citroën C3 da marca Citroën. O comercial foi retirado do canal Multishow do grupo Globosat, na data de 19 de maio de 2015, no horário das 20 horas e 03 minutos, intervalo comercial do programa TVZ.

Para início, partimos da escolha das marcas quanto ao direcionamento de suas comunicações, determinando o público por horário, tipo de veículo de comunicação ou tipo de linguagem utilizada. Nesse caso, observamos que o TVZ é um programa do gênero musical, exibido no canal Multishow desde 1999; contém clipes nacionais e internacionais. Desde sua estreia, o canal exibe os videoclipes no horário nobre das 19 horas, com reprise às 10 horas da manhã. É o carro chefe da programação, sendo um dos poucos que são exibidos durante todo o ano, sem pausas entre uma temporada e outra.

O programa de clipes tem duração de 2 horas e meia, é exibido no horário nobre desde o início, sendo que seu crescimento se deve em parte ao fim do Disk MTV, que deixou os jovens sem um grande programa de

clipes para assistir na época.

Quanto ao público, identificamos jovens de ambos os sexos, casados ou solteiros. A programação jovem é diversificada. Música, humor, transmissões de eventos musicais ao vivo e viagens são as bases da produção de conteúdo do canal. Em 2011 a emissora bateu todos os recordes de audiência, ficando 151% à frente do segundo colocado nas transmissões do Rock in Rio.

Os telespectadores dos canais Globosat caracterizam-se como pessoas altamente qualificadas. A maioria pertence às classes sociais mais privilegiadas: AB1 (37%) ou B2 (28%), ou seja, aproximadamente 2/3 (65%) dos telespectadores dos canais Globosat têm alto poder aquisitivo. Mas há uma classe emergente ocupando, também, seu espaço entre os telespectadores: 1/3 deles (32%) pertencem à classe C.

O Novo C3 2015 muda pouco diante do modelo de 2014. Entre as novidades está o para-brisa Zenith, que aumentou o ângulo de visão em 80 graus. São 6 versões de acabamento, duas a mais que a linha 2014: a Attraction motor 1.5 câmbio manual e a Tendance motor 1.6 automática. O preço do C3 foi reajustado e começou a ser vendido por cerca de 40 mil reais na versão Origine. Seus principais concorrentes de mercado, para compactos premium são: Ford New Fiesta, Peugeot 208, Hyundai Hb20 e Fiat Punto.

Valores:	
C3 Origine 1.5 – R\$ 40.990-	C3 Attraction 1.5 –R\$ 43.990
C3 Tendance 1.5 BVM – R\$ 45.490-	C3 Exclusive 1.5 –R\$ 48.990
C3 Tendance 1.6 BVA – R\$ 49.990-	C3 Exclusive 1.6 BVA – ...R\$ 55.490

Faz média de 7.2 km/l com álcool na cidade e pode chegar até 10.1 km/l rodando na estrada. A mecânica do motor 1.6 VTI Flex é capaz de gerar até 122cv de potência quando for abastecido com etanol.

Tabela 1 – Valores

Com produção desde 2003 e cerca de 330 mil unidades vendidas no Brasil, a Citroën chegou a admitir em 2009 que seu modelo mais popular tinha proposta que atendia mais ao público feminino. Mas isso mudou desde a estreia da segunda geração do carro. Afinal, um carro que agrada a um tipo específico de público tem números de venda menores que outro de proposta mais ampla.

A mudança foi ocorrendo aos poucos, pois o carro também não poderia se tornar um “carro de homem”. As primeiras transformações tornaram o C3 mais esportivo, mais largo, com mais estabilidade e man-

tendo características como a direção elétrica.

Os discursos utilizados nas propagandas de automóvel na televisão buscam estabelecer uma identificação com o mundo contemporâneo, voltado para novas tecnologias e inovações; o que pode ser observado de várias formas, seja no discurso publicitário, seja na linguagem apresentada nas outras formas de interação que as marcas procuram ter com o seu público, como em seus sites.

Na primeira cena do comercial, são apresentadas imagens da propaganda de automóvel na televisão da marca Citroën como descrito. Nela, vemos em primeiro plano, meio corpo de um homem que, com suas mãos, faz um “trabalho” feminino ou de um homem exemplar em tirar com um soprador as folhas do quintal. Nesta parte, a marca já demonstra que “aquele” carro que antes tinha uma proposta feminina, hoje atrai todos os públicos. Entre eles o homem.

Na sequência, o homem é revelado. Está bem vestido, com roupas modernas e esportistas. Olha para o carro com desejo e com o soprador tira as folhas que estão no veículo; desta forma, ele o “despe” por completo. Nisso temos a impressão de que acontece uma sedução entre o homem e o carro, como se fosse o relacionamento e interesse por uma mulher.

Ao desenvolver das ações, nota-se que entre o Citroën C3 estão dois outros modelos de carros. São de marcas concorrentes, mas não os concorrentes diretos, e sim os ditos “populares”, o que cria no telespectador a oportunidade de compra; mostrando, assim, que o veículo pode ser adquirido e não deve ser tão caro. Além disso, o *frame* contém a frase “Respeite a sinalização de trânsito”, uma determinação das regulamentações do Departamento Nacional de Trânsito juntamente com os órgãos reguladores de propagandas, que solicitam tanto na televisão quanto em outros veículos de comunicação, frases educativas direcionadas às pessoas em geral que utilizam o trânsito, estimulando, teoricamente, que as pessoas fiquem mais informadas e atentas sobre as regras.



Figura 1

Nas outras cenas, já é possível observar que toda aquela *história* inicial se torna plano de fundo para mostrar agora o produto. O C3 e seu conteúdo. Um *off* vai sonorizando as características do veículo e, na tela, reproduz-se em imagens e textos o que se é ouvido como: motor, parabrisa, combustível, garantia e valores. Lembrando que o valor inicial é para o modelo Origine. O intuito da marca é atrair quem entende de carro para que veja o quanto é bom, acessível e satisfatório ter um C3. Nota-se que, depois de verificar todas as características e preço já divulgado anteriormente, vem o valor da entrada que é de R\$ 19.990,00. Algo não tão acessível, mas depois de já ter visto as características e estar ciente de que é uma boa compra, concorda-se.

Um dos *frames* destaca o parabrisa Zenith. Nele a marca se preocupa em demonstrar a interação do consumidor com a natureza e o meio ambiente. Além disso, desde o início mostra-se esta preocupação, que não deixa de ser uma forma de agregar cada vez mais valor à marca. Outro destaque é para a cor do carro que é vermelha, emocionalmente intensa. De acordo com Farina (1990), não se pode deixar de levar em conta o fato de que as cores passam significados que estão culturalmente enraizados na sociedade, o que as confere um alto poder de sugestionabilidade que deve ser muito explorado, sobretudo, no campo publicitário. Dessa forma, o vermelho é caracterizado, entre outras, como energizante; excita as emoções e nos motiva a agir. Usa-se como uma cor de destaque para estimular as pessoas a tomar decisões rápidas; perfeita para “Comprar” ou para os botões de “clique aqui” em *banners* de internet e *websites*. A propaganda encerra com sua marca para fidelizá-la, dar credibilidade e mostrar sua cara, quem é, para quem veio e o que vende.

4.2. Do Chevrolet Onix

Esta propaganda foi retirada do canal BIS, também do grupo Globosat na mesma data de 19 de maio, no horário das 21 horas e 56 minutos, na reprise do Lollapalooza Brasil 2015, evento prestigiado por jovens e adultos de 18 a 30 anos.

Para analisar a campanha, iniciamos com as características do canal BIS, que se iguala ao da análise anterior por ter uma programação 100% musical e o público jovem. Quanto ao automóvel, sua principal característica é ser um *hatche*, o compacto mais vendido, com valor a partir de R\$ 39.050.

Diante destas informações, seguimos para a análise da campanha publicitária que, logo na primeira cena, tem como evidência o público-alvo, trazendo, como personagens protagonistas, quatro jovens do sexo masculino.

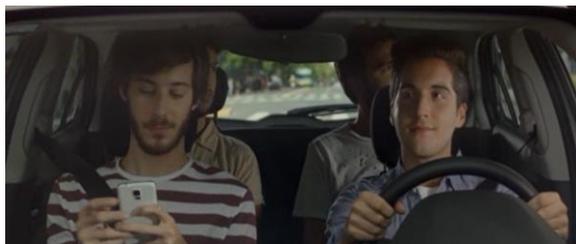


Figura 2

A seguir, a imagem mostra a combinação perfeita para o público-alvo: carro, som e celular com acesso à internet.



Figura 3

O dilema do mundo atual é a falta de privacidade e a maneira como os acontecimentos são veiculados nas redes sociais. A propaganda evidencia essa tendência, pois um dos jovens grava um vídeo sem autorização do outro, como forma de deixar nítido um momento de satisfação que gerou um comportamento despojado.

A próxima cena mostra o sucesso de visualizações do vídeo do personagem em momento de contentamento ao som de música jovial e o número de visualizações que, ao todo, são 1.880,875 *views*. O narrador emite uma sentença decisiva e estruturadora em relação ao produto: “Todo mundo tem seguidores: Chevrolet Onix, patrocinador do festival que tem mais seguidores que você!”. Nesse momento, a propaganda apela para uma aceitação quase geral para o público-alvo, trazendo em evidência um festival que está sendo televisionado e é patrocinado pelo artigo pro-

pagado.

Após a fala do narrador, a imagem mostra qual era o destino dos jovens, o festival de rock Lollapalooza. Nesse momento, novas personagens surgem, duas jovens (loira e morena) imitando o comportamento do jovem exposto nas redes sociais, em um apelo sentimental como que dizendo: “seu amigo fez um favor ao expor você na rede social”, ou seja, agora além do protagonista principal ter o melhor carro e ficar imensamente feliz, sua demonstração de alegria fez com que ele conseguisse vários seguidores.



Figura 4

O Lollapalooza é um festival de música anual composto por gêneros como rock alternativo, heavy metal, punk rock e performances de comédia e danças, além de estandes de artesanato.

No início do comercial, o interlocutor nem imagina para onde os garotos irão, somente ao final o destino é revelado. Como estão com a mesma roupa, significa que o vídeo foi postado no mesmo dia.

No último quadro, temos o carro propagado com *hashtag* e linguagem específica da internet. Ao fundo podemos visualizar uma menina de bicicleta, indicando implicitamente que o jovem precisa de um meio de transporte capaz de trazer seguidores.

4.3. Do Mitsubishi Pajero Dakar

Inúmeras são as possibilidades e estratégias de comunicação ao tentar vender um produto ou serviço. Quando temos como objeto de análise as propagandas de carros, percebemos o quão vasto são esses caminhos comunicacionais encontrados pelos comunicadores que desenvolvem peças publicitárias para o segmento em questão.

A última propaganda analisada da marca *Mitsubishi*, nos mostra

como e que valores ideológicos podem ser agregados em um comercial de televisão. Diferente das anteriores, nesta publicidade é possível observar a mudança da linguagem para vender o produto que deixa de ser popular, o canal escolhido e principalmente o público-alvo.

A agência de propaganda responsável pela campanha foi a África São Paulo Publicidade LTDA, tem o título de “Click” e foram produzidas versões de 45 e 30 segundos, bem como duas assinaturas de 5 segundos para apoio comercial a programas de TV.

O vídeo analisado nessa etapa do trabalho é do carro Pajero Dakar, um veículo da marca *Mitsubishi Motors* do Brasil. A propaganda foi exibida no canal AXN, do grupo *Sony Pictures Entertainment*, no dia 19 de maio de 2015, uma terça-feira às 20h39 no intervalo comercial do programa CSI Miami.

Com a finalidade de atingir o público-alvo de forma eficaz e cumprir suas metas comunicacionais, os departamentos de mídia das agências de propaganda, referenciam-se em estatísticas de públicos específicos de cada canal e programas de TV para definir onde uma marca deve anunciar.

O departamento de mídia, dentro de uma agência de propaganda, é o setor responsável por contratar os espaços comerciais para veiculação de anúncios publicitários. Os profissionais que atuam nesse ramo, chamados de profissional de mídia, debruçam-se em dados fornecidos por institutos de pesquisa bem como estatísticas fornecidas pelas próprias emissoras sobre perfil de público do canal e programas de maneira segmentada para elaborarem um plano de mídia para exibição de um comercial.

No caso da propaganda do *Mitsubishi Pajero* em análise, um dos canais em que o comercial foi escolhido para exibição foi a AXN, no intervalo do programa CSI Miami. AXN é uma emissora de TV fechada, que é vista por assinantes de TV por assinatura, seja via cabo, seja via satélite e/ou internet. A grade de programação é composta, em sua maioria, por filmes e séries e tem, como público característico principal, homens e mulheres adultos.

O fato do canal de TV ser fechado auxilia ao profissional de mídia, bem como aos pesquisadores desse trabalho, a entender que os telespectadores desse programa, em que o comercial foi exibido, possuem poder econômico para contratar um serviço por assinatura. Vale lembrar

que as escolhas de um veículo de comunicação para exibição de um comercial não se baseiam em uma única referência de pesquisa, e sim em um conjunto de informações que nortearão a estratégia de exibição do comercial. O fato de o canal ser fechado é um dos argumentos que referenciarão as escolhas para investimentos em mídia, bem como justifica a pulverização de inserções comerciais, o que promove variação de emissoras e programas que exibem determinados comerciais de TV. É comum vermos um mesmo comercial sendo exibido em diversos locais diferentes.

O programa escolhido para a exibição do comercial da *Mitsubishi Pajero* é o *CSI Miami*, uma série televisiva sobre investigação criminal, produzida nos Estados Unidos e exibida em diversos países do mundo. Esse programa é uma variação de outra série da franquia, conhecida no Brasil por *CSI: Las Vegas*. Para a versão Miami, foram produzidas dez temporadas, com o total de 213 episódio inéditos. Mesmo tendo sua última temporada inédita produzida em abril de 2012, até hoje os episódios são reprisados e continuam com espaço na grade da emissora.

Sobre o carro, a *Mitsubishi Pajero Dakar*, deriva-se de outro modelo da montadora, o *L200 Triton* que é equipado com motor de 180 cavalos, tem transmissão automática de cinco velocidades e oito *airbags*. Apesar dos autos serem derivações um do outro, o modelo Dakar apresenta muitas derivações em relação ao modelo nativo, marcado principalmente pelo fato da *L200 Triton* ser uma picape e o Dakar ser um SUV, um veículo sem caçamba.

O modelo *Pajero Dakar* possui um conjunto óptico que recebe faróis de xênon HID com controle automático de altura e lavador e ainda tem faróis de neblina. As rodas são de liga leve aro 17. A montadora oferece modelos a diesel bem como a opção *flex*, que aceita tanto etanol quando gasolina.

O modelo é caracterizado por elementos que proporcionam conforto e segurança aos passageiros. O bom isolamento acústico é um dos itens que destacam essa proposta. Automóveis desse porte costumam ter muita vibração do motor, o que gera um ruído elevado se comparado a modelos menores. Com isolamento eficaz, é possível isolar os barulhos tanto do motor quanto do ambiente externo.

Com amplo espaço interno para os passageiros, a montadora também mostrou preocupação com a segurança, são oito *airbags* distribuídos pelo carro. O sistema de frenagem também é algo que chama atenção pa-

ra o quesito segurança, com freio a disco nas quatro rodas, o carro dispõe de sistema ABS (antitravamento) e EBD (distribuição eletrônica de frenagem).

A tração é chamada de *Super Select 4WD (SS4)*, que oferece quatro opções de condução: 4x2 (tração traseira), para rodar no asfalto seco; 4x4 (diferencial central atuante), para trafegar em pisos escorregadios; 4x4 (diferencial central bloqueado), para trilhas de terra ou areia; e 4x4 reduzida (diferencial central bloqueado), ideal para locais críticos (lamaçais, por exemplo). Essas opções de tração são acionadas por meio de uma alavanca interna ao lado do câmbio. A alteração de tração (com exceção da 4x4 reduzida) pode ser feita com o auto em movimento, com velocidade inferior a 100 km/h.

Os rivais diretos da *Mitsubishi* são *Chevrolet Captiva* e *Ford Edge*, modelos que tem públicos-alvo similares.

Valores:	
Pajero 5 Lugares Diesel –	R\$ 151.490,00
Pajero HPE Flex –	R\$ 151.490,00
Pajero HPE Diesel –	R\$ 151.490,00

Tabela 2 – Valores

O discurso utilizado pela agência África, responsável pela criação do conceito campanha, apoia-se em valores ideológicos direcionados ao bem-estar do passageiro do veículo. Para isso, o anúncio de TV chega por horas a não destacar o carro como foco das cenas, que divide espaço com o motorista acompanhado de um texto que chama o telespectador a refletir sobre os hábitos cotidianos de vida. O *slogan* da campanha: “*One million views. One car*”, permite interpretações que reforçam essa análise inicial de que o carro não é o foco das atenções na propaganda, o auto representa a maneira como o passageiro visualizará um milhão de imagens, locais diferentes, lugares distantes. O carro possibilita ao usuário visitar variados lugares para registrar essa variedade de visualizações.

De forma integrada ao campo das redes sociais, esse trabalho identifica que o uso do termo “*views*”, visualizações em português, é utilizado de forma intencional com objetivo de se aproximar do linguajar da internet. Visualizar através da janela do carro ou visualizações de postagens referentes à determinada foto ou assunto.

Na propaganda, o carro aparece em 14 segundos, às vezes em segundo plano.

O ator, ao contrário do que se espera em uma propaganda de carro, olha para fora dele, observa o mundo ao seu redor. Como característica marcante do vídeo, é possível observar que sempre que o plano detalhe do olho do personagem é mostrado acompanhado de um piscar, um som de “clíc” de máquina fotográfica é associado à imagem. Tal fato dialoga com o *slogan* da campanha, “*One million views. One car*”, reforçando a proposta do proprietário do carro viver a vida, observar e curtir seu mundo, registrar as paisagens ao redor, através da observação e de lembranças.

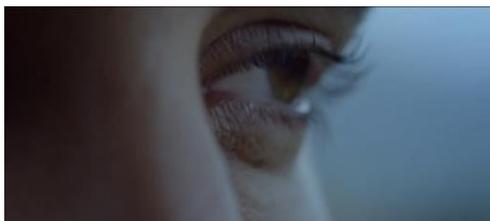


Figura 5

Na quinta cena do comercial, a partir de cinco segundos, o motorista sai do carro para interagir com o ambiente a que o carro poderá levá-lo. Esse misto de cenas dentro e fora do veículo, hora aparecendo ou não na imagem, seguem até o final do anúncio.

Uma cena que marca muito o comercial, quando o analisamos quanto ao público-alvo, é aquela em que o personagem dá uma tacada em um taco de golfe na beira de um penhasco. Como já citado anteriormente, essa marca possui modelos de entrada com valores elevados, pensados nos públicos de classe A. O golfe caracteriza-se por ser um esporte elitizado, destinado a um público muito restrito, o que reforça a destinação desse anúncio publicitário.

Relacionando o ato mostrado com uma cena cotidiana de uma população de classe média, o ato desprezioso de dar uma tacada de golfe na beira de um penhasco pouco habitado seria chutar bolinha de papel em praça pública ou brincar com pedrinhas na beira de um lago ou rio. São fatos imaginados por essa pesquisa com a intenção de entender como poderia ser transposta a linguagem utilizada na tentativa de atender a públicos distintos.

O vídeo, em momento algum, apresenta características do veículo de forma verbal. Essa mensagem aparece de forma sutil com imagens, caracterizando que o carro é espaçoso quando mostra cenas dentro do ve-

ículo ou quando apresenta força ao ilustrar imagens do carro passando por buracos, rio ou vias não asfaltadas, o que apresenta um auto capaz de levar seus usuários a transitar em qualquer terreno e levar os passageiros a lugares inóspitos.



Figura 6

5. Conclusão

Nesse estudo, podemos identificar as formas de persuasão utilizadas para convencer o interlocutor sobre a aquisição do produto. Uma propaganda específica para um grupo de pessoas pode não ser eficaz quando mostrada a outros grupos, seja pela linguagem, seja pelos atributos ou mesmo pela capacidade da audiência de compreender o que se deseja transmitir.

Nas propagandas analisadas, vimos semelhanças como público formado por jovens e adultos para os carros mais populares como o C3 e o Onix; canais que atraem este público como os de música e festivais; preços concorrentes e parcelados e propagandas que demonstram a funcionalidade do produto e seus atributos. Já a última propaganda mostra um público-alvo diferente, mais elitista, com maior poder aquisitivo, que já conhece o produto da marca e que compra “*status*”, tranquilidade, lazer e inovação.

Assim, a essência da propaganda, de persuadir e de influenciar, pode ser alcançada de variadas formas, e certos atributos devem ser sempre considerados, tais como características do consumidor, suas necessidades, desejos e preferências. Os argumentos usados no processo de persuasão constituem uma ferramenta eficaz para que todos os envolvidos neste processo saiam satisfeitos. As peças publicitárias, como descrito no artigo, demonstraram que a propaganda é de teor emocional.

Os símbolos e personagens protagonistas determinam para onde

se pretende levar o imaginário do consumidor. Vale salientar que ocorre um constante conversar entre o produto e o público consumidor que, ao estabelecer estreita ligação com o sonho de consumo, busca adquirir o bem, para garantir implicitamente o ideário imaginário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Laura Josani; GUSHIKEN, Yuji. As transformações das mídias massiva, segmentada e em rede evidenciadas pelo videoclipe. *Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1911-1.pdf>>. Acesso em: 14-06-2015.

CASTRO, Daniel. *Outro canal: multishow pesquisa para mudar musicais*. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u38670.shtml>>.

Acesso em: 14-06-2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES Thereza Cochar. *Linguagem e línguas*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1995.

Citroen C3 2015: preço, consumo, fotos, concorrentes. Disponível em: <<http://novocarrobr.com.br/citroen-c3-2015>>. Acesso em: 29-05-2015.

DELIBERATO, André. *Novo C3 "não é um carro para mulheres, mas para todos", afirma Citroën*. Disponível em:

<<http://carros.uol.com.br/noticias/redacao/2012/08/07/novo-c3-nao-e-um-carro-para-mulheres-mas-para-todos-afirma-citroen.htm>>. Acesso em: 29-05-2015.

DIEGUEZ, Gilda Korff. O discurso publicitário: desvendando a sedução. *Comum*. Rio de Janeiro, vol. 12, n. 27, p. 86-108, 2006.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 4. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1990.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

GREEN, M. C.; BROCK, T. C. *The role of transportation in the persua-*

siveness of public narratives. Journal of Personality and Social Psychology, vol. 79, n. 5, p. 701-721, 2000.

KOTLER, Philip. *Administração de Marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

ROIZ, M. *La sociedad persuasora: control cultural y comunicación de masas*. Barcelona: Paidós, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*. 2003.

SCHARF, Edson Roberto; SARQUIS, Aléssio Bessa. *Análise crítica do discurso na propaganda de lançamento do Citroën C3 Picasso*. Disponível em: <<http://www.revistabrasileiramarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/viewArticle/2525>>. Acesso em: 10-09-2015.

WEBSTER. *Webster's 2 New College Dictionary*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2005.

ESTUDO DO LÉXICO A PARTIR DE TEXTOS TEATRAIS: A RECUPERAÇÃO DOS VESTÍGIOS DA DITADURA

Eliana Correia Brandão Gonçalves (UFBA)

elianabrand7@gmail.com

RESUMO

O estudo do léxico pode apresentar pistas sobre a história política, social e cultural dos sujeitos. Por outro lado, é inegável que as produções culturais podem registrar acontecimentos sobre as políticas de silenciamento impostas às sociedades, entre as quais aquelas empreendidas pelos regimes ditatoriais. Nesse contexto, como objeto de estudo para a análise lexical, são examinados textos teatrais produzidos durante a vigência da ditadura militar, visto que os mesmos são exemplos de arquivos culturais interditados; logo, testemunhos do não dito, dos silêncios que marcaram a história e de momentos trágicos e de interdição (RANCIÈRE, 1994; FOUCAULT, 1997; 2004; ORLANDI, 2007; AGAMBEN, 2008). Esses documentos dos arquivos do teatro registram utilizações de itens lexicais, marcados pela construção de espaços semânticos, que oscilam entre a inclusão e a exclusão, entre o inscrever e o apagar, pois os sujeitos também foram reprimidos e torturados pela privação da liberdade da palavra, excluídos da voz, através da vigilância da censura, parcial ou total e, por conseguinte, algumas unidades lexicais ou eram banidas dos textos teatrais ou, no caso de mantidas, denunciavam, por vezes, o discurso do controle, a repressão da polícia, as opções e os saberes das minorias. No entanto, diante dessa impossibilidade de esses sujeitos testemunharem, a leitura crítico-filológica desses textos, por meio do estudo lexical, possibilita o resgate dessas vozes e o direito ao testemunho, permitindo que os silenciados e os esquecidos tenham direito à memória.

Palavras-chave: Léxico. Arquivo. Textos teatrais. Ditadura militar. Crítica filológica.

1. Palavras iniciais

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma leitura crítico-filológica do vocabulário relativo à violência e à vigilância, presente em textos teatrais produzidos durante a vigência da ditadura militar, em especial o texto *Apareceu a Margarida*, de Roberto Athayde, escrito na década de 70, com base na edição filológica organizada por Correia (2013). É fato que os documentos dos arquivos do teatro registram utilizações de itens lexicais, marcados pela construção de espaços semânticos, que oscilam entre a inclusão e a exclusão, entre o inscrever e o apagar, e apresentam pistas do discurso do controle, da repressão da polícia, da opressão das instituições e das opções e dos saberes das minorias, em tempos de ditadura.

O diálogo aqui compreendido é resultante da pesquisa desenvolvi-

da na UFBA, a partir do projeto intitulado "Arquivos Culturais e Construção do Léxico: A Vigilância e a Violência nos Regimes Ditatoriais", que tem, entre outros objetivos, analisar o léxico presente em fontes testemunhais, históricas ou ficcionais, que divulgam relatos, diretos ou indiretos, sobre a memória traumática da violência e da vigilância, durante a vigência de regimes ditatoriais, entre os quais a ditadura militar no Brasil. Assim, considerando o estudo dessas fontes, no período da ditadura militar, entre as décadas de 60 a 80 (1964-1985), é possível: **a)**- refletir sobre a violência e a vigilância por parte desse regime ditatorial; **b)**- fazer um balanço sobre os regimes ditatoriais na contemporaneidade; **c)**- reavaliar os relatos que denunciam as experiências de interdição e de trauma vivenciados pelos sujeitos e que estão dispersos, fragmentados e/ou esquecidos, em textos do teatro, da literatura e dos jornais, mas também em relatos da memória, por meio dos arquivos virtuais.

2. Filologia: produções editoriais e práxis filológica

Na contemporaneidade, considera-se a filologia como a ciência do texto, apesar das tensões teóricas e metodológicas que envolvem outras disciplinas que também reconhecem o texto como objeto de estudo. Mas é preciso lembrar que, no contexto arqueológico da filologia, desde as suas origens, na Antiguidade, a atividade filológica nunca se distanciou da exegese crítica, histórica e cultural do texto, considerando suas diversas materialidades e inscrições, sua relação visceral com a cultura dos povos e sua vinculação com a língua, a história e o tempo. Rememoramos que, no contexto nietzschiano da cultura alemã, o filólogo não era apenas aquele que estudava os textos e suas respectivas línguas escritas, mas também aquele que, por meio delas, lidava com as manifestações do espírito de um povo (GONÇALVES, 2003; 2012; 2014). Nessa perspectiva, a captura do tecido do texto por parte do filólogo contemporâneo evidencia os processos de significação que permeiam os textos e suas tensões.

Em sua prática teórico-metodológica, o filólogo se ocupa, tanto do desenvolvimento de produções editoriais, por meio dos vários tipos de edição, quanto da produção crítica, por meio dos diversos estudos crítico-filológicos do texto, entre os quais o estudo lexical, semântico e discursivo. Dessa forma, neste trabalho, é possível considerar que o fazer filológico também articula a reflexão crítica entre os arquivos da ditadura e seus lugares históricos; e entre a análise dos itens lexicais, utilizados nas

produções teatrais, e a ação, direta ou indireta, da censura, por meio do monitoramento dos sujeitos, impondo aos textos, produzidos na época, interdições de base ideológica e político-cultural.

A tarefa de editar se torna, então, crucial para qualquer pesquisa com o texto, incluindo a pesquisa linguística, visto que a prática editorial pode ser pensada não apenas como apropriação do seu objeto de estudo, o texto, mas uma ação de distinguir, mediar e articular “às relações múltiplas, móveis e instáveis, estabelecidas entre texto e suas materialidades, entre a obra e suas inscrições”. É imprescindível que os textos sejam “respeitados, editados e compreendidos” na sua diversidade histórica e cultural, em suas várias identidades textuais reconhecidas pelos “leitores ou ouvintes”, por meio dos testemunhos textuais. (CHARTIER, 2007, p. 13-14; MACKENZIE, 2005)

O filólogo híbrido, proponente, mediador e leitor, que aqui me reconheço e celebro, diante do texto, seu objeto teórico e de estudo, apresenta uma práxis mediada pela edição e pela leitura interventiva, crítica e histórica dos textos, por conta da sua prática identitária nômade que se motiva não apenas na sua busca pelos testemunhos textuais, mas também pelo cruzamento de fronteiras e pela combinação e articulação entre atividade editorial e leituras crítico-filológicas dos textos.

Compreende-se, então, o texto como objeto cultural, que recom põe a história e os resíduos da memória cultural dos sujeitos e a atuação dessas memórias como arquivo. Essas interlocuções nos fazem lembrar que ser filólogo consiste em reinterpretar, reavaliar, sem cessar, os procedimentos adotados no decorrer de suas leituras, é desconfiar das verdades que se insinuam no texto.

Ao se escrever, se restitui parte dos arquivos presentes na memória viva, desse modo “os escritos constituem a porção principal dos depósitos de arquivos e, se entre os escritos os testemunhos das pessoas do passado constituem o primeiro núcleo, todos os tipos de rastros possuem a vocação de ser arquivados” (RICOEUR, 2008, p. 178). Então, é necessário trazer de volta a memória da violência que se inscreve nos textos produzidos sob a vigilância dos regimes políticos ditatoriais, que têm uma história longa a ser recontada. (GONÇALVES, 2014)

Por outro lado, se atentarmos para o fato de que os vestígios da violência da ditadura estão, por vezes, interditados e fragmentados, apresenta-se, então a “tarefa de convocar o passado, que já não está mais num discurso num presente” (CHARTIER, 2009, p. 15), através das produ-

ções teatrais, nas quais se inscrevem as marcas dos traumas, do apagamento e do esquecimento da memória.

É através da língua, utilizada na composição dos textos, que o sujeito articula as suas vivências e experiências, felizes ou traumáticas, possibilitando ao pesquisador, a partir da análise e interpretação linguística, o desenvolvimento de leituras críticas sobre os arquivos da violência da ditadura militar. Portanto, considerando o texto *Apareceu a Margarida*, de Roberto Athayde, é possível recuperar as cenas e o discurso da censura, por meio da análise dos itens lexicais e dos testemunhos do não dito e dos silêncios que marcaram os momentos trágicos e de interdição, permitindo rasuras, recortes e reescritas da história, além de reavaliações de fatos do passado. (RANCIÈRE, 1994; FOUCAULT, 1997; 2004; ORLANDI, 2007; AGAMBEN, 2008)

3. *Textos teatrais censurados e o estudo do léxico*

3.1. *A produção dramatúrgica de Roberto Athayde: Apareceu a Margarida*

A ditadura militar no Brasil (1964 a 1985) marcou um período de intervenção decisiva da censura, por meio dos órgãos censórios, que criaram mecanismos de vigilância e que tiveram como foco a produção teatral, cinematográfica e literária realizada no país. Essa política de vigilância e violência, por meio da censura, revela violações dos direitos à liberdade de expressão, por meio do intenso controle social, político e artístico (BERG, 2002). Assim, os textos escritos sob a vigência da censura apresentam uma realidade diferente, marcada pela disciplina, submissão e interdição, construída a partir da ação da censura e da mistura de memórias da repressão, ideais de liberdade e desejo de poder.

A peça teatral *Apareceu a Margarida*, escrita em 1971, é parte da produção do escritor carioca Roberto Athayde, que teve também a referida peça encenada na Bahia. A produção escrita de Roberto Athayde foi bastante diversificada, marcada pela escrita de textos dramáticos, de traduções e adaptações de textos para o teatro, mas também pela escrita literária através de romances e poesias.

Apareceu a Margarida representa um arquivo cultural interdito, visto ser uma produção dramatúrgica que passou pelo crivo da censura de sua época, podendo ser compreendida como testemunho do não dito. Clássico da dramaturgia brasileira, *Apareceu a Margarida* foi a primeira

produção dramaturgica de Roberto Athayde a ser encenada com grande sucesso, em 1973, dois anos depois de ser escrita, no Teatro de Ipanema, no Rio de Janeiro, e teve uma primeira montagem com direção de Aderbal Freire-Filho, e Marília Pêra no papel principal. (CORREIA, 2013)



Fig. 1 – Recorte de Jornal – Nota sobre o texto teatral *Apareceu a Margarida*

Fonte: CLETO, 1973, *apud* CORREIA, 2013, p. 57

Na Bahia, a referida produção teatral teve sua estreia em 1977:

Na Bahia, o sucesso de AM [*Apareceu a Margarida*], encenada em 1977, com Yumara Rodrigues [atriz baiana] no papel da professora e Direção de Manuel Lopes Pontes, garantiu à obra o troféu Martim Gonçalves [entregue aos melhores atores, diretores e técnicos do ano], em duas categorias: melhor espetáculo e melhor atriz.

A montagem ocorreu no Teatro do SENAC, pelo grupo Tato e Teatro de Equipe, com a participação em cena de Jorge Santori e figurino de Angélica Lopes Pontes. A julgar pela opinião da crítica teatral baiana, com Carlos Borges, na *Tribuna da Bahia* de 26 de março de 1977, o espetáculo pareceu, de fato, impressionar a plateia (...). (CORREIA, 2013, p. 60-61)

O texto utilizado para a análise dos itens lexicais tomou por base a edição elaborada por Correia (2013),³ que foi de crucial importância para

³ Fabiana Prudente Correia organizou, em 2013, a edição sinóptica e fac-similar de *Apareceu a Margarida*, de Roberto de Athayde, como resultado da sua Dissertação de Mestrado – UFBA, que teve como orientadora a Profa. Dra. Rosa Borges dos Santos, coordenadora da Equipe de Textos Teatrais Censurados (ETTC) da UFBA, que vem desenvolvendo, desde 2006, um trabalho criterioso a propósito da recensão, transcrição, edição e estudos de natureza interpretativa de textos teatrais censurados.

o desenvolvimento desta análise, visto que a editora adota um modelo editorial que considera a história dos diferentes momentos de escritura do texto e o processo de transmissão e circulação do texto na Bahia.

Apareceu a Margarida apresenta uma crítica às relações de poder, no contexto escolar, em período de regime ditatorial. O poder que reprime as produções artísticas e culturais, mas também corrompe, silencia e ameaça as vozes dos sujeitos. Assim, o texto encenado, nos silenciosos tempos da ditadura, mostra a repressão e a violência dos padrões vigentes no contexto escolar, uma vez que, por conta da censura, o texto não pode ser encenado, na época, tal como ele foi produzido. Mas, recorrendo-se ao procedimento descritivo-analítico do texto, é possível resgatar os rastros da opressão que são flagrados no texto, por intermédio dos cortes da censura e da recomposição do vocabulário relacionado à esfera semântica da violência.

Avaliando a figura da professora Margarida, são perceptíveis as relações entre aprisionamento e autoritarismo, presentes na ditadura, e pela oscilação entre sanidade e loucura. O texto evidencia, de um lado, a insanidade e o autoritarismo da professora ditadora, que humilha seus alunos; e do outro lado, uma diferente faceta da professora é revelada: um sujeito que está aprisionado em sua tirania, em seus valores ditatoriais. Nesse ensino, marcado pelo conflito entre grupos, exemplificado nas relações entre professores e alunos, autoridade e carisma, são impostas as verdades da professora Margarida, que podem ser um sintoma da escancarada violência simbólica (BORDIEU, 2004) que marcou a ditadura militar. Desse modo, discurso é violência e é nessa prática de violência, de interdição da palavra, atribuídas ao discurso, que precisam ser construídos “mecanismos de resistência”, pois é na violência que os acontecimentos discursivos localizam o princípio de sua regularidade. (FOUCAULT, 2004; GONÇALVES, 2014)

Por conseguinte, é importante resgatar a relação do sujeito com a memória, pois sabemos que alguns rastros da violência foram apagados pela impossibilidade de falar e de testemunhar, mas os textos podem servir como vestígios dos testemunhos do não dito, de quem podia dizer e o que não podia ser dito (CABRAL, 1979). Da mesma maneira, os textos teatrais escritos no período da ditadura militar no Brasil enfocam uma realidade diferente, marcada pela disciplina, submissão e interdição, construída a partir de uma mistura das memórias da repressão.

E, ainda que seja possível reconhecer, em uma leitura política e

crítica, que a produção dramatúrgica não tenha sido escrita com o intento de fazer uma referência direta à violência na ditadura militar, lembramos que tudo é possível, quando o leitor se apropria do texto. Acresce-se ainda o fato de que, na contemporaneidade, o sujeito não se conecta ao passado apenas por intermédio das obras históricas, mas também pela ficção e pelos relatos da memória coletiva ou individual, ao ponto de que, por vezes, o sujeito se sente mais identificado com esses relatos, que “conferem uma presença ao passado”, do que com os próprios livros de história. (CHARTIER, 2009, p. 21)

4. Breve amostragem: o vocabulário da violência e as cenas da repressão

Para os que já leram o texto de *Apareceu a Margarida*, é fato de que o texto apresenta cenas de uma memória traumática e vestígios que insinuam o enfrentamento, a violência e o silenciamento que marcaram o período da ditadura militar. O texto, centrado no contexto escolar, apresenta recortes de narrativas da violência na cena escolar, que envolve as tensas relações entre professores e alunos, articulando, na construção da narrativa, diferentes itens lexicais, que se vinculam com as inscrições de violência.

O dicionário da língua portuguesa de Houaiss (2009) apresenta, em seu verbete violência, as referidas acepções:

Violência s. f. (sXIV) 1 qualidade do que é violento <a v. da guerra> 2 ação ou efeito de empregar força física ou intimidação moral contra; ato violento 3 exercício injusto ou discricionário, ger. ilegal, de força ou poder <a v. de um golpe de Estado> 4 força súbita que se faz sentir com intensidade; fúria, veemência <a v. de sua linguagem> 6 p. ext. cerceamento da justiça e do direito; coação, opressão, tirania <viver num regime de v.>.

A partir da análise do verbete de Houaiss (2009), rememoramos que violência também está relacionada com o cercear das vozes, com a interdição da palavra, do discurso (ORLANDI, 2007), tornando necessário que os sujeitos construam “mecanismos de resistência” (FOUCAULT, 2004, 54-59). Portanto, as mudanças sociais, culturais e políticas, como a imposição de regimes militares, provocam intervenções na memória, alterações discursivas e também interferem historicamente na adoção ou exclusão de certas unidades lexicais por parte dos utentes da língua.

E, apesar de sabemos necessariamente que o discurso da violência

não apresenta um léxico próprio, pois nenhum item lexical pertence obrigatoriamente a um vocabulário, é importante lembrar que são nos contextos que os itens lexicais se reatualizam, de acordo com os saberes dos utentes da língua. Nessa perspectiva, Vilela (1994, p. 6) afirma que o léxico “é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico (...) afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico”.

Dessa forma, reflete-se sobre a cultura da violência, não por meio da voz da vítima, mas a partir da voz da professora Margarida, que representa, por intermédio de seu discurso em sala de aula, as práticas autoritaristas presentes no regime ditatorial brasileiro. Evidencia-se, então, a cultura da violência como ação recorrente no regime militar e político brasileiro, avaliando as relações de violência, a partir da análise de substantivos e verbos, presentes no texto, que são utilizados pela professora Margarida.

4.1. Análise lexical e o corpus

Vale ressaltar que as abonações do texto de *Apareceu a Margarida* tiveram por base a edição fac-similar, apresentada por Correia (2013), do testemunho datiloscrito datado de 1975 e que representa a peça teatral produzida na Bahia. O fac-símile do texto teatral de 1975 também apresenta testemunhos das intervenções da censura da época que podem ser acompanhadas por meio dos documentos do Arquivo Nacional de Brasília. Além da edição fac-similar, por meio de digitalização por fotografia, que apreende a imagem, a editora apresenta uma edição sinóptica (SANTOS, 2012) com as sete versões contempladas na sua pesquisa, em suporte impresso e eletrônico. (CORREIA, 2013, p. 69-73)

No entanto, considerando a genealogia dos testemunhos, optou-se pela escolha da transcrição de uma das versões em fac-símile, logo “em um de seus estados concretos”, tendo em vista que para um trabalho que se propõe a analisar um recorte sobre o vocabulário da violência, considera-se mais produtiva e coerente a eleição de uma versão, o que nos faz dialogar com Chartier (2009, p. 14):

(...) as múltiplas formas textuais em que uma obra foi publicada constituem seus diferentes estados históricos, que devem ser respeitados, editados e compreendidos em sua diversidade irredutível.

Com efeito, um texto sempre se dá a ler ou escutar em um de seus estados

concretos. Conforme as épocas e os gêneros, variações são mais ou menos importantes e pode se referir, de forma separada ou simultânea materialidade do objeto, à grafia das palavras, às regras de pontuação ou aos próprios enunciados.

Neste caso, optou-se pela versão datiloscrita denominada pela editora de D75SA (testemunho datiloscrito de 1975; representa a peça teatral produzida na Bahia), que, como registro temporal, espacial e material, apresenta emendas manuscritas, “por meio de supressões e substituições por sobreposições de termos datiloscritos”. (CORREIA, 2013, p. 74)

As fortes imagens da violência verbal e psicológica e da repressão são confirmadas pela postura da professora que são narradas no texto. Naquela época, era muito importante que os alunos tivessem um bom rendimento nos estudos, pois, após a conclusão do 5º ano primário, os alunos necessitavam de aprovação e classificação suficiente no exame de admissão do ginásio. Naquele período, o ensino não alcançava a todos, devido ao fato de as escolas públicas disponibilizarem poucas vagas para os alunos.

Em diversos momentos, no texto, a professora, D. Margarida, por meio de abuso de poder, profere discursos de opressão e ameaça aos alunos em relação aos referidos exames de admissão ao ginásio, como pode ser visto na transcrição do fac-símile:

Vocês se encontram no quinto ano.
Também não é novidade para ninguém o fato de que esse quinto ano recebe o nome, a denominação, de admissão. O que vem a ser admissão? A prova de admissão, meus queridos alunos, é nada menos que a prova mais difícil de quantas vocês já fizeram. Ela compreende toda a matéria dada em cinco anos de trabalhos escolares. Não passar no exame de admissão é uma **desgraça** [grifo nosso] que marcará para sempre a vida de cada um de vocês. São as portas do ginásio e do ensino superior que se fecham irremediavelmente diante de vocês. É todo um mundo de conhecimentos, é toda a cultura e⁴ a sabedoria humanas que se tornaram inacessíveis a vocês. É a *vergonha* [grifo nosso] que cai como um manto negro sobre o nome da família de cada um de vocês. O que fazer para evitar essa *Desgraça* [grifo nosso] que seria não passar no exame de admissão? (CORREIA, 2013, p. 64-65)

⁴ Toda vez que for utilizado o recuo do trecho à direita, abaixo da outra linha, indica-se que o trecho é continuação da linha anterior.

Em plena década de 70, o escritor carioca Roberto Athayde descreve cenas da escola no contexto brasileiro da época, mas que por vezes se repetem na atualidade: de um lado os sujeitos gritam para reafirmar o poder e do outro gritam para se libertar.

Para proceder à análise lexicográfica do vocabulário da violência, em *Apareceu a Margarida*, é crucial a utilização de dicionários da língua portuguesa, visto que

O dicionário de língua faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura. Por outro lado, o dicionário [também] é um objeto cultural de suma importância nas sociedades contemporâneas (...) (BIDERMAN, 1998, p. 15)

Assim, para a organização descritivo-analítica do vocabulário da violência presente em *Apareceu a Margarida*, foram utilizados como procedimentos metodológicos:

- a. Seleção de amostragem de nove unidades lexicais, cinco substantivos (S.), masculinos (m) e femininos (f), e quatro verbos (V.), que remetam as questões da violência, localizadas no texto, com base na edição filológica de Correia (2013);
- b. Seleção e transcrição das abonações do texto que atestam os itens lexicais em análise;
- c. Consulta aos verbetes dos dicionários de língua portuguesa, em especial os dicionários semasiológicos de Houaiss (2009) e Ferreira (1999) e o dicionário etimológico de Cunha (1996), com o fim de construir a análise lexicográfica, por meio das acepções encontradas das nove unidades lexicais selecionados⁵;
- d. Análise das nove unidades lexicais que podem compor o vocabulário da violência, considerando as classificações gramaticais e as suas acepções contextuais;
- e. Composição de quadro que apresente as nove unidades lexicais, em ordem alfabética, seguida das suas acepções e da abonação do texto. Seguindo, a tradição lexicográfica, no quadro, as uni-

⁵ Foram consultados também os dados constantes no catálogo informatizado (2014-2015), organizado pela bolsista IC – CNPq – UFBA – Elifrance Oliveira Marins, que é estudante da graduação vinculada ao projeto que coordeno intitulado Arquivos Culturais e Construção do Léxico: A Vigilância nos Regimes Ditatoriais.

dades lexicais representadas pelos verbos serão lematizadas pelo infinitivo; e os substantivos analisados serão lematizados pela forma do singular.

A partir da amostragem dos resultados, apresenta-se o seguinte quadro:

UNIDADE LEXICAL	ACEPÇÃO	ABONAÇÃO
[ARREBENTAR]	V. Rebentar; quebrar.	Quem soltou esse barbantinho? Eu mato, eu esfolo o autor dessa sacanagem! Eu arreben-to , eu parto a cara de quem fez isso! Vocês pensam que acabam com dona Margarida, seus moleques? (CORREIA, 2013, p. 113; ATHAYDE, 1975)
CADELA	Sf. Fêmea do cão. Pej. Mulher pouco digna, de baixa condição social ou de comportamento ou hábitos reprováveis. Mulher vulgar, desavergonhada.	O que está pensando que isso qui é? Uma casa de sacanagem?! E você aí, minha filha! Tá sentada como uma cadela ! Ouviu bem? (CORREIA, 2013, p. 87; ATHAY-DE, 1975)
[CASTIGO]	Sm. Pena ou punição que se aflige a pessoa ou animal. Observação sobre um erro ou uma falta; repreensão, admoestação. Imposição de sofrimento; mortificação, importunação.	Os castigos que dona Margarida der serão sempre outros tantos incentivos. É para o bem de vocês. Vocês têm que ir se acostumando (...) (CORREIA, 2013, p. 91; ATHAYDE, 1975)
[ESTRACALHAR]	V. Despedaçar-se, fazer-se, em pedaços; com certa fúria.	Eu estracalho aquele que disser que eu faço uma injustiça! Entenderam bem? Eu boto vocês todos vocês todos sem saída só para vocês terem o gostinho de quem é dona Margarida. (CORREIA, 2013, p. 97; ATHAYDE, 1975)
MEDO	Sm. estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência.	Dona Margarida pergunta a vocês quem de vocês teria coragem de dizer o que pensa sobre dona Margarida. Vocês têm medo de falar. Ninguém diz porra nenhuma nessa classe. (CORREIA, 2013, p. 100; ATHAYDE, 1975)
PONTAPÉ	Sm. golpe com a ponta ou com o peito de pé; chute.	São uns covardes! Pois que digam na minha frente o que tiverem de dizer! Podem falar! Quem vai ser o primeiro a dar um passo à frente e dizer alguma coisa? Seus mariquinhas! Seus babacas! Seus merdas! Dou uma porrada nos cornos do primeiro que se atrever! Dou um pontapé no saco! (CORREIA, 2013, p. 100; ATHAYDE, 1975)
PORRADA	Sf. infrm. pancada com cacete, cacetada, bordo-	São uns covardes! Pois que digam na minha frente o que tiverem de dizer! Podem falar!

	ada.	Quem vai ser o primeiro a dar um passo à frente e dizer alguma coisa? Seus mariquinhas! Seus babacas! Seus merdas! Dou uma porrada nos cornos do primeiro que se atrever! Dou um pontapé no saco! (CORREIA, 2013, p. 100; ATHAYDE, 1975)
PRENDER	V. Privar (alguém) da liberdade, aprisionar. Ficar preso a (algo) agarrar-se enganchar-se. Monopolizar a atenção e interesse de alguém.	Aquí dentro quem manda sou eu. Eu vou dar essa matéria toda nem que eu tenha de prender vocês a noite inteira aqui dentro. (CORREIA, 2013, p. 102; ATHAYDE, 1975)
TREMER	V. Agitar (se) com tremor; provocar ou sofrer tremor em razão de medo, emoção, de um fenômeno externo.	E aí daquele que passar o ano inteiro na vagabundagem, sem ouvir as minhas admoestações, sem tremar diante da responsabilidade que pesa sobre a sua cabeça; (CORREIA, 2013, p. 84; ATHAYDE, 1975)

A leitura da experiência de ensino, narrada no texto teatral, é bastante sintomática, pois, mediante a análise lingüística, de cunho lexical, das acepções das unidades lexicais selecionadas, é imposto, de modo violento e forçoso, o poder da autoridade da professora Margarida sobre o grupo dominado, o dos alunos, descortinando-se os embates culturais, políticos e sociais que podem refletir, ainda que inconscientemente, as relações de luta pelo poder presente no regime ditatorial. Dessa maneira, são vinculadas as relações de violência que aproximam simbolicamente as práticas do aparelho ideológico do Estado, a escola, e do aparelho repressor do Estado, a polícia. Porquanto, a partir das acepções e contextualizações dos itens lexicais, é oportuno observar:

1. Ações de empregar intimidação moral contra grupos oprimidos, por meio de atos violentos, que provocam sofrimento, medo e opressão, evidenciados na leitura dos contextos dos verbos *tremar*, *prender* e *estrapalhar*;
2. Contextos que nomeiam e incitam formas e ações de violência física, através dos substantivos *porrada* (sf.) e *pontapé* (sm.);
3. Atos de extrema violência, cometidos com fúria e destruição, mostrando o sistema autoritário e opressor da ditadura, ao avaliar o uso contextual do verbo *arrebentar*;
4. Disseminações da violência de gênero evidenciada pelo sentido pejorativo e discriminatório usado na remissão à figura feminina, por meio da reflexão contextual do substantivo *cadela* (sf.);
5. Ações de punição que aflige o sujeito, impondo sofrimento fisi-

co ou emocional, próprio da ditadura, com justificativa de que o sujeito deve ser violentado, com a utilização do substantivo *castigo* (sm.);

6. Divulgações de estados excessivos de pavor, perigo e opressão, que tem como consequência o silenciamento da palavra, do poder dizer e do poder ser, em contextos como o observado com utilização do substantivo *medo* (sm.).

5. Considerações finais

A análise da tessitura lexical do vocabulário presente em *Apareceu a Margarida*, de Roberto Athayde, apresenta, com sutileza, reavaliações de fatos do passado e do presente, rasuras, recortes e reescritas da história, ao aproximar, por vezes, de realidades aparentemente distantes. O texto teatral, enquanto testemunho, nunca está dissociado da palavra das testemunhas que ali figuram e da experiência de reencontro, retorno ao passado, que ele recupera pela narração e pela reescrita da história (RICOEUR, 2008; CHARTIER, 2009, p. 21-30). Desse modo, estudar vocabulário a partir da edição de *Apareceu a Margarida*, como um dos temas na investigação filológica, leva-nos a refletir sobre o trabalho consciente do filólogo como mediador dos textos, levando a outras interlocuções, entre as quais, o silenciamento dos arquivos; o arquivo como lugar de memória, o arquivamento do sujeito escritor/dramaturgo; e o teor político do discurso censório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALBIN, Ricardo Cravo. *Driblando a censura: de como o cutelo vil incidiu na cultura*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2002.

ATHAYDE, Roberto. *Apareceu a Margarida*. Datiloscrito, Salvador, 1975, 34 f.

BERG, Creuza. *Mecanismos do silêncio: expressões artísticas e censura no regime militar (1964-1984)*. São Carlos: Edufscar, 2002.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Edufms, 1998, p. 11-20.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CABRAL, Reinaldo; LAPA, Ronaldo. (Orgs.). *Desaparecidos políticos: prisões, sequestros, assassinatos*. Rio de Janeiro: Opção/CBA, 1979.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Trad.: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura*. Trad.: Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Edunesp, 2007.

CORREIA, Fabiana Prudente. *O desabrochar de uma flor em tempos de repressão: edição e crítica filológica de **Apareceu a Margarida**, de Roberto Athayde*. 2013. Dissertação (Mestrado). – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e acresc. de um supl. 6. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Memória cultural e textos literários. In: *Anais I Congresso Internacional de Estudos Filológicos*, Salvador: CIEF, 2012.

_____. O papel da filologia textual na formação dos estudantes de Letras. In: *II Encontro Nacional de Linguística Aplicada ao Ensino*, Paraíba: II ECLAE, 2003.

_____. Léxico e arquivo: a questão da violência nos regimes ditatoriais. In: *Actas do XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filología da América Latina (ALFAL)*. João Pessoa: Ideia, 2014.

HOUAISS, Antônio et al. 1. ed. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*

sa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MCKENZIE, Donald Francis. *Bibliografía y sociología de los textos*. Trad.: Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramento, 2007.

MINISTÉRIO da Justiça. Departamento de Polícia Federal. [Parecer do censor G. M. C.]. Datiloscrito, Brasília, 22 abr. 1f.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

RANCIÈRE, J. *Os nomes da história: ensaio de poética do saber*. São Paulo: Educ/Pontes, 1994.

RICOEUR, Paul. *Memória, história e esquecimento*. Trad.: Alain François et al. Campinas: Edunicamp, 2008.

SANTOS, Rosa Borges dos. Filologia e literatura: lugares afins para estudo do texto teatral censurado. In: _____. *Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia: a filologia em diálogo com a literatura, a história e o teatro*. Salvador: Edufba, 2012, p. 19-65.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

FORÇAS ESTRUTURAIS DA MUDANÇA LINGÜÍSTICA: A DIACRONIA DOS PRONOMES OBLÍQUOS TÔNICOS⁶

Antonio José de Pinho (UFSC)
ajdepinho@gmail.com

RESUMO

Neste estudo, é feita uma análise diacrônica da evolução dos pronomes oblíquos tônicos precedidos pela preposição *com* (*comigo*, *contigo* etc.). Há muitos estudos sobre a variação entre *nós* e *a gente* na posição de sujeito, mas pouco se estudou sobre tal variação diante da proposição *com*. Procura-se aqui, além de analisar a evolução histórica desses pronomes, determinar que forças estruturais determinaram a reestruturação desse paradigma desde o latim até o português. Defende-se que a mudança sintática – SOV > SVO – desencadeou a reestruturação dos pronomes regidos pela preposição *com*. Os universais linguísticos indicam a causa estrutural dos rumos que a mudança linguística tomou desde o latim. A passagem de *nobiscum* para *conosco* (da posição de *cum* para sua proposição) é explicada principalmente por mudanças anteriores na sintaxe da ordem básica dos constituintes da oração, da latina ordem *sujeito-objeto-verbo* para a românica *sujeito-verbo-objeto*. Esta mudança fez a língua perder a posição da partícula *cum*.

Palavras-chave:

Linguística histórica. Variação pronominal. Pronomes oblíquos tônicos.

1. Introdução

Manuais de história da língua portuguesa, como o de Mattoso Camara Jr. (1979), por exemplo, apenas *descrevem* como os pronomes oblíquos tônicos (*comigo*, *contigo*, *consigo*, *convosco* e *conosco*) formaram-se e alteraram-se diacronicamente, e não indicam as motivações que estão na própria estrutura da língua, responsáveis pelas alterações na configuração dessas formas pronominais. E, ao simplesmente descrever, não apontam a *causa* da evolução desses pronomes. Assim, procurando preencher tal lacuna da história do português, objetivamos buscar não apenas uma *descrição* da origem (e evolução) desses pronomes, porém, indicar, ou melhor, *explicar* a causa da mudança linguística que os originou, principalmente os fatores internos (portanto estruturais) que levaram à atual configuração desses pronomes.

Sabemos de muitos estudos sociolinguísticos que têm investigado

⁶ Este artigo é uma adaptação da primeira parte de Pinho (2009).

a variação dos pronomes pessoais na função de sujeito da oração, tais como Lopes (1998; 2007) e Brustolin (2009). Dessa forma, a variação entre *nós* e *a gente* sempre é estudada em contextos sintáticos como *nós falamos/a gente fala*. O que podemos afirmar *a priori* é que o pronome *conosco* não tem sido tão focalizado, nas pesquisas sociolinguísticas, quanto, por exemplo, o pronome *nós* em caso nominativo.⁷

Iniciaremos este estudo com uma análise da evolução da forma dos pronomes oblíquos tônicos desde o latim. São também feitas algumas considerações sobre esse paradigma pronominal no latim vulgar com base no *Appendix Probi*. Segue-se, por fim, a explicação da causa estrutural da evolução dos oblíquos tônicos, questão que envolve a pressão da reestruturação sintática sobre os pronomes regidos pela preposição *com*.

2. A evolução dos pronomes oblíquos tônicos desde o latim

No latim clássico, *me*, *te* e *se* tinham a mesma forma, tanto no acusativo quanto no ablativo. *Nobis* e *vobis* eram as formas ablativas dos pronomes de primeira e segunda pessoa do plural, ao passo que *nos* e *vos* eram as suas respectivas formas acusativas.

De acordo com Napoleão Mendes de Almeida, na sua *Gramática Latina*, a preposição *com*, ou *cum*, em latim, “se coloca depois do pronome no ablativo e não antes; não se dirá, portanto, *cum me*, *cum te*, *cum se* etc.” (1982, p. 137). Estas construções são, portanto, agramaticais em latim. Entretanto, esse sistema de posposição só ocorre com os pronomes pessoais, pois com os nomes a estrutura sintática é inversa. É o vocábulo regido pela preposição que é posposto. Exemplos:

1) *Cum fratre* (ALMEIDA, 1982, p. 137)

2) *Orare cum lacrimis*; (*Idem, ibidem*)

3) “...*placida in actu cum humanitate multa...*” (Cf. SÊNECA, 2005, IV, 2).

As palavras *frate*, *lacrimis* e *humanitate multa* estão no caso ablativo, o qual é regido pela preposição *cum*. É importante lembrar, então, que a posição desta preposição não é livre como a colocação dos sintagmas nominais e verbais na frase. *Cum* ocorre sempre posposta quando

⁷ Este artigo desenvolve do tema da pesquisa abordado em Pinho & Cardoso (2010).

rege pronomes pessoais, e sempre anteposta quando rege nomes.

No latim vulgar, as formas ablativas desses pronomes – *nobis* e *vobis* – foram absorvidas pelo acusativo.⁸ Assim, os pronomes *me*, *te*, *se*, *nos* e *vos*, podiam tanto ocorrer, agora, na função de objeto direto quanto na de adjunto adverbial – função esta que os nomes/pronomes exerciam quando estavam revestidos com forma do caso ablativo. Esta mudança não alterou a posição da preposição em relação aos pronomes, ou seja, ela continuava a ser posposta.

Como bem recorda Coutinho (1974, p. 32), ocorreu uma mudança fonológica, no latim vulgar, que ocasionou o “obscurcimento dos sons finais: *es* (*est*), *dece* (*decem*), *mecu* (*mecum*), *posuerun* (*posuerunt*), *pos* (*post*), *ama* (*amat*), *biber* (*bibere*)”. Essas modificações se explicam pelo fato de que a posição de coda silábica foi a mais alterada com a evolução fonológica da língua. Em latim clássico “com exceção de *f*, *g*, *h*, *p* e *q*, todas as demais consoantes podiam figurar como finais de palavras latinas” (COUTINHO, 1974, p. 116). Houve, entretanto, uma grande redução no número de fonemas que poderiam ocupar essa posição na sílaba, restando, no fim, em português, somente 4 fonemas consonantais nessa posição de final se sílaba: /l/, /r/, /s/ e /N/. (MENDONÇA, 2003, p. 35)

Essa mudança fonológica, que se operou no latim vulgar, teve inclusive repercussões na morfologia, pois o apagamento do /t/ em coda silábica eliminou o morfema número-pessoal de terceira pessoa. Por sua vez, o apagamento do /m/ eliminou a marca morfológica de primeira pessoa do singular e também a do caso acusativo. Exemplos:

Paulus Mariam amabat > *Paulus amaba Maria* > *Paulo amava Maria*

Ego Mariam amabam > *Ego amaba Maria* > *Eu amava Maria*

Há, portanto, reflexo dessa mudança no sistema pronominal estudado. A preposição *cum* perdeu seu último fonema, como inclusive pode se observar no citado exemplo, que é dado por Coutinho, no qual *mecum* passa para *mecu*. O paradigma fica, assim, com a seguinte configuração em latim vulgar:

<i>mecu</i>	<i>tecu</i>	<i>secu</i>	<i>noscu</i>	<i>voscu</i>
-------------	-------------	-------------	--------------	--------------

Após isso, como afirma Meier (1974), na România Ocidental – constituída atualmente por Espanha, França e Portugal – as oclusivas

⁸ Essa mudança linguística do latim clássico ao vulgar será melhor analisada mais adiante.

surdas sonorizam-se em posição intervocálica, já na România Oriental – Itália e Romênia – tais fonemas não se alteram. Dessa forma, /p/, /t/ e /c/ passam para /b/, /d/ e /g/ em português, como ocorre nestes exemplos: *lupu* > *lobo*, *amicu* > *amigo*, *civitate* > *cidade*.

Explica-se, dessa maneira, a sonorização do *c* em *mecu*, *tecu* e *secu*. Em *voscu* e *noscu*, por sua vez, o *c* permanece por se encontrar precedido pelo fonema /s/, estando, assim, em contexto que não favorece a sonorização da oclusiva.

Agora, a mudança do /e/ para /i/, segundo Mattoso Camara Jr. (1979, p. 97), deve-se à metafonia “por causa do /u/ final em *mecu(m)*, *tecu(m)*, *secu(m)*.” Uma explicação alternativa seria o efeito da analogia das formas *meço tego* e *seço* com *mim*, *ti* e *si* que teria ocasionado a mudança na vogal.

Todas essas mudanças fonológicas levam os pronomes às seguintes formas em português arcaico:

<i>migo</i>	<i>tigo</i>	<i>sigo</i>	<i>nosco</i>	<i>vosco</i>
-------------	-------------	-------------	--------------	--------------

Estes pronomes eram, na fase antiga da língua, usados isoladamente, sem haver, dessa forma, a necessidade da preposição *com* diante deles. Isso ocorria porque havia a consciência do “pleno valor da preposição contido na sílaba final -go [...]”. (CAMARA JUNIOR, 1979, p. 97)

Porém, em algum ponto da Idade Média, começou a existir “variação livre” entre *migo* e *comigo*, por exemplo. No *Dicionário* de Houaiss (2007), há a indicação de que *nosco* e *conosco* já estavam em processo de variação durante o século XIII, contudo, no século XV, permanece apenas a variante *conosco*. Assim, com o tempo, as variantes que apresentavam a preposição aglutinada na primeira sílaba foram as que sobreviveram na língua.

Eis, aqui, um dos grandes problemas encontrados na evolução desse paradigma de pronomes oblíquos. Não encontramos uma explicação satisfatória sequer para esta drástica mudança ocorrida nos pronomes portugueses. Qual seria a causa da reintrodução da preposição diante dos pronomes? Com razão, comenta Almeida que “Ésse fato demonstra quanto se transformou o latim, perdendo certos vocábulos latinos a forma e o próprio significado etimológico”. (ALMEIDA, 1962, p. 158)

As gramáticas históricas dão as seguintes explicações para a introdução da preposição *com* diante dos pronomes:

O esquecimento posterior de que o final *-go* de *migo* era a evolução natural da preposição latina *cum* foi a causa de que o povo reforçasse aquele composto *com* a mesma preposição, de que resultou a forma atual pleonástica *comigo*. (COUTINHO, 1974, p. 253)

No português antigo empregou-se *nosco* sem o reforço de *com* porque ainda estava presente ao espírito de todos que a terminação *-co* representava a preposição latina *cum*. Obliterada essa ideia, tornou-se necessário o reforço, o que deu em resultado a forma atual *conosco*. (COUTINHO, 1974, p. 254)

Na medida em que a significação das sílabas *-go* e *-co* se perdia, a preposição era de novo adjungida a essas formas, já estão como proclítica. As novas combinações se conformavam à ordem regular do pronome e preposição em português. (WILLIAMS, 2001, p. 50)

Nestas formas entra, como se sabe, a preposição *cum* posposta ao pronome, no caso ablativo, em harmonia com o seu regime, e a antiga língua, parece, tinha consciência de sua existência nelas, portanto também as empregava sós. Mais tarde, porém, essa consciência perdeu-se, resultando daí as expressões pleonásticas *comigo*, *contigo*, *conosco*, *convosco*. (NUNES, s.d., p. 240-241)

Como se vê, as explicações se repetem, em grande parte. Perde-se a noção de que *-co* e *-go* são partículas gramaticais – uma posposição – e recoloca-se *com* diante dos pronomes. Suas análises do fenômeno não estão incorretas, mas são muito psicológicas, e não tratam o problema com a profundidade e a importância devida. No fundo, ficam somente no plano da *descrição*, porém não *explicam* realmente a *causa*⁹ da evolução. Não existiria, por acaso, a interferência de mudanças ocorridas em outras estruturas da língua? Um fenômeno de mudança não estaria levando a outra mudança? Estas questões não são respondidas pelas gramáticas históricas.

3. *O testemunho do latim vulgar: o Appendix Probi*

O *Appendix Probi* dá uma importante pista sobre a variação nos pronomes regidos por *cum* no latim vulgar do século III d.C. O gramático Probo faz referência aos pronomes oblíquos tônicos nas glosas 220 e 221 de seu *Appendix*:

Noviscum non Noscum
Vobiscum non Voscum

(*Apud* SILVA NETO, 1946, p. 255)

⁹ Ou *motivação* da mudança, seja ela uma *motivação* de ordem estrutural ou social.

A primeira expressão representa a forma culta do pronome, já a segunda o “erro” gramatical a ser corrigido.

Na primeira glosa citada, já podemos ver que, mesmo no latim culto do século III, houve variação entre *nobiscum* e *noviscum*. A troca do /b/ pelo /v/ é explicada por abrandamento – ou lenização –, processo que consiste numa “passagem de um fonema de articulação forte para outro de articulação fraca, dentro do sistema fonológico da língua” (CÂMARA JUNIOR, 1977, p. 156). Neste caso específico, há a troca da consoante oclusiva /b/ – fonema de articulação mais forte – pela fricativa /v/ – articulação mais fraca.

O *Appendix Probi* evidencia que a variante *noscum* era estigmatizada, ou seja, era a forma rejeitada pelos gramáticos – que representam o sistema educacional romano –, e excluída dos registros mais formais da língua (obras literárias, inscrições de monumentos públicos, documentos oficiais, entre outros). Porém, são essas formas do latim vulgar que inicialmente foram estigmatizadas pelos puristas – *noscum* e *voscum* –, que vão mais tarde suplantar as formas clássicas dos pronomes. Consequentemente, o paradigma pronominal do português e espanhol se formará a partir do padrão que ele apresentava no latim vulgar, no qual as formas *nobiscum* e *vobiscum* já são arcaísmos.

Silva Neto, em sua edição do *Appendix Probi*, faz uma breve análise da evolução desses pronomes, a qual, em parte, aqui reproduzimos:

De fato, o que realmente aconteceu foi a predominância do acusativo, cujas funções se dilataram imensamente. Houve, portanto, câmbio morfológico e não fonético.

Diga-se, a bem da justiça, que já um filólogo nosso, o Prof. Sousa da Silveira [...] vira a verdade: “Igualmente não houve deslocação do acento do *nobiscum* e *vobiscum* para darem as nossas formas antigas *nosco* e *vosco*, pois estas não provieram daquelas, e, sim, de *noscum* e *voscum*, cuja existência o simples raciocínio nos faria admitir, uma vez que vimos a tendência a regerem todas as preposições o acusativo; mas a emenda proposta pelos gramáticos *nobiscum non noscum* documenta cabalmente aquelas formas.” (*Trechos Seleto*s, 1919, pg. 9; 5.a ed., 1942, pg. 24). (SILVA NETO, 1946, p. 255-256)

Da análise de Silva Neto e de Sousa da Silveira, nasce um problema, pois defendemos, neste estudo, que os pronomes *migo*, *tigo*, *sigo*, *nosco* e *vosco* são resquícios morfológicos de ablativo no português. Mas esta análise não estaria errada, já que estes evoluíram de pronomes em sua forma acusativa?

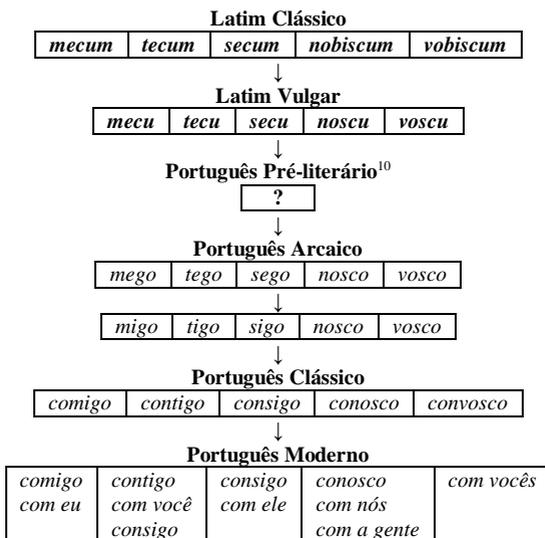
Creemos que não, porque, em português, as formas acusativas dos

pronomes pessoais (*me, te, se, nos* e *vos*) são bem diferentes de seus correspondentes no ablativo, nos quais a última sílaba (*co* ou *go*), um resquício da preposição latina *cum*, representa, de certa forma, uma marca morfológica de ablativo, caso este que é regido pela preposição *com* aglutinada no início dos pronomes.

De qualquer forma, a análise feita por Silva Neto e Sousa da Silveira sobre a evolução desses pronomes com base no *Appendix Probi*, apesar de apropriada, repete aquilo que já se encontra nas principais gramáticas históricas do português, não acrescentando, por isso, novos fatos para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno.

4. Esquema da evolução do paradigma pronominal

Se sintetizarmos todos esses processos ocorridos desde o latim clássico ao português brasileiro atual, temos o seguinte quadro:



Sobre o presente esquema evolutivo do paradigma pronominal

¹⁰ Como não há textos propriamente portugueses desse período, pois se escrevia em latim (ou latim bárbaro), não é possível dar informações precisas sobre o paradigma pronominal entre o latim vulgar e o português arcaico.

apresentado acima, são feitos alguns comentários sobre a variação/mudança desses pronomes no português moderno.

No português moderno, avança a perda dos resquícios do caso ablativo herdados do latim. Isso se deve à gramaticalização das formas *você(s)* e *a gente* como pronomes pessoais que, diante da preposição *com*, substituem os oblíquos tônicos *tigo*, *nosco* e *vosco*.

No português do Brasil, há a conhecida tendência histórica da substituição dos pronomes oblíquos por formas do caso reto – *vi ele*, *perdi ele* (ELIA, 1976, p. 112). A mudança no sentido da substituição das formas do caso reto pelo oblíquo atingiu não apenas a posição sintática de objeto direto, mas também se propagou para a posição na oração em que o pronome é regido pela preposição *com*. É o caso da variante *com nós*, muito presente no Brasil, fato corroborado por dados dialetológicos como os encontrados no *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB) e no *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil* (ALERS), por exemplo.

Na fala corrente, o brasileiro, praticamente, nunca diz *consigo*. É comum, em seu lugar, o uso de formas como *com ele*, ou até *com ele mesmo*. Neste último exemplo, agrega-se *mesmo* a *com ele* para se reforçar a ideia reflexiva antes expressa em *consigo* sem ambiguidade.

O pronome *consigo*, contudo, não tem apenas função reflexiva. No português de Portugal, e até em certos lugares do Brasil, *consigo* ocorre no sentido de *contigo* em situações de maior formalidade. Para exemplificar, cito um diálogo do romance *Jerusalém*, do escritor contemporâneo Gonçalo M. Tavares: “Simpatizo *consigo*, Mylia. Espero que possamos voltar a falar”. (TAVARES, 2006, p. 36)

5. As causas estruturais da mudança

5.1. A analogia e regularização do paradigma

Descrever como a língua muda não é o bastante. É preciso explicar a causa, e há, pelo menos, três explicações para a mudança de *nobiscum* – no latim – para *conosco* e, conseqüentemente, para *com nós/com a gente*.

Em primeiro lugar, sabemos que as línguas do tronco indo-europeu, pelo menos, no decorrer de suas histórias, tendem, desde muito tempo, para uma simplificação de suas estruturas morfológicas. Isso é percebido facilmente nos sistemas de flexão casual. No indo-europeu, os no-

mes declinavam-se em oito casos. Portanto, havia nele dois casos a mais do que no latim, a saber, o locativo e o instrumental, que foram substituídos por um maior uso de preposições. “E a ausência do locativo e do instrumental, em latim, coincide justamente com o aparecimento de preposições que não existiam no sânscrito, onde, no entanto, persistiam aqueles dois casos”. (MONTEIRO, 1926, p. 17)

No próprio latim clássico, o sistema de flexão casual já apresentava sinais de simplificação, pois os casos nominativo e vocativo se neutralizavam em quase todas as declinações, menos na segunda (ex.: *dominus, domine*). Além disso, o ablativo e o dativo também tinham a mesma forma na maior parte das declinações (ex.: *domino, domino*).

Sendo assim, como na sociolinguística, temos o *princípio da uniformidade* (TARALLO, 1990), segundo o qual as mesmas forças observadas na sincronia de uma língua também, certamente, ocorreram no passado, temos que ver que não é por acaso que o português atual caminha para uma realidade em que há menos flexões verbais e menor quantidade de marcas de caso no sistema pronominal. Segundo Câmara Jr. (1979, p. 72-73), o mesmo ocorreu com o latim, em que o sistema flexional verbal e nominal simplificou-se com a supressão de vários casos e desinências. Assim, podemos ver que as mudanças linguísticas ainda atuam no sentido de apagar as desinências. Ou ainda, o atual caminho percorrido pelo português é, na verdade, a continuação de várias mudanças estruturais que já ocorreram no português antigo, e até antes, no próprio latim.

A passagem do *conosco*, prescrito pela norma padrão, para as formas *com nós* e *com a gente* pode, muito bem, ser explicada por esse processo histórico de perda das marcas de caso no sistema morfológico da língua, porque, como foi explicado antes, o pronome *nosco*, que sempre ocorre aglutinado à preposição *com*, nada mais é que um resquício do caso ablativo no sistema pronominal do português.

A segunda explicação da mudança se deve à tendência de regularização dos paradigmas gramaticais, o que, na verdade, é uma consequência do processo descrito acima.

A gente cantava ————— [Nós cantávamos]

Isso é da gente ————— [Isso é nosso]

Ele viu a gente ————— [Ele nos viu]

A regularização ocorre também por *analogia*, pois, se o falante usa estas variantes acima, num processo de analogia, ele certamente pode

colocar também o pronome *a gente* em posição de adjunto adverbial de companhia precedido pela preposição *com*. O mesmo vale para o uso da variante *com nós*. No Brasil, é muito comum encontrar estas construções na linguagem não padrão:

Nós cantava
Ele viu nós

Assim, nada impede a frase *Ele saiu com nós*. O falante, por analogia, regulariza o seu paradigma pronominal de primeira pessoa do plural, apagando as marcas de caso acusativo (Ele viu *nós*) ao colocar o pronome do caso reto em posição de objeto direto, e, também, ao eliminar os resquícios de ablativo, substituindo *nosco* por *nós*. Entretanto, levando em conta a avaliação social das variantes, a variedade não padrão, que utiliza *nós*, encontra-se em desvantagem, já que muito possivelmente conta com estigma. Podemos intuir, pela nossa própria experiência como falantes da língua, que quem falar *com nós*, em uma reunião de trabalho ou para uma grande plateia, será avaliado negativamente. Já a variante *com a gente* é mais neutra nesse sentido, pois não é tida como “errada” pelo vulgo.

5.2. A motivação sintática

Há uma terceira explicação para a mudança que, no fundo, é a causa mais importante da reestruturação do paradigma pronominal. Mudando, pois, o foco da análise, vemos que há profundas implicações sintáticas na transição do latim *nobiscum* para *conosco*, no vernáculo.

Em uma oração simples, com sujeito e um predicado com verbo transitivo, há seis possibilidades matemáticas de combinação dos sintagmas, sendo elas: SVO, SOV, VOS, OVS, OSV e VSO. Dessas possibilidades, segundo Slobin (1980), nas línguas naturais, encontram-se apenas três delas: as estruturas SVO (como no português, espanhol e inglês), SOV (como no latim clássico) e VSO.

Pode-se ver também que, seja qual for a língua, o verbo pode aparecer em qualquer posição, mas os sintagmas nominais não, pois o sujeito precede o objeto direto. Claro que em latim havia grande liberdade de posicionamento dos sintagmas, como confirma o próprio Mattoso Câmara Jr. (1979, p. 72) em sua história da língua portuguesa, mas os gramáticos, como Almeida (1982), recomendam o uso da ordem clássica SOV.

Luna terram illustrat.

S O V

Tal ordem sintática não impede as outras combinações possíveis entre os sintagmas, isso pelo motivo de a morfologia nominal marcar no nome a sua função na oração. Vejamos:

Luna illustrat terram
Terram luna illustrat
Terram illustrat luna
Illustrat terram luna
Illustrat luna terram

Em todas as opções, reconhecemos perfeitamente a função sintática de cada substantivo, não importando a ordem em que estejam. Isto podia ocorrer em latim, principalmente na poesia, para que os versos seguissem a métrica e o ritmo desejado. O que não anula, obviamente, o fato de o latim ser uma língua de estrutura sintática SOV.

Devido à morfologia nominal simplificada na evolução da língua, a mesma frase em português tem somente a seguinte estrutura:

A lua ilumina a terra

S V O

Slobin (1980) reproduz em seu livro uma tabela na qual estão os resultados de um estudo de J. A. Hawkins¹¹ que faz a correlação entre a existência de posposição ou preposição e a estrutura sintática, vendo qual a influência que a ordem sintática pode ter sobre a colocação da preposição (ou posposição) em relação ao sintagma que rege.

	Ordem dominante de palavras		
	VSO	SVO	SOV
Preposições	38	60	5
Posposições	1	23	90

Tabela 1 – A relação entre ordem sintática e a ocorrência de preposição ou posposição. Fonte: (HAWKINS *apud* SLOBIN, 1980, p. 95)

Sendo assim, logo se percebe que as “línguas do tipo SVO variam, mas 73 por cento delas usam preposições” (SLOBIN, 1980, p. 96).

¹¹ Segundo se pode ver na bibliografia do supracitado livro de Slobin, *Psicolinguística*, este estudo de J. A. Hawkins, que por sinal não foi publicado, foi apresentado em 1976 na Universidade da Califórnia sob a forma de comunicação.

Este é o caso das línguas neolatinas como o português e o espanhol. Além do mais, o estudo de Hawkins é muito significativo por ter sido feito com base em 217 línguas, de acordo com sua estrutura sintática, ou seja, do posicionamento da preposição (ou posposição) em relação ao sintagma que está regendo. Mais de duas centenas de línguas é uma amostra bem significativa, com a qual é possível lançar um novo olhar sobre o problema da evolução dos pronomes em português.

Como indica a tabela, de um total de 114 línguas que possuem posposições, 90 delas têm a ordem sintática na qual o objeto direto precede o verbo que ocorre ao fim da oração, o que significa dizer que 95,7 % das línguas SOV, como é o caso do latim, possuem posposições. Assim, em termos de estrutura sintática, a possibilidade de a língua latina possuir posposições era bem maior do que não possuir, e é o que de fato ocorria em tal idioma, lembrando que a posposição não era um fato absoluto no latim. A verdade é que ela não ocorria na maior parte dos casos, uma vez que em latim havia a coexistência, tanto das preposições quanto das posposições. Porém, o que mais significa, no presente caso, é a presença ou não de posposições dentro da estrutura linguística. Um fato inquestionável é que esta variação estrutural, na qual havia, tanto posposições quanto preposições, deixou de existir no português e no espanhol, para que houvesse exclusivamente a preposição. E justamente um dos fatos sintáticos significativos na passagem do latim ao português¹² foi a mudança da ordem sintática SOV para a atual SVO. O que significa que se passou de uma estrutura sintática que privilegiava a ocorrência de posposições para uma que privilegia a preposição.

Os dados da tabela de Hawkins demonstram – além do que foi dito a respeito das línguas SOV – que, contrariamente às línguas do tipo do latim que contam com posposições, as línguas, cujo objeto direto aparece ao fim da oração e sucede o verbo, apresentam muito mais possibilidade de terem preposições. Obviamente elas variam mais que as línguas de posposição, mas, de um total de 103 línguas de preposição estudadas por Hawkins, 60 delas possuem a ordem sintática SVO, resultando numa porcentagem de quase 60%. Ou seja, neste caso também há certa tendência de a estrutura sintática determinar o posicionamento das preposições, o que se confirma com as línguas SVO, quando estas apresentam uma maior possibilidade de ter preposição que posposição, ainda mais se pensarmos que a posposição em latim ocorria só em parte de sua estrutura

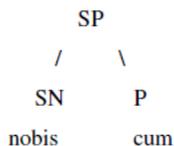
¹² E também às outras línguas neolatinas.

gramatical.

Nada impede de se argumentar que a mudança da ordem SOV do latim para a ordem SVO do português tenha sido a causa estrutural de uma profunda mudança na configuração dos pronomes em posição de adjuntos adverbiais (*conosco, comigo, consigo...*). A possibilidade de que o português continuasse a ter posposições após a mudança da estrutura sintática era absolutamente pequena, porque apenas 27% das línguas SVO são de posposições, considerando-se obviamente o universo de línguas pesquisadas por Hawkins, levando-nos à conclusão de que apenas 23 línguas, de um total de 83 de tipo SVO, possuem posposições.

Sintetizando tais números, basta se afirmar *que há muito mais possibilidades de uma língua SVO possuir preposição do que posposição. E, no caso contrário* (que é o caso do latim), *há muito mais possibilidade de uma língua SOV ter posposição do que não ter*. Pode-se entender, assim, com base em tais números, que a mudança sintática operada na passagem do latim ao português, na qual houve a posposição do objeto direto ao verbo da oração, tenha imposto uma nova configuração da estrutura dos pronomes do paradigma de *conosco*.

O mais importante é que essas línguas de ordem sintática SOV, possivelmente por imposição estrutural da gramática universal privilegiaram a existência de partículas gramaticais (*cum*, por exemplo) em posposição ao sintagma nominal que regem, ao passo que as línguas de ordem SVO privilegiam a preposição (SLOBIN, 1980). Por isso, no latim, uma língua SOV, ocorre a posposição nos sintagmas *mecum, secum, tecum, nobiscum* e *vobiscum*, onde a partícula *cum* aparece após os pronomes, formando a seguinte estrutura sintática:



Porém, na passagem do latim ao português arcaico, houve a inversão na estrutura interna do SP, bem como uma inversão na ordem entre o objeto direto e o verbo, passando a existir a ordem verbo-objeto, em detrimento da ordem latina objeto-verbo.

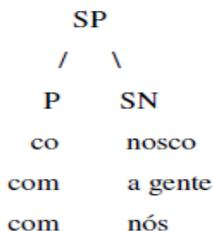
Num estágio de transição, em português arcaico existiam marcas sintáticas do latim vulgar, do qual se originou. Assim, é compreensível haver as formas *migo, tigo* e *sigo* usadas isoladamente em português ar-

caico, porque a estrutura da língua ainda estava em fase de transição, conservando traços arcaizantes em sua gramática. A mudança não estava implementada. Ainda se preservava na fase arcaica do português a posição da partícula *com*, que já estava bem alterada neste estágio da evolução linguística – com a troca do *c* pelo *g* e, ainda, com apócope do segmento *m* e metáfora da última vogal (*cum* > *cu** > *gu** > *go*). Mas, mesmo com todas essas alterações na forma, ainda se sentia a função dessa preposição. A mudança na posição do objeto direto veio antes da perda da posição.

O mesmo pode ser dito para a forma *conosco*, já que faz parte do mesmo paradigma que as formas *contigo*, *consigo* etc. Na passagem do latim clássico ao vulgar (CAMARA JR., 1979, p. 98), houve a troca do *nobiscum* por *noscum* para a regularização do sistema, como já foi dito, fato que se deu por analogia, havendo o mesmo processo hoje, em que se dá a troca do *conosco* pelo *com nós*.

Portanto, no português arcaico, as formas pronominais *migo*, *tigo*, *sigo*, *nosco* e *vosco* tinham uma estrutura sintática inversa da encontrada no português moderno, pois a preposição ocorria aglutinada ao fim, como vimos. Mas a mudança sintática que substituiu a ordem clássica SOV por SVO também levaria a um rearranjo no sistema dos pronomes oblíquos tônicos, passando a ser necessária a introdução da preposição *com* diante desse paradigma pronominal.

Se formos analisar em um diagrama arbóreo, passaríamos a ter a seguinte estrutura sintática, que é exatamente a inversa encontrada no latim:



6. Conclusões

Procuramos deixar claro que as mudanças no paradigma dos pronomes oblíquos tônicos ocorreram no sentido de um apagamento dos

resquícios das marcas do caso ablativo dentro do sistema gramatical. Dessa forma, diversos fatores levaram à regularização das formas por processos de analogia, dentre outras causas possíveis.

Também relacionamos esses processos de variação linguística com a sintaxe. Defendemos a hipótese, segundo a qual, mudanças linguísticas que atuaram sobre a estrutura sintática do latim e do português causaram uma reorganização do sistema dos pronomes regidos pela preposição *com*.

Por isso, cremos que a contribuição mais importante deste estudo foi a de corroborar a postura teórica segundo a qual *as mudanças que atuam sobre um sistema linguístico específico têm motivações tanto sociais quanto estruturais*¹³. Assim, causas sociais e estruturais atuam juntas na evolução da língua, pois ela se desenvolve numa convergência de causas, tanto internas – as pressões da estrutura gramatical – quanto externas – as pressões sociais e históricas, que acabam refletidas na língua de um determinado grupo.

No caso específico deste estudo, não há como explicar satisfatoriamente o acréscimo redundante da preposição *com* diante do paradigma pronominal pesquisado, sem antes recorrermos às motivações que têm origem na própria estrutura gramatical. Foi a mudança da ordem sintática ocorrida nessa passagem do latim ao português, em que se saiu de um sistema SOV para um SVO, que forçou a reintrodução da preposição *com* diante do paradigma. Isso se deu porque se sabe que as línguas SVO tendem muito mais a ter preposição, já as SOV favorecem a posposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

_____. *Gramática latina*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

BRUSTOLIN, Ana Kelly Borba da Silva. *Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do ensino fundamental da rede pública de Florianópolis*. 2009. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

¹³ Pensemos, aqui, na estrutura interna da língua, ou seja, o seu sistema gramatical.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

COUTINHO, Ismael da Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

ELIA, Sílvio. *Ensaio de filologia e linguística*. 3. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. [Rio de Janeiro]: Objetiva, 2007. CD ROM.

LOPES, Célia R. dos Santos. *Nós e a gente no português falado culto do Brasil*. *D.E.L.T.A*, vol. 14, n. 2, 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000200006&script=sci_arttext Acesso em: 10-09-2009.

_____. A gramaticalização de a gente em português em tempo real e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. *Fórum Linguístico*, vol. 4, n. 1, 2007, p. 47-80.

MEIER, Harri. Formação da língua portuguesa. In: _____. *Ensaio de filologia românica*. Rio de Janeiro: Grifo, 1974.

MENDONÇA, Clara Simone Ignácio de. A sílaba em fonologia. *Working Papers em Linguística*, n. 7, 2003, p. 21-40.

MONTEIRO, Clóvis. *Da tendência analítica na evolução do nosso idioma*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora, 1926.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 8. ed. Lisboa: Clássica, [s.d.].

PINHO, Antonio José de. *Um estudo diacrônico do pronome conosco*. 2009. Trabalho de conclusão de curso. – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____; CARDOSO, B. Considerações sobre a história do pronome conosco. *Working Paper em Linguística*, vol. 11, n. 1, p. 55-69, 2010.

SÊNECA. *Sobre a vida feliz*. [*De Vita Beata*]. Trad.: João Teodoro D'Olim Marote. Edição bilíngüe. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.

SILVA NETO, Serafim da. *Fontes do latim vulgar: o Appendix Probi*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolinguística*. Trad.: Rossine Salles Fernandes.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

São Paulo: Edusp, 1980.

TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

TAVARES, Gonçalo M. *Jerusalém*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa*. Trad.: Antônio Houaiss. 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
COMO ERAM ANTES? COMO SÃO AGORA?**

Silvio Profirio da Silva (UFPB)

silvio_profirio@yahoo.com.br

Francisco Ernandes Braga de Souza (UFPB)

fernansb@bol.com.br

Luís Carlos Cipriano (UFPB)

obeic@yahoo.com.br

Josete Marinho de Lucena (UFPB)

josetemarinho.ufpb@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva verificar quais são as alterações na organização interna dos livros didáticos de língua portuguesa. Decorrente disso, pretendemos verificar como se dá: (I) a abordagem das atividades de compreensão textual; (II) a abordagem das atividades de produção textual; (III) a abordagem gramatical; (IV) a abordagem do vocabulário. Para tanto, pautamo-nos na revisão de literatura, ancorando-se em Bezerra (2001; 2010), Cardoso (2003), Mendonça (2007), Doretto e Beloti (2011) e Santos et al. (2007). Para isso, efetuamos a análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa - Português Dinâmico (SIQUEIRA & BERTOLIN, 1978) e *Linguagens* (CEREJA & COCHAR, 2012). Ambos utilizados em escolas estaduais no estado de Pernambuco, no 7º ano. Os resultados apontam que o primeiro livro concede proeminência à descrição da morfossintaxe, materializando atividades estruturais calcadas na reprodução de modelos, bem como atividades de compreensão e produção textual calcadas na decodificação e na primazia à norma gramatical, respectivamente. O segundo dá destaque à reflexão e ao uso, trazendo atividades calcadas na contextualização e na multiplicidade de significações da linguagem. Este manual coloca em relevo o funcionamento discursivo dos gêneros textuais e suas características sociodiscursivas, trazendo uma organização interna ancorada nos eixos de ensino de língua portuguesa. Neste sentido, a organização interna desses manuais está calcada em concepções de língua opostas. O primeiro materializa uma concepção de língua como código e estrutura. O segundo, uma concepção de língua como interação social, o que demonstra o respaldo em abordagens teóricas distintas (linguística estrutural e linguística da enunciação).

Palavras-chave:

Livros didáticos de língua portuguesa; organização interna; modificações.

1. Introdução

Consoante Albuquerque (2006), a década de 80 é marcada pela propalação de paradigmas tocantes ao ensino de língua materna. A produção desses paradigmas é deflagrada pelos postulados da filosofia, da pedagogia, da psicologia, da sociologia entre outros. Entre esses campos

do saber, aqui, destacamos os postulados da linguística da enunciação. O fato é que, nessa década, abroham uma gama de modificações paradigmáticas tangentes ao ensino desse componente curricular.

Pietri (2007) coloca em destaque a proliferação de documentos oficiais, nos anos 80. O intento dessa produção de documentos é justamente abrolhar alterações, isto é, demudar as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa existentes nas rotinas educacionais. Na fala do autor, “no Brasil, principalmente a partir da década de 80 do século XX, instâncias oficiais de diversos níveis governamentais têm fomentado a produção e publicado documentos com o objetivo de promover mudanças no ensino”. (PIETRI, 2007, p. 264)

Na ótica de Gerhardt (2015), no final dos anos 90, a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCN potencializa o começo de modificações no ensino do componente curricular de língua portuguesa. Tal documento facultou a promoção da padronização e da unificação, no que concerne aos objetos de ensino, práticas e materiais didáticos. Entretanto, o maior feito desse documento oficial está no fato de ele ter incutido, nas práticas pedagógicas do componente curricular de língua portuguesa, reflexões respeitantes à linguagem em funcionamento, o que abarca o ato de refletir sobre as condições de produção da linguagem.

No Brasil, a reflexão sobre o ensino do português como língua materna experimentou um novo e grande impulso ao fim da década de noventa do século passado, com o advento, em 1998, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de língua portuguesa (BRASIL, 1998), documento oficial que proporcionou uma visão nacional unificada acerca dos objetivos, métodos e materiais para o ensino da nossa língua. Entre outras perspectivas, os PCN delinearão-se a partir da reflexão sobre a necessidade de observar a materialidade linguística relacionada às condições contextuais e sociais da produção da linguagem – os textos. Nesse sentido, a conceptualização do termo “usos da língua”, conceito incorporado à elaboração dos PCN, passa por levar em conta os recursos e as estruturas linguísticas necessárias à construção textual. (GERHARDT, 2015, p. 231-232)

O ensino desse componente curricular passa, portanto, a demudar, colocando em notoriedade a reflexão e o uso. Dito de outro modo, nas práticas pedagógicas desse componente curricular, a primazia será dada às práticas discursivas, tendo como subsídios o texto. Na abordagem dos PCN, o texto obtém o *status* de “objeto precípuo de ensino da língua” (GERHARDT, 2015, p. 232). Para tanto, emerge a figura dos gêneros discursivos. Estes passam a estar presentes nas rotinas educacionais desse componente curricular, o que vai dar subsídios para a efetivação das

práticas pedagógicas.

Sobre isso, Silva e Luna (2013) sinalizam que a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o fazer pedagógico do ensino de língua portuguesa deixa de colocar em evidência a memorização de regras gramaticais, assim como a análise e classificação de elementos morfossintáticos provenientes de estruturas frasais. O fazer pedagógico desse componente curricular dar-se-á, a partir da articulação dos *eixos de ensino de língua portuguesa*, a saber, *leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística*.

Todo esse leque de modificações introduzidas pelos PCN tem abrolhado um vasto contingente de alterações na abordagem de conteúdos e na organização interna dos livros didáticos de língua materna. Este trabalho objetiva verificar quais são as alterações na organização interna dos livros didáticos de língua portuguesa. Decorrente disso, pretendemos verificar como se dá: (I) a abordagem das atividades de compreensão textual; (II) a abordagem das atividades de produção textual; (III) a abordagem gramatical; (IV) a abordagem do vocabulário. Para tanto, pautamos na revisão de literatura, ancorando-se em Bezerra (2001; 2010), Cardoso (2003), Mendonça (2007), Doretto e Beloti (2011) e Santos, Mendonça e Cavalcante (2007). Após isso, efetuamos a análise de dois livros didáticos de língua portuguesa: *Português Dinâmico* (SIQUEIRA & BERTOLIN, 1978) e *Linguagens* (CEREJA & COCHAR, 2012). Ambos utilizados em escolas estaduais, no Estado de Pernambuco, no 7º ano.

2. Historicizando o ensino de língua portuguesa e o uso do livro didático

De acordo com Melo (2006), as teorizações da linguística fomentam modificações nas práticas pedagógicas de língua portuguesa. Devido a essas teorizações linguísticas, as tendências prescritivas de ensino da língua começam a perder firmeza. Práticas recorrentes no campo educacional são desestabilizadas, passando a demudar. A utilização do texto como pretexto, tendo como foco análises gramaticais de natureza morfológica e sintática, assim como abordagens voltadas a questões lexicais (vocabulário). Atividades de leitura calcadas na decodificação de elementos alfabéticos e na linearidade textual. Atividades de técnicas de redação com foco nas sequências tipológicas (narração, descrição e dissertação), primando pela menção a aspectos estruturais. Todas essas práticas calcadas nas tendências tradicionais de ensino são erradicadas.

Segundo Melo (2006), no final dos anos 70, as teorizações da linguística aplicada, da educação e da psicologia alavancam modificações nas práticas pedagógicas relativas ao ensino do componente curricular de língua portuguesa. Essas teorizações linguísticas começam a abalar os referenciais da gramática tradicional, que impulsionavam a realização de práticas calcadas na gramática normativa e no código linguístico. Nessa perspectiva de ensino, era colocada em destaque uma prática pedagógica mecânica e repetitiva alicerçada em atividades de caráter estrutural, recorrendo a um amplo contingente de frases soltas e isoladas. Aqui, a norma padrão era colocada em notoriedade, estando acompanhada de paradigmas conceituais e classificatórios. Em outras palavras, sob o norte da gramática tradicional, o foco do ensino desse componente curricular eram os conceitos gramaticais (Ex.: o que é sujeito?; o que é predicado?; o que é predicativo do sujeito? etc.), a aplicação desses conceitos em estruturas frasais, a identificação, a análise e a classificação de tais conceitos (estando estes dispostos em frases descontextualizadas).

Para Pietri (2007), nos anos 80, há uma larga formulação e propagação de documentos oficiais, bem como de propostas curriculares a respeito da prática pedagógica de ensino de língua portuguesa. Em tais documentos, já não há mais resquícios das concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Ambas ancoradas no gerativismo e no estruturalismo, potencializando a formulação de práticas pedagógicas e materiais didáticos canalizados na metalinguagem e na morfossintaxe. Pelo contrário, nesses documentos oficiais e propostas curriculares formulados nos anos 80, já existem as marcas das teorizações da linguística da enunciação e, conseqüentemente, as marcas da concepção de linguagem como forma de ação social ou concepção de linguagem como discurso.

Principalmente a partir da década de 80 do século XX, documentos têm sido produzidos e publicados, no Brasil, com o objetivo de promover alterações no ensino de língua portuguesa no país. Dentre esses documentos, há aqueles produzidos por instâncias oficiais responsáveis pela educação: na década em questão, as secretarias estaduais de educação foram responsáveis pela elaboração de propostas curriculares de ensino das diversas disciplinas componentes do currículo, dentre elas, a disciplina de língua portuguesa. Nessas propostas, não há mais a concepção de linguagem como expressão do pensamento (que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática), ou a visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação (conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor, concepção esta sobre a qual se apóia a maioria dos livros didáticos); as novas propostas vêm a linguagem como uma forma de *ação*, um lugar de interação humana: “o falante *age* sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos

que não pré-existiam à sua fala. (PIETRI, 2007, p. 265-266)

Devido às teorizações linguísticas, as práticas pedagógicas tangentes ao componente curricular de língua portuguesa colocam o texto em evidência, passando a ter como cerne o uso e a reflexão atinente à linguagem, conforme suscitam Melo (2006) e Santos (2002). Conforme postulam Cardoso (2003), Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) e Silva e Luna (2013), o texto alcança o status de *Objeto e/ou Unidade de Ensino*. Tal viés será aplicado aos livros didáticos de língua portuguesa. Entretanto, antes disso, esse material didático terá tratamentos diferenciados, o que abrolha diversas organizações estruturais e internas.

Bezerra (2001) e (2010) postula que a organização estrutural e interna dos livros didáticos de língua portuguesa advém de duas tendências paradigmáticas. Na primeira tendência, a organização estrutural e interna dos livros didáticos advém dos paradigmas estruturalistas e da teoria da comunicação. Com isso, os livros didáticos materializavam uma essa organização estrutural e interna canônica, a saber, atividades de compreensão de texto, práticas de redação e práticas gramaticais. Na segunda tendência, a organização estrutural e interna dos livros didáticos provém dos paradigmas enunciativos (leia-se linguística da enunciação). Diante desse quadro paradigmático, os livros didáticos materializam uma organização estrutural e interna que prima pelos eixos didáticos de ensino, a saber, leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, tendo, para tal, os subsídios dos gêneros discursivos.

A autora supracitada recorre a argumentos de caráter histórico. Para a autora, a organização estrutural e interna canônica advinda dos paradigmas estruturalistas desponta no início dos anos 60. Antes disso, as *antologias* ou *crestomatias* detinham o *status* de livro didático, materializando-se nas rotinas educacionais e nas aulas desse componente curricular. Silva e Luna (2013) esclarecem que as antologias podem ser definidas como coleções de textos de natureza literária, as quais serviam de apoio para a formulação de atividades didáticas. Quer dizer, os professores utilizam os textos advindos das antologias, a fim de elaborar atividades de leitura, de redação e, acima de tudo, de análise e classificação morfofossintática. A partir das frases provenientes dos textos do âmbito literário, os professores elaboravam as atividades assentadas na metalinguagem. Tal prática perdurou até o final dos anos 50, como postulam Barbosa e Souza (2006), Silva e Luna (2013).

Nos anos 70, consoante Bezerra (2001) e (2010), a teoria da comunicação e da informação traz novos formatos textuais nos livros didá-

ticos. A organização interna ainda estará alicerçada em atividades de interpretação, técnicas de redação e atividades gramaticais. No entanto, haverá a presença de novos gêneros textuais, dissipando a prioridade dada aos textos literários. Os novos gêneros a que aludimos, aqui, são as charges, as histórias em quadrinhos, as tirinhas entre outros. A partir desses gêneros, a teoria da comunicação e da informação materializa um amplo leque de atividades propensas à codificação/decodificação, bem como propensas às análises textuais, com foco nos elementos da comunicação: *emissor, receptor, canal, código, mensagem e referente*. Essa informação também é corroborada por Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) e Silva e Luna (2013).

Segundo Santos, Albuquerque e Mendonça (2007), as teorizações linguísticas propaladas nos anos 90, bem como a propalação das teorias do letramento irão trazer um amplo leque de críticas às práticas pedagógicas relativas ao ensino de língua portuguesa e aos materiais didáticos presentes nas rotinas educacionais. Entre tais materiais, está o livro didático. As críticas devem-se ao fato de os livros didáticos desse componente curricular estarem ancorados em uma concepção de linguagem como código (leia-se instrumento de comunicação), assim como pelo fato de esse material didático materializar textos artificiais.

Por causa das críticas tecidas diante desse material didático, em meados dos anos 90, o Ministério da Educação – MEC elabora o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Tal programa é composto por um vasto contingente de profissionais especializados, que têm como incumbências analisar a qualidade dos livros didáticos, assim como elaborar critérios avaliativos de escolha dos manuais didáticos que se farão presentes nas rotinas educacionais brasileiras. (SANTOS, ALBUQUERQUE E MENDONÇA, 2007)

Silva e Luna (2013) mostram que os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – PCN preconizam a abordagem dos conteúdos curriculares alicerçados em *eixos didáticos de ensino*: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Isso começa a erradicar as abordagens propensas à metalinguagem e a morfossintaxe. Em outras palavras, a partir dos PCN, as práticas pedagógicas começam a ser modificadas, desestabilizando as abordagens focadas na análise e classificação frasal, passando a colocar em destaque abordagens tendentes aos gêneros textuais. Esse novo viés também será aplicado aos materiais didáticos, em especial, aos livros didáticos.

Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) fazem uma aprofundada análise de cada um desses eixos didáticos. Ou seja, o que cada um desses eixos didáticos de ensino deve materializar nos livros didáticos de língua portuguesa. Acerca do eixo leitura, as autoras apontam o fato de os livros didáticos atuais estarem ancorados na variedade de textos. Em tais manuais, o que impera é a multiplicidade de textos autênticos e reais, dissipando, assim, a adesão aos textos artificiais e cartilhados. O objetivo disso é trabalhar práticas de leitura focadas no viés do letramento, recorrendo, para tal, aos gêneros textuais. Diante desse quadro, os livros didáticos acarretarão a promoção de atividades pedagógicas direcionadas a abordagens das especificidades e das particularidades dos gêneros textuais: *propósito comunicativo, tema, composição, estilo, suportes*. (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTE, 2007)

A respeito do eixo produção de texto, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) mencionam que tal eixo se refere tanto às práticas de escrita, como de oralidade. Dizendo de outra forma, produção de texto escrito e oral. No tocante a esse eixo, ele também deve ser trabalhado, remetendo aos gêneros textuais, com foco nos gêneros provenientes das práticas cotidianas. As autoras supracitadas acima demonstram que o trabalho com a produção de texto deve estar assentado em situações comunicativas, alavancando reflexões relativas à finalidade comunicativa e aos propósitos comunicativos dos gêneros textuais. Dessa forma, nos livros didáticos atuais, o que impera é a reflexão e o uso, recorrendo, para tanto, a atividades pedagógicas propensas às condições de produção do gênero textual: *propósito comunicativo, autor, interlocutor, local de publicação/veiculação, suporte etc.*

Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) evidenciam ainda que o trabalho atinente a esse eixo deve estar alicerçado nas *etapas da produção de texto: planejamento, organização, produção, revisão, reescrita e circulação*. Deve se fazer presente, também, *as orientações pedagógicas* tocantes à concretização de cada uma dessas etapas. O intento de tudo isso é potencializar a viabilização da autonomia do aluno em face da escrita, assim como potencializar a reflexão tangente às particularidades e especificidades dos gêneros textuais. Isso está em sintonia com Santos, Mendonça e Cavalcante (2007).

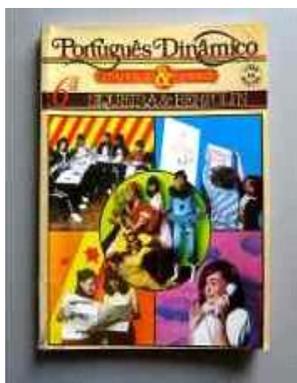
Atinente ao eixo análise linguística, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) evidenciam que os livros didáticos atuais estão assentados nos usos da língua, alavancando, assim, a reflexão atinente ao amplo contingente de recursos linguísticos e discursivos utilizado, em prol de

ler, compreender e produzir textos. Aqui, reside a noção de análise linguística. Como postulam as referidas autoras, na análise linguística, o elemento fulcral não é a frase, mas, sim, a perspectiva discursiva e pragmática. O que impera, aqui, é a epilinguagem, em detrimento da metalinguagem. Aqui, a análise e a classificação morfossintática (remetendo a frases isoladas) é erradicada. Por fim, ressaltamos o fato de a estruturação organizacional e interna dos livros didáticos de língua portuguesa estar alicerçada na articulação/integração dos eixos de ensino de língua portuguesa.

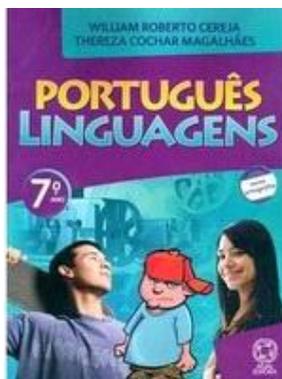
3. Metodologia

Para realização deste trabalho, fizemos uso da: (I) revisão de literatura; (II) análise de livros didáticos. No primeiro procedimento metodológico, utilizamos autores da linguística aplicada, como: Albuquerque (2006), Bezerra (2001; 2010), Cardoso (2003), Doretto e Beloti (2011), Gerhardt (2015), Pietri (2007), Santos (2002), Santos, Cavalcanti e Mendonça (2007), Silva e Luna (2013) etc.

Após isso, efetuamos a análise de dois livros didáticos de língua portuguesa – *Português Dinâmico* (SIQUEIRA & BERTOLIN, 1978) e *Linguagens* (CEREJA & COCHAR, 2012). Ambos utilizados em escolas estaduais no estado de Pernambuco, no 7º ano. Para efetuar tal análise, escolhemos como critérios de análise: (I) a abordagem das atividades de compreensão textual; (II) a abordagem das atividades de produção textual; (III) a abordagem gramatical; (IV) a abordagem do vocabulário.



Livro 1



Livro 2

3.1. Resultados

Os resultados apontam que o primeiro livro concede destaque à descrição da morfossintaxe, materializando atividades estruturais calcadas na reprodução de modelos, bem como atividades de compreensão e produção textual alicerçadas na decodificação/codificação e na primazia à norma gramatical, respectivamente. O segundo dá destaque à reflexão e ao uso, trazendo atividades calcadas na contextualização e na multiplicidade de significações da linguagem. Este manual coloca em relevo o funcionamento discursivo dos gêneros textuais e suas características socio-discursivas, trazendo uma organização interna ancorada nos *eixos didáticos de ensino de língua portuguesa*. Os resultados obtidos serão descritos na tabela abaixo:

LIVRO	Abordagem das atividades de compreensão de texto	Abordagem das atividades de produção de texto	Abordagem do vocabulário	Abordagem gramatical
Português Dinâmico (1978)	Atividades alicerçadas na decodificação; Atividades com foco na localização e na reescrita de pequenos pedaços/ fragmentos de textos; Atividades superficiais que focam em aspectos expressos na superfície textual (deixam de lado as entrelinhas e os não-ditos do texto); Atividades que não estimulam a colocação do aluno frente ao texto; Atividades que desconsideram os conhecimentos/ saberes pré-	Atividades alicerçadas na codificação; Atividades com foco nas técnicas de redação; Atividades com foco nas sequências tipológicas, a saber, Narração, Descrição e Dissertação; Atividades com foco na reprodução de características das tipologias textuais; Atividades com foco na norma culta.	Abordagem tradicional do vocabulário, recorrente, para tal, a colunas.	Atividades alicerçadas na norma padrão; Atividades alicerçadas na Morfossintaxe e na Metalinguagem; Atividades alicerçadas na análise e na classificação; Atividades alicerçadas em um amplo contingente de frases, bem como na repetição;

	<p>vios do alunado; Atividades baseadas, na maior parte das vezes, em textos de caráter literário, assim como da literatura infanto-juvenil.</p>			
<p>Português: Linguagens (2012)</p>	<p>Atividades alicerçadas em um amplo contingente de estratégias de leitura, como é o caso: da antecipação, inferência etc.; Atividades alicerçadas nos gêneros discursivos, bem como no seu funcionamento discursivo; Atividades alicerçadas nas características constitutivas dos gêneros, tais como: finalidade comunicativa, suporte, conteúdo temático, estrutura composicional, estilo etc. Atividades que remetem aos conhecimentos prévios do alunado; Atividades baseadas em um amplo leque de gêneros discursivos, materializando, assim, a variedade textual.</p>	<p>Atividades alicerçadas tanto na produção de gêneros escritos, quanto orais; Atividades alicerçadas nos gêneros discursivos, bem como na reflexão acerca das suas características constitutivas (Finalidade Comunicativa, Suporte, Local de Divulgação/ Veiculação, Conteúdo Temático, Composição e Estilo); Atividades alicerçadas nas Etapas da Produção de Texto; Atividades alicerçadas nos recursos linguísticos e discursivos envolvidos na composição textual dos gêneros discursivos; Atividades que questionam os conhecimentos prévios do alunado sobre os gêneros discursivos; Atividades que mencionam as orientações e os passos necessários para a concretização de tais atividades;</p>	<p>Abordagem contextual do vocabulário, com foco a levar os alunos a inferir o sentido de uma dada palavra através do contexto situacional.</p>	<p>Abordagem alicerçada nos Eixos Didáticos de Ensino (Compreensão Textual, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística); Atividades alicerçadas na Reflexão, bem como na Epilinguagem; Atividades alicerçadas na Análise Linguística; Atividades alicerçadas no funcionamento dos gêneros discursivos, bem como nos recursos linguísticos empregados na sua construção; Atividades que estimulam a reflexão do alunado acerca dos recursos linguísticos empregados na composição dos gêneros discursivos.</p>

4. Algumas considerações

Após a realização da análise dos livros didáticos supracitados, concluímos que a organização interna desses manuais está calcada em concepções de língua opostas. O primeiro materializa uma concepção de língua como código e estrutura. O segundo, uma concepção de língua como interação social, o que demonstra o respaldo em abordagens teóricas distintas (linguística estrutural e linguística da enunciação). Tais concepções facultam a promoção de determinadas organizações, bem como de determinadas abordagens de conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 19-09-2015.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. *Português linguagens*. São Paulo: Sarai-va, 2012.

DORETO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos cor-

relatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Encontros de Vista*, vol. 8, p. 89-103, 2011. Disponível em:

<http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf>. Acesso em: 08-11-2015.

GERHARDT, A. F. L. M. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *ALFA: Revista de Linguística*, vol. 59, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7074>>. Acesso em: 22-10-2010.

MELO, E. S. O. *Propaganda impressa: prática de leitura e produção textual em perspectiva discursiva*. 2006. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Campo Grande. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/155e422e8ae35cb091d6e764d44976b0.pdf>>. Acesso em: 21-10-2015.

PIETRI, E. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, n. 1, p. 263-283, 2007. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>>. Acesso em: 31-10-2015.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

_____. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>. Acesso em: 16-07-2015.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-132.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVACANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>>. Acesso em: 26-09-2015.

SIQUEIRA, A.; BERTOLIN, R. *Português dinâmico: comunicação & expressão*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP, 1979.

**OMISSÕES NA TRADUÇÃO CULTURAL DE TOCAIA GRANDE
PARA A LÍNGUA INGLESA**

Laura de Almeida (UESC)
prismaxe@gmail.com
Luana Santos Melo (UESC)
luuh16sm@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho abordamos aspectos relacionados à tradução cultural na obra *Tocaia Grande* e *Showdown*. Traçaremos um paralelo entre a versão original em português e sua tradução para a língua inglesa. Visamos retratar mais especificamente as omissões de termos culturalmente marcados, em especial os voltados para o candomblé. Partimos das considerações de Aubert (1995) sobre tradução cultural e das pesquisas de Tooge (2009) relativo às traduções em obras de Jorge Amado, além de outros teóricos da área da tradução. Analisamos os termos coletados com base nos procedimentos da tradução propostos por Vinay e Darbelnet (1960). Temos por objetivo apresentar uma faceta sobre as possíveis justificativas acerca das omissões nas traduções. Desta forma, constatamos que existem casos em que as omissões podem comprometer o entendimento do texto traduzido de forma a omitir dados culturais pertinentes e que não foram passados de uma língua para outra.

Palavras-chaves: Tradução cultural. Omissões. Língua e identidade.

1. Introdução

É mister que muitas das obras de Jorge Amado foram traduzidas para vários idiomas diferentes. Porém, surge a indagação: se tal tradução traduz não apenas a língua como também a cultura específica que ela retrata.

Neste trabalho abordamos aspectos relacionados à tradução cultural na obra *Tocaia Grande* de Jorge Amado e sua tradução para a língua inglesa, *Showdown*. Parte dos dados apresentados é resultado da pesquisa de iniciação científica cujo plano de trabalho intitulava-se "Aspectos da religião traduzidos da língua portuguesa para a língua inglesa na obra *Tocaia Grande* de Jorge Amado".

Visamos retratar mais especificamente as omissões de termos culturalmente marcados, em especial os voltados para o candomblé. Temos por objetivo apresentar uma faceta sobre as possíveis justificativas acerca das omissões nas traduções.

2. Fundamentação teórica

Dentre os estudos realizados sobre tradução cultural em obras de Jorge Amado citamos Corrêa (1998) e Tooge (2009). A primeira pesquisadora realizou um estudo contrastivo de termos culturalmente marcados das obras *Dona Flor e Seus Dois Maridos*, *Tenda dos Milagres* e *Tereza Batista Cansada de Guerra*, romances de Jorge Amado e suas respectivas traduções para o inglês, *Dona Flor and Her Two Husbands*, *Tent of Miracles* e *Tereza Batista Home from the Wars*. A autora utilizou o modelo proposto por Vinay e Darbelnet (1960) e sua reformulação por Aubert (1996) observando a prevalência das modalidades empréstimo, adaptação e explicitação. Em sua análise apresenta uma breve menção aos empréstimos referentes às entidades afro-brasileiras e as classifica seguindo as modalidades da tradução, porém não aprofunda a questão.

Já, Tooge (2009) apresenta em sua dissertação de mestrado, intitulada *Traduzindo o Brasil: O País Mestiço de Jorge Amado*, aspectos relativos a várias obras traduzidas de Jorge Amado para a língua inglesa mas não aborda a que nos propomos aqui. A autora investigou a relação entre as traduções realizadas por Alfred A. Knopf e Jorge Amado, as redes de influência e a representação cultural do Brasil na literatura traduzida de Jorge Amado nos Estados Unidos. Mais recentemente, Santos e Almeida (2014) estudaram a temática da linguagem do candomblé e sua tradução na obra *Gabriela, Cravo e Canela*, no qual abordam alguns aspectos salientam o pouco uso de equivalentes que retratem a cultura baiana e a adoção de generalizações de termos culturalmente marcados comprometendo seu significado.

Partimos das considerações de Aubert (1995) sobre tradução cultural e das pesquisas de Tooge (2009) relativo às traduções em obras de Jorge Amado, além de outros teóricos da área da tradução.

Em relação aos estudos tradutórios, Tooge (2009) conclui que:

Os estudos da tradução podem nos revelar muito mais sobre a sociedade e sua história, sobre as forças e os pensamentos que a movem. O resgate dos contextos históricos que geraram projetos ou ‘embaixadas’ de traduções são de fundamental importância. A partir delas são criadas representações oriundas de diferentes ‘loci’, sempre parciais, nunca correspondendo a uma ‘identidade ou essência única’, mas a um feixe de luz que se dilacera ao adentrar um meio de diferente densidade. (TOOGE, 2009, p. 168)

A fim de conhecermos um pouco sobre o candomblé da Bahia, nos debruçamos sobre as ideias de Bastide. Destacamos abaixo uma citação em que o autor mostra um pouco da relação com os orixás:

Nos flancos sonoros dos navios negreiros vieram não só os filhos da Noite mas também os seus deuses, os orixás dos bosques, dos rios e do céu africano. [...] Os negros confundiriam suas divindades sombrias com os santos católicos, mas continuariam, por meio dos cantos e das danças tradicionais, a adorar os deuses de além-mar. E assim nasceu o candomblé, perdurando até os nossos dias, apesar das muitas transformações por que passou”. (BASTIDE, 2001, p. 327)

É também notável o fato de o tradutor Gregory Rabassa ter omitido palavras, trechos, parágrafos e até capítulos da obra original em *Showdown*. Conjectura-se que o tradutor tenha julgado algumas partes como desnecessárias à compreensão do enredo da história, no âmbito geral. Entretanto, em muitas omissões verificou-se a existência de termos na obra original que porventura o tradutor, por razões desconhecidas, preferiu não traduzir. Temos como exemplo os termos “paxorô” e “eirus”.

3. Metodologia

Analizamos os termos coletados com base nos procedimentos da tradução propostos por Vinay e Darbelnet (1960) a fim de apresentarmos uma tipologia sobre os mesmos que classificam como empréstimos, adaptações, omissões dentre outras formas.

4. Análise dos dados

Por meio de um levantamento da ocorrência dos dados constatamos que existem termos que foram omitidos em *Showdown*, como pode ser observado no gráfico abaixo:

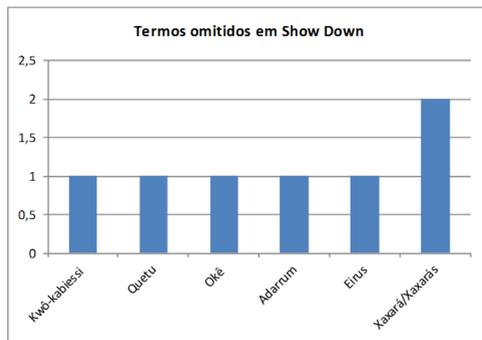


Gráfico 1. Frequência dos termos omitidos em *Show Down*

Constatamos que todos os termos omitidos correspondem a termos específicos do candomblé, peculiares a uma cultura.

A seguir, selecionamos exemplos de trechos retirados do original e em inglês, com o termo “ebó” omitido na tradução para a língua inglesa em alguns casos, pois em outros foram classificadas como outras modalidades da tradução.

PORTUGUÊS	INGLÊS	MODALIDADE
Cap. 3, p.74, 1º§: “Fundiram-se o santo da Europa e o orixá da África numa divindade única a comandar o sol e a chuva, a receber as preces e as cantigas, as missas e os ebós [...].”	Cap. 3, p. 60, 3º§: “The saint from Europe and the <i>orixá</i> from Africa blended into a single divinity, ruling sun and rain, receiving offerings and chants, masses and <i>ebós</i> [...].”	EMPRÉSTIMO
Cap. 5, p.201, 2º§: “Que outra coisa além do ebó poderia justificar o desatino de Zé Luiz?”	Cap. 5, p. 160, 2º§: What else could have explained Zé Luiz’s madness?”	OMISSÃO
Cap. 5, p.202, 5º§: “Quando a enfezada Cotinha dispensou novo ebó — não aguento homem que apanha de mulher!”	Cap. 5, p. 162, 2º§: “When dwarfish Cotinha refused a new spell — ‘I can’t stand a man who is beaten by a woman!’.”	ADAPTAÇÃO
Cap. 19, p.307, 13º§: “Tição [...] saudou e ofereceu o sacrifício, o ebó de sangue, suplicando a Obaluaiê forças para vencer o quebranto e o mau-olhado [...].”	Cap. 16, p. 249, 12º§: “Tição [...] made his greeting and offered the sacrifice, the offering of blood, begging for the strength to conquer the shock and the spell [...].”	ADAPTAÇÃO

Quadro 1 – Relação de procedimentos de tradução para “ebó”

No quadro 1 acima, o termo “ebó” foi traduzido para a língua inglesa de três formas diferentes. Foram utilizadas modalidades da tradução específicas, a saber, o empréstimo, omissão e adaptação. No caso do empréstimo foi mantida a forma “ebó” na tradução para a língua inglesa. No caso da omissão, o termo “ebó” não aparece na tradução para a língua inglesa comprometendo seu significado. O fato de não se remeter ao termo pode levar o leitor a uma série de interpretações enquanto que o sentido já havia sido estabelecido segundo o original.

Assim, observamos que não existe uma padronização quanto à

tradução de termos específicos do candomblé pois são traduzidos como “spell” (adaptação) ou “offering”, além de serem mantidos em sua forma original “ebó” (empréstimo).

De todos os dados coletados, constatamos que temos 14% de termos classificados como *Omissão* em relação a:

- *Empréstimo* 69% (77 ocorrências em itálico e 94 sem grifo);
- *Transposição* 6%;
- *Adaptação* 4%;
- *Tradução literal* 2%;
- *Empréstimo + explicitação* 1,61%;
- *Empréstimo + acréscimo* 0,80%;
- *Erro* 0,40%.

Com base no exposto consideramos que o grau de proximidade prova que o tradutor cumpriu com a árdua tarefa de traduzir termos de culturas regionais com satisfação.

5. *Considerações finais*

Constatamos que existem casos em que as omissões podem comprometer o entendimento do texto traduzido de forma a omitir dados culturais pertinentes e que não foram passados de uma língua para outra.

Ao trabalhar com a tradução de textos que originalmente aparecem com fortes marcas culturais específicas de uma determinada cultura, o tradutor se encontra obrigado a assumir um posicionamento que inevitavelmente terá influências nos seus leitores. Suas estratégias podem ser variadas, mas de modo algum são neutras. O tradutor pode ainda tomar suas decisões consciente ou inconscientemente, a partir de suas crenças pessoais, de experiências prévias, de estudos teóricos, de leituras paralelas, mas suas decisões sempre terão consequências futuras quando seu texto for lido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Jorge. *Tocaia grande: a face obscura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- AMADO, Jorge. *Showdown*. Trad.: Gregory Rabassa. New York: Bantam Books, 1988.
- AMIM, Valéria; PÓVOAS, Ruy do Carmo. Iemanjá: imagens arquetípicas da grande mãe na diáspora. In: *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Campus de Ondina, Salvador, 2011, p. 1-12.
- AUBERT, Francis Henrik. Desafios da tradução cultural: as aventuras tradutórias do Askeladden. *TradTerm*, n. 2. São Paulo: CI-TRAT/FFLCH/USP, 1995, p. 31-44.
- BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia*. Trad.: Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- TOOGE, Marly D'Amara Blasques. *Traduzindo o Brasil: o país mestiço de Jorge Amado*. 2009. Dissertação (de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. [Humanitas/FAPESP, 2011].
- VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Traduzido e editado por Juan C. Sager e M. J. Hamel. Benjamin Translation Library, 1995.

**OS DECLAMADORES
NO LIVRO IX DAS CONTROVÉRSIAS DE SÊNECA, O VELHO**

Luis Carlos Lima Carpinetti (UFJF)

luccarpinetti@oi.com.br

Gabriel Rezon Alves Ferreira (UFJF)

gabrielrezon@hotmail.com

RESUMO

Frequentemente consideradas como uma deterioração daquela que fora a grande retórica de Cícero e Catão, nos tempos da República, graças a seu caráter essencialmente fantasioso, as declamações representaram o primeiro grande movimento literário do Império (BLOOMER, 2010, p. 297), e se consolidaram como um dos mais duradouros, excedendo, em ocorrência, a própria vida daquele que melhor as registrou – Sêneca, o Rétor, pai do Sêneca filósofo, e autor do *Oratorum et Rhetorum Sententiae Diuisiones Colores*, obra em que registrou, em grande parte, acredita-se, de memória, suasórias e controvérsias dos declamadores que ele pôde conhecer em vida. Neste trabalho, pretendemos apresentar um catálogo dos declamadores presentes no Livro IX das Controvérsias, assim como uma breve análise do estilo de cada um, com ênfase no uso de períodos compostos por subordinação e de verbos no subjuntivo, de forma a investigar que efeitos estilísticos e retóricos este uso proporciona à argumentação.

Palavras-chave: Declamações. Sêneca, o Velho. Retórica judiciária. Sintaxe. Estilo.

Oratorum et Rhetorum Sententiae Diuisiones Colores (Sentenças, divisões e cores dos oradores e dos rétores) é a única obra conhecida de Sêneca, o Velho, pai do Sêneca filósofo. Embora seja recorrente a alegação de que o texto foi escrito de memória pelo autor, quando já em avançada idade, alguns estudiosos, como Janet Fairweather, apresentam argumentos que colocam em dúvida tal pressuposição, enquadrando-a como um dos clichês literários adotados pelo autor. Cf. Fairweather (1981, p. 37-42):

Bornecque expresses scepticism about Seneca's memory in no uncertain terms: '*enfin sa mémoire, si extraordinaire fût-elle, ne pouvait suffire à un pareil effort*' [Bornecque, H. *Les déclamations et les déclamateurs d'après Sénèque le Père* (Lille, 1902, repr. Hildesheim, 1967), 28f], and proceeds to list a number of written sources which Seneca mentions and could have used. (FAIRWEATHER, 1981, p. 38)¹⁴

¹⁴ "Bornecque expressa ceticismo acerca da memória de Sêneca em termos não incertos: 'enfim sua memória, mesmo que tenha sido tão extraordinária não poderia bastar a um semelhante esforço' [Bornecque, H. *Les déclamations e les déclamateurs d'après Sénèque le Père* (Lille, 1902, repr. Hil-

Igualmente passível de ser interpretada como um clichê literário é a destinação do texto aos filhos de Sêneca, *Seneca Nouatus*, *Seneca e Mela*, no prefácio do *Liber I Controversiarum*, assim como o pedido destes para que o pai lhes descreva e ponha em ordem suas memórias dos declamadores, desde sua juventude até então: “*Exigitis rem magis iucundam mihi quam facilem: iubetis enim quod de his declamatoribus sentiam, qui in aetatem meam inciderunt (...)*” (*Contr. I pr. I*)¹⁵

A escolha pelo emprego de tal clichê, todavia, poderia ter tido um propósito mais prático que o de adorno estilístico, conforme aponta Fairweather: “*To claim that one was writing at the request of some person was, like the epistolary greeting, a standard convention among ancient writers of prefaces to works whose utility needed to be emphasized*”. (FAIRWEATHER, 1981, p. 27)¹⁶

Essa subjacente hesitação quanto à utilidade das declamações foi presente desde os tempos do próprio Sêneca, uma vez que se questionava em que medida tais exercícios poderiam servir à prática nos tribunais, sendo eles fantasiosos e estimulantes menos da advocacia em si que do discurso e da retórica (BLOOMER, 2010, p. 300); historicamente, há o exemplo de Pórcio Latrão, declamador aclamado e amigo pessoal de Sêneca, o qual, em sua única participação num caso real, sequer conseguiu suportar o ambiente aberto em que se passava o julgamento. (*Contr. IX pr. 3*)

Além da crítica que se pode fazer ao caráter irreal e pouco preparatório das declamações, também o estilo era vítima de opiniões desfavoráveis; diz Frydman (2004) que

já nos tempos de Sêneca, a procura pela descrição brilhante, a sutileza no traço das motivações interiores das personagens e um requinte estilístico, que o gosto clássico considerava decadente ou pouco viril, transformam-se em características do gênero. (FRYDMAN, 2004, p. 8)

desheim, 1967), 28f], e prossegue listando uma série de fontes escritas que Sêneca menciona e poderia ter usado”.

¹⁵ “Vós me exigis uma tarefa mais risonha do que fácil: vós ordenais, pois, que eu perceba destes declamadores, que se enquadraram em minha época”.

¹⁶ “Alegar que alguém estava escrevendo a pedido de alguma pessoa era como a saudação epistolar, uma convenção padrão entre escritores antigos de prefácios para obras cuja utilidade necessitou ser enfatizada”.

As declamações, afinal, constituíam a estrutura sobre a qual as escolas de retórica baseavam seu ensino, e, no Império, deu certa continuidade à função social que exercia a oratória na República, proporcionando ascensão social aos melhores declamadores (BLOOMER, 2010, p. 298); ademais, embora os temas frequentemente envolvessem piratas, princesas e tiranos, possibilitavam o desenvolvimento de uma certa crítica e reflexão políticas, ao trazer os mais variados conflitos familiares e figuras despóticas.

Dividiam-se as *declamationes* (declamações) em duas classes de exercícios: as suasórias (*suasoriae*) e as controversias (*controversiae*). As primeiras eram discursos deliberativos que tencionavam exortar um personagem histórico ou mítico a executar ou não uma ação – dentro dessa perspectiva, o que realmente houvesse acontecido ou fosse o recorrente nos mitos pouco importava; antes havia que dar olhos à argumentação desenvolvida, e ao poder de persuasão e comoção do declamador. As segundas correspondiam ao gênero forense, sendo casos judiciais fictícios, envolvendo personagens ou igualmente fictícios, ou históricos, os quais davam margem a duas possíveis interpretações de pontos de vista opostos, observados de acordo com uma única lei dada juntamente com o caso, a qual podia provir do código de leis romano, do grego, ou, como era o mais usual, simplesmente fictícia; aos alunos, ou declamadores, conforme o contexto de execução, era dada a tarefa de assumir a acusação ou defesa do réu, e convencer o público da validade de suas posições (FRYDMAN, 2004, p. 8). Os pontos de vista assumidos eram os mais variados possíveis, e os participantes falavam muitas vezes em primeira pessoa, do ponto de vista de todos os envolvidos na arenga que pudessem falar, e, para dar credibilidade e profundidade a tais pontos de vista, criavam detalhes que não raro eram contraditórios ou mesmo ridículos.

Essa estrutura caótica apresenta-se ao leitor moderno ao longo de todo o livro IX das Controversias, causando um certo estranhamento, em especial quando Sêneca cita grande número de *sententiae* em grego; sobre isso, Fairweather observa:

The surveys often end with what seems like a rag-bag of sententiae, sometimes probably consisting of displaced addenda, miscellaneous sentences

*which some scribe, correcting his manuscript, noted as omitted earlier in the survey. (FAIRWEATHER, 1981, p. 34)*¹⁷

Afora o problema da transmissão do texto ao longo dos séculos, o mesmo já era caracterizado originalmente pela fragmentação:

Sêneca não apresenta as declamações em forma completa, tal como foram pronunciadas. Nenhum dos discursos que ele pretende lembrar e citar é referido integralmente. Definido o tema da controvérsia ou suasória a ser tratada, Sêneca ordena trechos de discursos, distribuindo-os nas três matérias às quais alude o título latino da obra: as sentenças (*sententiae*), divisões (*diuisiones*) e as cores (*colores*). (FRYDMAN, 2004, p. 8-9)

Sententiae são frases geralmente curtas, epigramáticas, frequentemente usadas para concluir um argumento, que visavam a causar um determinado efeito no ouvinte e procuravam exprimir uma ideia de forma enxuta e simples; muitas vezes acabavam sendo paradoxais. As *diuisiones* são os percursos seguidos pela argumentação dos declamadores e sua análise e confrontação. *Colores*, por sua vez, eram os supostos motivos pelos quais um personagem teria levado a cabo uma ação, e possibilitavam maior uso da imaginação no seu emprego, permitindo o acréscimo de detalhes que, como já dissemos, podiam chegar ao risível.

Tem-se um admirável exemplo do absurdo a que podiam chegar os declamadores em seus percursos argumentativos no Livro IX, VI, 12-13:

*Tantus autem error est in omnibus quidem studiis, sed maxime in eloquentia, cuius regula incerta est, ut uitia quidam sua et intellegant et ament. Cestius pueriliter se dixisse intellegebat: "mater, quid est uenenum?"; deridebat enim Murredium qui hanc sententiam imitatus in epilogo, cum adloqui coepisset puellam et diceret: "compone te in periclitantium habitum, profunde lacrimas, manus ad genua dimitte, rea es", fecerat respondentem puellam: pater, quid est rea? Et aiebat Cestius: quod si ad deridendum me dixit, homo uenustus fuit, et ego nunc scio me ineptam sententiam dicere; multa autem dico non quia mihi placent sed quia audientibus placitura sunt (Contr. IX, VI, 12)*¹⁸

¹⁷ "Os exames frequentemente terminam com o que parece como uma confusão de frases, algumas vezes provavelmente consistindo de adendos deslocados, frases mescladas que algum escrivão, corrigindo seu manuscrito, anotou como omitido mais cedo no estudo".

¹⁸ "Qualquer que seja a matéria que se estuda, sobretudo se é a eloquência, na qual é impossível dar regras certas, engana-se tão grosseiramente que se pode ver seus defeitos, justamente amando-os. Céstio compreendia tudo o que tinha de pueril este "Minha mãe, o que é veneno?" pois ele zombava de Murrédio, que tinha imitado este traço na peroração, quando ele começava a dirigir-se à moça nestes termos: "Tome a fisionomia de um acusado, derrame lágrimas, com tuas mãos toque os joelhos dos juizes, tu és acusada." Ele supunha que a moça respondia: "Meu pai, o que é acusa-

Daí já se observa a preferência pela apreciação do público, anteposto a argumentos mais plausíveis ou comedidos, que caracterizava Céstio Pio, um dos mais de quarenta declamadores cujos discursos Sêneca reproduz ao longo dos seis casos do Livro IX.

No primeiro, três personagens históricos (Milcíades, famoso estrategista da batalha de Maratona, seu filho e um homem rico, Cálías, que se casou com a filha de Milcíades) aparecem envolvidos numa trama de adultério puramente imaginária, julgada a partir de uma lei sob a qual qualquer um que surpreenda um par de adúlteros em flagrante e os mate não será julgado; no caso ficcional, entretanto, a situação se desenrolou de forma que o fato do filho de Milcíades ter matado a própria esposa pudesse suscitar da parte de Cálías um processo por ingratidão, uma vez que a mulher adúltera era filha deste, o qual havia dado ao futuro marido da filha o dinheiro necessário para que este saísse da prisão, onde fora encarcerado para permitir que enterrassem o cadáver do pai, morto em cativeiro sob acusação de fraude.

No segundo, julga-se um crime de lesa-majestade, em que Flaminio, um procônsul, manda executar um condenado durante um jantar, a pedido de uma prostituta. Particularmente relevante é a crítica social e o senso político que se demonstram nessa arenga. No terceiro, há uma barganha de filhos entre um tutor e o pai natural, que, após ter abandonado ambos os rebentos, queria-os de volta a si. O tema da paternidade era comum nas declamações:

*Declamation often featured a paternal stance through the direct investigation of a father's roles and the playacting of young boys as stern fathers, and also because the new generation was taking up an ancestral mode of speech*¹⁹. (BLOOMER, 2010, p. 298)

Continuando a toada familiar, o quarto caso, cuja lei de contraponto reza que o filho que bater em seu pai terá as mãos cortadas, traz a história de um tirano que convocou um pai e seus dois filhos, e a estes ordenou que espansassem aquele. Um dos filhos se matou; o outro, tendo

da?" Céstio dizia a este respeito: "Se ele quis por aí zombar de mim, é um homem espirituoso, e eu sei agora, e eu sei agora que meu traço é ridículo: mas há muitas coisas que digo, não porque elas me agradam a mim, mas porque elas agradarão a meus ouvintes".

¹⁹ "A declamação frequentemente retratou uma postura paterna através da investigação direta dos papéis de um pai e as brincadeiras de rapazes jovens como pais severos, e também porque a nova geração estava dedicando-se a um modo ancestral de discurso"

mais tarde se tornado íntimo do tirano, o assassinou, com aprovação do pai.

O quinto, do qual já tivemos um relance, traz um garoto raptado da madrasta pelo avô, depois de seus dois irmãos terem morrido de algo que tanto poderia ser indigestão quanto envenenamento; acusa-se o avô de violência. No sexto e último caso, baseado numa lei segundo a qual uma envenenadora deverá ser torturada até revelar seus cúmplices, uma madrasta é acusada pelo marido de ter envenenado seu enteado, e, sob tortura, esta acusa a própria filha de ter sido cúmplice no assassinato do meio-irmão; o pai defende a filha.

No trecho citado acima (*Contr.* IX, VI, 12-13), temos um exemplo da interação discursiva entre os declamadores, como proposta por Sêneca ao longo de toda a obra; os argumentos e *colores* de cada um são retomados e reaproveitados, comentados e criticados pelos outros declamadores, e eles próprios, menos frequentemente, chegam a comentar os próprios argumentos, explicando-os ou justificando-os. De acordo com Frydman (2004), esse simulacro de um debate de que Sêneca, o Velho, se utiliza para apresentar as declamações

(...) recria o fervoroso ambiente cultural das escolas, e faz jus ao assunto tratado: a atenção ao detalhe, que encontra na *sententia* sua forma predileta de realização, é característica da declamação e do estilo pós-clássico em geral. O predomínio da *sententia* acentua a importância da frase e da estrutura assindética de todo o discurso, e não mais do período, como era comum na prosa republicana (p. 9-10).

Esse uso das *sententiae*, portanto, associa-se à literatura imperial, da qual o primeiro grande movimento foram as declamações, estabelecendo como um novo padrão estilístico na prosa uma elocução anticiceroniana, fortemente marcada pela construção paratática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOMER, W. Martin. *Roman declamation: the elder Seneca and Quintilian*. In: _____. (Ed.) *A Companion to Roman Rhetoric*. Oxford (UK): Blackwell, 2010.

FAIRWEATHER, Janet. *Seneca the Elder*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

FRYDMAN, P. S. *Estratégias da tradição: Cícero nas Declamationes de Sêneca, o Retor, e no Dialogus de oratoribus de Tácito*. São Paulo, 2004

SENECA, the Elder. *Declamations*. Trad.: M. Winterbottom. London: Heinemann, 1974, 2 vol.

SÉNECA, Marco Aneo (El Viejo). *Controversias, libros I-V, libros VI-X; Suasorias*. Madrid: Gredos, 2005, 2 vol.

SÉNÈQUE le Rhéteur. *Controverses et suasoires*. Trad.: H. Bornecque, 2. ed. Paris: Garnier, 1932, 2 vol. (Reimpr. Aubier, 1992).

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. *Sintaxe do período subordinado latino*. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013

OS PROCESSOS INFERENCIAIS NUMA REDAÇÃO ESCOLAR

Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze (UNIR)

rosa_nechi@hotmail.com

RESUMO

O artigo teve o propósito de investigar o processo inferencial que é gerado na compreensão do texto, tendo por análise um exemplo de redação escolar em forma de uma notícia. Analisar também que o gênero resulta de atividades cognitivas construídas na comunicação oral ou escrita através da compreensão. Argumentamos que o gênero surge como um meio de comunicação nas práticas sociais por isso, é construído a partir de conhecimentos objetivos, intenções, propósitos e crenças pelo falante. O processo inferencial cognitivamente ativado permite que os diversos tipos de conhecimentos partilhados sócio-historicamente possibilitem e tornem possível a compreensão dos gêneros em textos numa relação de negociação cognitiva e sociointerativa. Utilizamos autores como Marcuschi, Bronckart, Miller e Koch.

Palavras-chave: Gêneros. Processamento textual. Inferência.

1. Introdução

O gênero discursivo se tornou um empreendimento multidisciplinar²⁰ cada vez mais presente nos estudos voltados para análises do texto e do discurso e também, estudos que procuram responder a questões de natureza sociocultural voltadas para o uso da língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 149)

Os gêneros discursivos constituem o lugar em que se acham as intenções comunicativas e as necessidades de interação dos sujeitos. Desta forma, todo ato discursivo se manifesta de acordo com um dado gênero, por esta razão que o gênero é lugar de contato com o outro. Este contato envolve confronto de valores, apego, estima, entre outros aspectos que desencadeiam posições discursivas mediadas por gêneros.

Marcuschi (2005, p. 21) afirma que os gêneros contribuem para estabilizar, sequenciar e ordenar as atividades comunicativas do nosso cotidiano. Assim, o autor postula que os gêneros "são entidades sociodis-

²⁰ Várias pesquisas recentes têm tratado da questão dos gêneros discursivos, não só em linguística como em outras disciplinas: literatura, retórica, sociologia, ciências cognitivas, entre outras e, sobretudo, no ensino de línguas.

cursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa".

Ao passo que os gêneros são formas de ação social, mostraremos que o gênero discursivo se cria pela construção da linguagem produzida que origina o texto – durante a comunicação, a linguagem construída dá forma ao gênero. “Toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Podemos, portanto, dizer que; as estruturas linguísticas criadas pelo texto são resultado de atividades cognitivas que só se realizam por meio de algum gênero. O gênero é gerado num processamento textual por meio de estratégias de uso ou cognitivas de vários tipos de conhecimento que os falantes/ouvintes têm armazenado na memória, a saber: o conhecimento linguístico que compreende o conhecimento gramatical e lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido. É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção adequada ao tema e ou aos modelos cognitivos ativados; o conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) aquele que se encontra armazenado na memória de longo tempo, também denominada semântica ou social. Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo; e o conhecimento interacional conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de “*inter-ação*” por meio da linguagem. Engloba o conhecimento do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. (KOCK, 2006, p. 48)

Tais estratégias de uso chamadas procedurais consistem nas instruções dadas para cada escolha feita no curso da ação. Estas estratégias são construções mentais²¹ que providenciam a formação, atualização e reformulação do conhecimento enciclopédico. Durante a construção destes modelos, as crenças, as convicções, atitudes interferem no processo – na situação do texto. (KOCH, 2006, p. 45-50)

Na verdade, as estratégias são construções táticas ativadas na memória pelos esquemas ou modelos que processam simultaneamente vários tipos de informação, permitindo pequenos cortes do conteúdo – material ativado na memória, para chegar a uma hipótese de interpreta-

²¹. Modelos construídos – formas de representação dos conhecimentos na memória pelos membros dos grupos sociais. (KOCH, 2006, p. 43)

ção que é a informação processada, dando origem aos gêneros como "formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem" (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Já que os falantes fazem uso da linguagem de modo individual e o gênero se manifesta tanto na fala como na escrita como atividades situadas; a situação e o contexto social, histórico e cultural em que o gênero é produzido torna-se parte integral do ato de fala, razão pela qual o gênero é construído sob certas condições, certos conhecimentos e determinados objetivos, intenções, propósitos e crenças pelo falante-ouvinte.

Para Marcuschi (2008, p. 243), "os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular". Cada gênero possui uma leitura e uma compreensão diferente, não se pode ler uma notícia de jornal como a um artigo científico. Por isso, os gêneros não constituem simples formas textuais, mas formas de ação.

Os efeitos de sentido num determinado gênero são produzidos pelos leitores – ouvintes num trabalho interativamente construído, uma vez a compreensão que é originada do conhecimento do leitor-autor e falante-ouvinte vem da relação entre ambos e das atividades desenvolvidas durante a comunicação.

Assim, quando elaboramos um texto, estamos criando algum gênero particular, mas a compreensão deste, enquanto atividade construtiva e sociointerativa, não está no autor, nem no texto, nem no leitor, mas numa relação de negociação cognitiva.

Por isso, a contribuição do processo inferencial²² na constituição dos gêneros é fundamental, visto que as inferências são *processos cognitivos* que funcionam como hipóteses coesivas para leitor-autor durante o processamento textual.

As inferências permitem a geração de novas informações semânticas, levando em consideração as informações conhecidas, pois somente partes das informações de diversas operações cognitivas são explicitadas na superfície textual, ficando grande parte delas implícitas. Por isso, as inferências consistem em estratégias mediante as quais o leitor e autor, tendo como base as informações veiculadas na superfície e levando em conta o contexto de fala ou escrita, podem construir novas representações

²². Para esta exposição, tomo a *inferência* como um ato de inserção num conjunto de relações (proposicionalmente expressáveis) com a finalidade de produzir sentidos, de inferir.

mentais, estabelecendo ou não uma conexão com os segmentos textuais já explicitados

O processo inferencial, enquanto estratégia cognitiva expressa o conhecimento, tornando explícito o que está implícito. Conforme postula Marcuschi (2007, p. 88) "é impossível não inferir quando se produz significações". Assim, a significação construída no momento da compreensão ocorre como um ato de explicitação do processo inferencial. O sentido efetivamente construído é a explicitação de inferências realizadas pela linguagem no gênero discurso. O conhecimento produzido torna-se uma construção sociodiscursiva.

Assim, o estudo dos gêneros proposto neste artigo vem de um projeto de pesquisa realizado no primeiro semestre de 2013 com universitários de curso de letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, cujo objetivo foi a verificação dos conhecimentos adquiridos por estes acadêmicos sobre os fundamentos que regem os gêneros discursivos e o diagnóstico do uso em suas produções textuais.

A metodologia se constituiu de aulas teóricas para o estudo da categoria de gêneros jornalísticos. Os sujeitos foram acadêmicos dos cursos de letras: português dos 3º, 4º semestres desta Universidade.

Para o trabalho em sala de aula durante a pesquisa, utilizamos alguns procedimentos: a observação dos gêneros discursivos em jornais, revistas; leitura e seleção de notícias e editoriais que circularam na mídia durante a semana: jornais, TV, revista, internet, rede social etc.; discussão em sala de aula do gênero notícia e editorial; aula expositiva sobre os conceitos de gêneros; seleção de temas para elaboração de notícias e editoriais; novas discussões em sala sobre elaboração dos gêneros; elaboração de um quadro-síntese; elaboração dos gêneros: notícia e editorial pelos acadêmicos.

O resultado da pesquisa deu origem a uma variedade de produções de redações escolares em forma de gêneros como o editorial e a notícia. Os acadêmicos conseguiram produzir estes textos: editorial e notícia, o que foi naturalmente possível, uma vez que tais gêneros circularam na sala de aula durante a pesquisa e propiciaram o contato e a interação dos alunos com esses gêneros.

As discussões em aula, após a construção dos textos pelos acadêmicos, foram interessantes em relação à compreensão do texto pelos interlocutores, as inferências interpretativas realizadas, ali compartilhadas,

pelas quais os acadêmicos participaram com suas experiências e vivências de mundo, expressando seu descontentamento com a realidade, a sociedade, a economia e política atual.

Neste artigo, para a análise do processo inferencial, utilizamos uma *redação escolar* em forma de notícia.

Assim, utilizamos os embasamentos teóricos dos gêneros discursivos, como resultados de intenções e propósitos comunicativos concretizados em enunciados, entre outros que apresentam a necessidade socio-comunicativa em situações sociais inseridas nos gêneros e ainda a ideia de que os gêneros são gerados por estratégias cognitivas e por processos inferenciais para constituir o foco da análise.

2. Os gêneros discursivos

Os gêneros são unidades de sentido com propósitos comunicativos, pois manifestam diferentes intenções do produtor: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir etc. Marcuschi (2008, p. 155) diz que

Os gêneros que encontramos em nossa vida diária apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, e objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas [...]

Assim, os gêneros não se definem por características linguísticas e estruturais, mas sim por aspecto sociocomunicativos e funcionais, visto que possuem baixo grau de autoria individual e são fruto de ações sociais coletivas.

Para Marcuschi (2005, p. 22) "é impossível pensar em comunicação sem que esta esteja inserida nos gêneros discursivos como práticas sociais com propósitos comunicativos concretizados em enunciados", ou seja, textos.

Logo, quando falamos ou escrevemos, criamos textos e; o discurso é aquilo que um texto produz quando nos manifestamos em instâncias discursivas mediante gêneros. Podemos dizer, de acordo com Marcuschi (2008, p. 154), que "o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero", noção que infere que todas as atividades discursivas se manifestam em gêneros.

Assim, o texto, além de ser uma entidade materializada e corporificada em algum gênero, é também, para Marcuschi (1999, p. 8) "um evento que surge na produção de sentido que resulta de atividades cognitivas e é mediado pelas experiências socialmente partilhadas". A experiência é imediata a cada produção de sentido, não necessariamente se tornar parte das propriedades da língua, ou seja, um aspecto, que com o tempo poderia não fazer parte imanente da língua. A experiência é um guia para fins de produção de sentido (MARCUSCHI, 1999, p. 8). Como atividade, a língua vai mudando de acordo com as mudanças sociais e históricas.

Por isso, a língua constitui uma atividade cognitiva, social e histórica. Constitui uma forma de ação social e histórica, atividade constitutiva da linguagem e não um mero instrumento de representação dos fatos.

Marcuschi (2005, p. 29) diz ainda que "quando dominamos um gênero discursivo, não dominamos uma forma linguística, e, sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares". Por isso, os gêneros discursivos consistem em atividades sociodiscursivas de inclusão em práticas comunicativas situadas.

E, como postula Bronckart (2009, p. 143), de um ponto de vista textual, a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e depende de escolhas de operações cognitivas no ato na enunciação.

Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente "cristalizados" ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc.

É a plasticidade e a possibilidade de ampla operação na linguagem que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação para cada situação discursiva.

Por isso, o sistema de conhecimentos – o linguístico, o enciclopédico e o interacional – bem como as crenças, intenções, convicções, interesses de sujeitos discursivos dão aos gêneros a possibilidade e maleabilidade de operação discursiva pelas quais o gênero discursivo se realiza enquanto ação social. Isso permite ao gênero discursivo a ausência de ri-

gidez na forma e a capacidade de adaptação da linguagem em diversificadas situações sociais. É o que postula Miller (1984).

Para a autora, o gênero é “ação social”, o gênero numa definição retórica

[...] não deve centrar-se na substância nem na forma do discurso, porém na ação que o discurso é usado para realizar.

O gênero constitui mais que uma entidade de forma, uma vez que é envolvido pela pragmática e pela retórica, tornando-se o ponto de conexão entre a intenção e o efeito, um aspecto social. O gênero, sendo uma ação social, requer significados e contexto social para cada situação na qual está inserido. (MILLER, 1984, p. 151)

3. O processamento textual, as estratégias cognitivas e o processo inferencial

Para Koch (2006, p. 50) o processamento textual consiste no uso estratégico de ordem sociocognitivo que armazena vários tipos de conhecimentos na memória. Para a autora "o processamento cognitivo de um texto incide sobre diferentes estratégias processuais que dão a instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação". Estas estratégias são hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um texto inteiro ou fragmento. Assim, a autora diz que

Falar em processamento significa dizer que os usuários de uma língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos: fazem pequenos cortes no material “entrante” (*incoming*), podendo utilizar somente informações ainda incompletas para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada *on-line*. (KOCH, 2006, p. 50)

Para que o processamento cognitivo ocorra há necessidade de conexão das estratégias cognitivas entre si, ou seja, de características textuais e também de características dos usuários da língua: convicções, crenças, objetivos, conhecimento episódico e conhecimento de mundo. As estratégias cognitivas incidem em estratégias de uso do conhecimento que os usuários dispõem. A quantidade de conhecimento disponível no momento da fala ou produção escrita se torna crucial, porque irá permitir no momento da compreensão, "reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor, mas outros sentidos não previstos pelo produtor". (KOCH, 2006, p. 50)

Para Koch (2004, p. 26), "as estratégias cognitivas constituem aquelas em que os interlocutores executam um *calculo mental* para o processo de compreensão". Neste processo acionam-se as inferências para que as informações possam ser interpretadas. É através do processo de inferenciação que se pode compreender o que é dito e, partindo disso, construir sentidos, mediante associações com conhecimentos já programados na mente dos interlocutores através dos processos cognitivos e com os conhecimentos que adquirem nas práticas sociais.

Neste sentido, todo processo de compreensão comporta atividades no nível da enunciação como um processo ativo e contínuo de construção e reconstrução, no qual as unidades de sentido ativadas e reativadas se conectam a elementos adicionais do conhecimento, que advêm de um modelo ativado na memória. Por isso, o falante-interlocutor, durante a produção, já presume as inferências para tal enunciação, deixando implícitas partes das informações, uma vez que pressupõe que seu ouvinte-interlocutor venha a preencher essas lacunas sem dificuldade por meio da ativação de seus conhecimentos.

Desse modo, um texto só se torna coerente para o ouvinte se ele souber fazer bom uso das inferências.

4. Análise de um exemplar de redação escolar em forma de notícia

Esta análise tem como objeto uma "notícia de jornal" de um aluno do 4º semestre do curso de letras da UFIR.

Carro de Órgão Público Atropela Jovens

No dia 23 de julho de 2011 por volta das 20 h na noite de sábado, um carro do estado atropelou dois jovens que estavam em uma motocicleta modelo Titan de cor azul. O acidente aconteceu na Av. Jorge Teixeira esquina com a Rua Calama. O motorista deixou o local sem prestar socorro aos jovens Francielder da Silva (23 anos) e Mayara Tayana (21 anos). Francielder só teve escoriações. A jovem Mayara sofreu traumatismo craniano e está na UTI da UNIMED. Segundo os médicos, o estado de saúde da jovem é grave. Segundo a perícia, o motorista do carro estava em alta velocidade, o infrator ainda não identificado poderá ser condenado por crime doloso.

A notícia inicialmente chama a atenção do público leitor com o título *Carro de Órgão Público Atropela Jovens* inferindo que não foi um carro comum que atropelou os dois jovens, mas um carro oficial de algum órgão público: federal, estadual ou municipal. Porém, logo na primeira linha do corpo do texto é citado *Carro do Estado*, e assim se pode

comprovar o órgão a que pertence o carro. Em seguida, na sequência de enunciados: *O motorista deixou o local sem prestar socorro aos jovens que **infer** a fuga do motorista, a irresponsabilidade, o uso indevido do carro público pelo motorista.* Em seguida os enunciados: *a jovem Mayara sofreu traumatismo craniano e está na UTI. Segundo os médicos o estado de saúde da jovem é grave, infer* **que a jovem poderá morrer ou ficar com paralisia cerebral por falta de socorro do motorista.**

Em continuidade, a notícia mostra que o motorista cometeu uma infração no trânsito, uma violação das leis, fato este que pode levá-lo a responder pelo crime: *Segundo a perícia, o motorista do carro estava em alta velocidade.* Este enunciado evidencia mais uma vez a irresponsabilidade e a imprudência do motorista. Por fim, o enunciado: *O infrator não identificado poderá ser condenado por crime doloso* deixa transparecer uma intenção do autor em desejar que o motorista seja preso e punido, uma vez que o autor utiliza o termo “infrator” na notícia para referenciar o motorista e também por este enunciado inferir **que o motorista é um criminoso, merece ser punido pelo crime cometido.**

Pela leitura, observamos que as inferências compreendidas nesta notícia: *não foi um carro comum que atropelou os dois jovens, mas um carro oficial de algum órgão público: federal, estadual ou municipal; a fuga do motorista, a irresponsabilidade, o uso indevido do carro público pelo motorista; a jovem poderá morrer ou ficar com paralisia cerebral por falta de socorro do motorista; o motorista é um criminoso, merece ser punido pelo crime cometido,* resultam de um processamento textual, uma vez, ativadas as estratégias cognitivas que permitem gerar novas informações de diversos níveis para os interlocutores durante a compreensão.

Os interlocutores executam um “cálculo mental” e acionam as inferências por meio das estratégias cognitivas, trazendo para a superfície textual as informações que até então estavam implícitas. As inferências são interpretadas pelos interlocutores, partindo do contexto porque também são ativados na memória os diversos conhecimentos enciclopédicos, linguístico etc. somados às experiências de mundo, às intenções comunicativas, às convicções, às crenças e ao objetivo que permitem a efetiva compreensão do gênero discursivo notícia.

Os vários tipos de conhecimentos que são partilhados sócio-historicamente possibilitam a compreensão do texto além da informação básica que a notícia fornece sobre o acidente dos dois jovens, da internação

da jovem e da fuga do motorista. É possível extrapolar o sentido, construir outros sentidos para a notícia, intencionados ou não pelo autor, que são evidenciados durante o processamento textual através das inferências: o Estado ao invés de cuidar do trânsito, sinalizando melhor as ruas e avenidas, controlado a velocidade dos veículos, pavimentando as ruas e avenidas, colocando mais policiamento de trânsito, está “matando” inocentes no trânsito envolvendo-se em acidentes.

Exemplificando, durante o processamento textual, os interlocutores, para poder processar cognitivamente as informações, realizam simultaneamente, em vários níveis, passos interpretativos que vão sofrendo pequenos cortes enquanto material “entrante” na memória. No caso do gênero notícia, para a compreensão do enunciado: "O motorista deixou o local sem prestar socorro aos jovens": os interlocutores processam o material “entrante” na memória, constituindo hipóteses rapidamente interpretativas, realizando construções cognitivas extremamente rápidas para a reformulação do que será efetivado na compreensão textual. (KOCH, 2006)

Durante esse processo cognitivo surgem as inferências que são as hipóteses interpretativas *on-line* que providenciam outras construções cognitivas: *o motorista fugiu porque é irresponsável, porque ficou com medo, fugiu porque é funcionário público, porque não tinha carteira, porque estava usando o carro indevidamente para uso particular etc.* Os interlocutores executam uma seleção *on-line* na memória, para chegar a um hipótese interpretativa para a compreensão, não sendo necessário usar tudo que a memória processou. Pelo conhecimento enciclopédico partilhado, pelas crenças, experiência de mundo, convicções etc., os interlocutores sabem atribuir sentido ao texto e interpretar todas as informações necessárias, por meio das *inferências*.

Assim, os gêneros se constroem neste processo cognitivo durante o processamento textual, são produtos das estratégias de uso dos vários tipos de conhecimentos, estão inseridas em atividades discursivas, adaptados a um dado meio comunicativo, a uma dada situação social. Como postula Marcuschi (2005, p. 22) "os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de alguma forma".

Nestes temas, os efeitos de sentido num determinado gênero são construídos pelos interlocutores num trabalho sociointerativo, o que permitiu a construção desta notícia, visto que a compreensão é originada pe-

los interlocutores numa relação de construção de sentidos de ambos: autor e leitor na interação discursiva situada.

Neste processo de construção surgem outras hipóteses interpretativas inferenciais que são reconstruídas como *novas informações*, não explicitadas diretamente do texto notícia analisado: uma sociedade que está se tornando a cada dia mais elitizada e pondo amostra o descaso do Estado com os causas sociais da população, a situação de abandono dos compromissos com a sociedade; na falta de compromisso com a saúde e a educação; a escassez do trânsito; carência na segurança pública, que estão presentes em grande parte dos estados do Brasil e que acabam por deixar a população cada vez mais descrente, fragilizada, desprotegida e descontente.

5. *Considerações finais*

O estudo procurou discutir pela análise de um texto de notícia em que o gênero discursivo é construído num processamento textual por meio de estratégias cognitivas que possibilitam a compreensão do discurso num processo sociocognitivo. O uso das inferências enquanto processo cognitivo que gera novas informações contribui decisivamente para a interpretação e compreensão do gênero/discurso a partir dos conhecimentos que o envolve e das interferências das crenças, convicções, objetivos, interesse de valores que são partilhados nas situações discursivas pelos interlocutores.

Procuramos conceituar o gênero discursivo com fundamentos teóricos que abarcam os gêneros, enquanto eventos comunicativos manifestados verbalmente com objetivos específicos em situações sociais particulares.

A redação escolar analisada caracteriza o gênero notícia, principalmente, pela sua estrutura textual, o que diferenciaria a noção de gênero propriamente dita nos termos de Marcuschi, pois "o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero". Noção que nos concerne que todas as atividades discursivas se manifestam em gêneros.

A contribuição deste artigo é mostrar o trabalho com o estudo dos gêneros textuais em sala de aula, conscientizar o professor de que não se pode mais ensinar a produção de texto, desvinculada da teoria dos gêneros textuais.

Sem o estudo dos gêneros textuais, corre-se o risco de continuarmos incorrendo na artificialidade das produções textuais, executadas apenas como tarefa escolar e destinadas ao leitor-professor-avaliador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEAUGRANDE, Robert de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização de Ana Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio; tradução de Anna Rachel Machado et al. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. E SIEBNEICHER BRITO, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionamento. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

_____. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentidos. *Revista do GELNE*, Universidade Federal de Pernambuco, ano 1, n. 1, 1999.

MILLER, C. R. Genre as Social action. *Quarterly, Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167.

**TRADUÇÃO PONTE PLÁSTICA:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO**

Patrick Rezende (PUC-Rio)
patrickrezende@hotmail.com

RESUMO

A tradução está constantemente relacionada com a questão da impossibilidade, da perda e da falta. De forma semelhante, as práticas de ensino estão, a todo instante, cortadas por discursos que focam nas falhas deste processo. O presente trabalho se propõe como uma reflexão sobre questões relativas ao ensino, cortadas pela prática tradutória como possibilidade. A partir do trabalho da teórica Alice Cook-Sather (2006), discutir-se-á a educação como processo de educação, em que o aluno é concomitantemente tradutor e objeto da sua própria tradução. Os processos tradutórios serão pensados na sua plasticidade, apresentando-se como uma ponte plástica que permite realizar o de *lá para cá* em uma contínua via de mão sempre dupla, que terá que ser maleável para poder ao mesmo tempo esticar e reduzir horizontes.

Palavras-chave: Tradução. Ensino. Ponte plástica.

1. *Alguns aspectos do ensino de línguas estrangeiras: enfoque no inglês*

Quando Moita Lopes (1996) enfoca o papel do professor de língua inglesa no Brasil como o de também agente fundamental de um processo de colonização, uma vez que segundo ele este “é o transmissor principal da cultura do colonizador, através do ensino de inglês”, depa-ramos-nos com uma afirmação que certamente posiciona o docente como o cavalo de madeira deixado em Troia pelos gregos, um presente dos inimigos pronto para espalhar de *dentro dos nossos muros* a propaganda neoimperialista. Vilson Leffa (2005), refletindo sobre a visão que se é criada sobre o professor de inglês, aponta que este é tido como um ali-nígena.

Esse professor é muitas vezes visto como mentalmente colonizado, agin-do como um colonizador dentro de seu próprio país. É como se fosse um ali-nígena, travestido em uma pessoa sedutora, preparada para passar aos alunos a pílula dourada do pós-colonialismo (LEFFA, 2005, p. 212).

Tais posicionamentos sobre o professor de língua inglesa parecem um tanto quanto austeros, todavia, estão diretamente relacionados ao fato de que muitos docentes parecem não assumir a consciência de sua função como ser político que estabelece relações de poder em sua sala de aula.

Leffa explica que essa perspectiva que se é construída sobre o educador também pode ser entendida pelo fato do profissional não ver “qualquer relação entre seu trabalho como professor e as consequências que podem advir desse trabalho” (*Ibidem*).

A educação, e não apenas o ensino de línguas estrangeiras, é um processo político estabelecido por meio do poder, que Deleuze (2005), segundo as concepções de Foucault, aponta como operatório e estabelecido por meio de relações.

O poder não tem essência, ele é operatório. Não atributo, mas relação: a relação de poder é um conjunto das relações de força, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades. O poder investe (os dominados), passa por eles e através deles, apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os afeta. (DELEUZE, 2005, p. 37)

É por meio destas relações de força que o conhecimento se produz em sala de aula. Daí emerge a necessidade de o professor perceber a importância de compreender o poder que exerce em relação à formação, não somente intelectual dos seus alunos, mas de aspectos que vão muito além das paredes da sala de aula, cabendo a ele posicionar-se de maneira consciente a respeito de sua função não somente de educador, mas também de formador de opiniões.

Ao não assumirem um posicionamento crítico de seu papel, professores acabam sendo coniventes com as redes de poder existentes, usurpando da educação sua função reflexiva, dinâmica e modificadora, e a posicionando-se como ferramenta de reprodução e manutenção de relações dicotômicas e estratificadas, útil na repetição das formas de pensar existentes que mantém as estruturas sociais, econômicas e políticas. Essa falta ou recusa de um pensamento crítico e político torna-se ainda mais preocupante quando se focaliza o professor de língua inglesa. Por ter como instrumento de trabalho a língua das relações internacionais e, claro, do poder, o professor de inglês se torna mais exposto às críticas e, por isso, cabe ainda mais cautela com sua atividade.

É inquestionável que o final da II Grande Guerra trouxe grande proeminência aos Estados Unidos a nível global, transformando o país na maior potência mundial e consequentemente com fortes influências sobre todos os continentes. O *american Way of Life* quebrou fronteiras, expandiu valores da Terra do Tio Sam e levou para todo o mundo a cultura da Coca-Cola e do McDonalds, ameaçando criar uma homogeneização cultural que é cunhada por Ritzer (1993) como “McDonaldização”. E por

vivermos em um mundo no qual a ordem mundial se baseia em um ilusório processo de civilização universal, precisamos entender este processo de globalização não apenas pela ótica comercial, mas compreender que essa mundialização engloba também aspectos socioculturais. "Tudo parece ter relação essencial com o mundial: não apenas as redes de comunicação e as redes associativas, mas também a economia, o direito, as normas, as finanças, os seguros, a imprensa, as letras e a arte". (MATTE-LART, 2005, p. 29)

A interdependência de tudo enfraquece as fronteiras nacionais e gera uma interligação cultural que ganha ainda mais força com os meios de comunicação em massa, e certamente a internet se torna no século XXI a forma mais instantânea de propagação de ideias e preceitos.

A internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações à distância e em tempo real possíveis. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131)

Interligando o inglês à popularização da internet como elemento fundamental de difusão de informações e levando em consideração que esta língua "está um pouco presente em todos os lugares do mundo" (LE BRETON, 2005, p. 16), tem-se o inglês como fator essencial na atual conjuntura global, e uma preocupação verídica com as consequências geradas por ele no mundo contemporâneo.

Tendo em vista esse papel fundamental que a língua inglesa exerce nas sociedades atuais, a necessidade de professores de inglês assumirem posicionamentos mais críticos de sua função na sala de aula torna-se ainda mais relevante. A criticidade no *ensino/aprendizagem* está entrelaçada ao anseio de mostrar aos alunos que aprender um novo idioma, uma nova linguagem, é abrir as possibilidades de traduzir o mundo a partir de novos olhares e vozes, o que não significa excluir os seus próprios valores e costumes, mas expandir e comunicar culturas e conhecimentos distintos.

As línguas fazem parte de uma rede semiótica que carrega ideologias e discursos, com isso, a necessidade de estarmos sempre vigilantes. Durante o decorrer das histórias das civilizações, é possível perceber que as estratégias do discurso colonial vêm servindo como maneira de se institucionalizar hierarquias de poder/saber. Assim, Bhabha aponta que: "O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução".

(BHABHA, 1998, p. 111)

Assim, cabe aos professores vigilância, buscando continuamente manter olhares cautelosos e avaliativos sobre sua própria prática. No caso dos professores de língua, o despertar da consciência crítica se cruza com a percepção de que sua atividade está para além da questão linguística propriamente dita. Não apenas as línguas, mas as linguagens de maneira geral têm sido usadas inúmeras vezes como instrumentos de ações imperialistas e colonizadora. Isto não significa, como supracitado, refutar o exterior, o outro, a alteridade, mas repensar as formas de lidar com essas trocas, esses jogos entre o cá e o acolá. Oswald de Andrade, em seu manifesto publicado há quase um século atrás, pontua que não há motivos para se negar línguas e culturas estrangeiras, tampouco copiá-las ou segui-las de maneira servil, mas utilizar do outro para ampliar nossas próprias perspectivas, valores e formas de vida, bem como promovermos, chegar a outros pontos através deste.

Conscientizando-nos da importância da nossa função como professores de língua e tomando consciência política de nossa profissão não seremos vistos como pífidos ou “rotulados de alienados, acrílicos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos” (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p. 17). Assim, cabe desenvolvermos na nossa sala de aula o senso crítico da educação e apontar aos nossos alunos que estudar uma língua estrangeira não significa a necessidade de sermos cópias dos moldes normativos de um seletivo grupo de nativos pertencentes às classes mais privilegiadas. Para isto, precisamos envolver na nossa prática aspectos da nossa própria cultura e mostrá-los a importância de apreciar o que é nosso, sem necessariamente excluir as demais, pelo contrário, caber-nos-ia rodear nossos alunos em uma atmosfera em que eles sejam capazes de criar suas próprias analogias entre os diversos valores locais com as demais inúmeras culturas, abrindo possibilidades para que os alunos se conscientizem de seu papel como mediadores de diversos saberes e, portanto, tradutores do mundo. Assim, por meio de uma educação politizada e consequentemente crítica, torna-se mais provável criar meios para desconstruir a ideia de que a língua estrangeira, principalmente o inglês, é ferramenta de colonização.

2. Tradução como forma de repensar o ensino da língua inglesa

A partir da década de 70, o ensino de línguas estrangeiras que tradicionalmente se focava em abordagens que privilegiavam a competência

gramatical começou a entrar em desuso com a ascensão da abordagem comunicativa. Professores e instituições de ensino passaram a reformular programas de estudos, materiais didáticos e, conseqüentemente, a própria forma de ensinar. Sucintamente, a abordagem comunicativa considera a língua como um sistema de produção de significados cuja função básica é o processo de interação e comunicação. O estudo da estrutura da língua se dá a partir do uso comunicativo e funcional, e não focado meramente nas características gramaticais. (RICHARD & RODGERS, 1986)

Por questões de objetivo, não iremos nos deter em qualquer descrição minuciosa da abordagem comunicativa. Entretanto, é importante apontar que seu advento deu novos contornos ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente do inglês. Inúmeros métodos foram criados para atender a essa “nova forma” de se ensinar um idioma, mas genericamente, o uso da tradução interlingual perdeu espaço. Passou-se então a acreditar e a se vender a ideia de que o cotejo da língua materna com a língua estrangeira traria problemas para aprendizagem, retardando a produção do aluno. “Esqueça sua língua materna”, “você precisa pensar na língua estrangeira”, “não adianta buscar equivalentes, não existe em tal língua”, são alguns dos inúmeros chavões que se tornaram parte do *ensino/aprendizagem* de qualquer idioma.

A falta de reflexão e consciência crítica levam instituições de ensino e professores a reproduzirem tais discursos que não se pautam em quaisquer fundamentos teóricos, mas que representam em grande parte os interesses econômicos de um pequeno grupo que lucra com o monopólio linguístico. No caso da língua inglesa, conglomerados editoriais como Oxford e Cambridge capitalizam valores estratosféricos com a criação de métodos e materiais que proporcionem o aprendizado a partir dos seus interesses. Assim, tanto a língua quanto seu ensino tornaram-se mercadorias altamente rentáveis. Philipson (1992) no livro *Linguistic Imperialism* pontua que no *Annual Report* de 1987/88, o diretor geral do Conselho Britânico ressalta que:

O verdadeiro ouro negro britânico não é óleo do Mar do Norte, mas a língua inglesa. Ela tem sido o centro da nossa cultura e agora está se tornando rapidamente a língua global dos negócios e da informação. O desafio que enfrentamos é usá-la ao máximo. (PHILIPSON, p. 49, tradução nossa)

O privilégio que se é dado a certos países nativos de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, acaba por dificultar que comunidades fora deste pequeno círculo possam se apropriar de tal língua a partir de seus próprios anseios, pois, como supracitado, as metodologias

e materiais didáticos são importados de grandes editoras estrangeiras. Pennycook (1994) marca que:

Uma grande proporção de livros didáticos no mundo é produzida em inglês [...] estudantes ao redor do mundo não apenas obrigados a alcançar um ato nível de competência em inglês para terem sucesso em seus estudos, mas também acabam sendo dependentes da forma como o conhecimento ocidental [...] são apresentados. (PENNYCOOK, 1994, p. 20, tradução nossa)

De tal forma, não basta apenas aprender a língua estrangeira, mas, sobretudo sua cultura, tida como unificada, desconsiderando as diferenças e a pluralidade dos diversos grupos que se apropriam de tal língua. Logo, o bom falante de inglês não é aquele que se vale do idioma estrangeiro para ampliar seus horizontes, que busque formas de se levar ao outro e de trazê-lo a si, que entenda a língua como espaço de cotejo, de apropriação, de empréstimo e de troca, mas que desenvolva bem suas habilidades miméticas. Quanto mais próximo do falante homem, branco, elitizado e europeu, melhor.

Neste trabalho, não se propõe desqualificar a abordagem comunicativa, mas promover um espaço de questionamento das formas de se ensinar uma língua estrangeira, principalmente o inglês, disciplina tão carregada de ideologias colonialistas (*Ibidem*). Ao revisitar o conceito de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980), é possível marcar que não há menções contrárias ao uso da tradução. Eles mencionam que, para que haja competência comunicativa, é preciso que haja quatro componentes:

- Competência gramatical – implica o domínio do código linguístico, ou seja, a capacidade de reconhecer e produzir estruturas de uma língua e usá-las de forma efetiva na comunicação.
- Competência sociolinguística – implica reconhecer e aplicar as regras sociais que orientam o uso da língua, bem como compreender o contexto social no qual a língua é usada.
- Competência estratégica – implica a habilidade de reconhecer e compensar qualquer incidente ou imperfeição no conhecimento das regras.
- Competência discursiva – implica a habilidade de interpretar um amplo contexto e construir frases que formam um todo significativo. Refere-se à habilidade de participar efetivamente em conversas, de produções discursivas compartilhadas seja falante/ouvinte ou escritor/leitor. Aprender uma língua envolve

aprender como relacionar diferentes tipos de discurso de forma que ouvintes e leitores possam entender o que está acontecendo e selecionar o que é mais relevante.

Pode-se transpor facilmente os quatro componentes apontados por Canale e Swain para os processos tradutórios interlinguais. O tradutor precisa dominar o código linguístico, ter conhecimentos das regras sociais, transitar entre estratégias compensatórias e, sobretudo considerar os discursos envoltos na produção linguística, não apenas de uma língua, mas de duas minimamente.

Repensar o uso e posição da tradução na sala de aula está intimamente relacionado ao próprio conceito que se tem de tradução, ainda hoje entendida por muitos como uma mera transferência do material textual de uma língua para o equivalente na outra (Cf. CATFORD, 1980). Traduzir está relacionado com a significação, “pois a tradução, uma das mais complexas de todas as atividades realizadas pelo homem, implica necessariamente uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão ‘humana’ que é a produção de significados”. (ARROJO, 2007, p. 10)

Associa-se a isto a visão de Octavio Paz (1990) sobre tradução em seu belíssimo ensaio *Literatura y Literalidad* quando aponta que:

aprender a falar é aprender a traduzir: quando uma criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para a sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua não é nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas, e a histórias de todos os povos repete a experiência infantil [...] (PAZ, 1990, *ibidem*, p. 9)

Desse modo, pode-se perceber que Paz dá à tradução a prestigiosa posição de essencial capacidade que nos permite sobreviver, e expande a noção do que é traduzir. Vale retomar, então, a famosa trindade tradutória jakobsoniana que aponta que há três formas de interpretar um signo verbo: intralingual, interlingual e intersemiótica. Jakobson (2005) explica que:

- 1) A tradução intralingual ou *reformulação* (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução intersemiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistema de signos não-verbais. (JAKOBSON, 2005, p. 64-65)

Com essas formulações que ampliam o conceito tradicional de tradução é possível perceber que tudo está cruzado por processos tradutórios, que a própria constituição do mundo não passa de “traduções de traduções de traduções. Cada texto é único e, simultaneamente, é a tradução de outro texto” (PAZ, 1990, p. 10). De tal modo, ignorar o papel da tradução no ensino de línguas é desconsiderar um processo de *ensino/aprendizagem* que perpassa a constituição do indivíduo como um sujeito que está a todo instante imerso em uma rede discursiva infinita onde é levado a todo instante a escolher não apenas entre uma palavra e outra, mas a formas de significação e constituição da sua própria subjetividade.

3. Tradução ponte plástica: quando a tradução é também educação

A tradução pode ser entendida como *ponte plástica* no momento em que o sujeito compreende que as coisas se tornam o que são a partir das relações dialógicas entre indivíduos e objetos, a plasticidade está justamente na sua capacidade de ser moldável e receber diferentes formas a cada contexto (REZENDE, 2014). A tradução ponte plástica é uma metáfora para ilustrarmos que o tradutor realiza seus movimentos e escolhas entre os inúmeros espaços de significação conforme suas leituras, paradoxalmente plurais e singulares. A contínua via de mão dupla terá que ser maleável o suficiente para poder ao mesmo tempo afastar e aproximar horizontes, sempre a partir das escolhas do tradutor e das funções da tradução em questão.

Estamos a todo instante elegendo o que vamos levar adiante, de ideias a impérios (DEPAULA, 2011). Sendo que nesse levar, a produção de significado, não desconsiderando os rastros e vozes do passado, só se dá efetivamente a partir do aqui e do agora, do *locus* da enunciação. Ao entrar na borgiana Biblioteca de Babel poderíamos dizer que cada livro é único, assim como cada leitura e cada tradução, ao mesmo tempo, possuem características comuns ou compartilhadas.

Em consonância ao conceito de tradução ponte plástica está a ideia de Alison Cook-Sather (2006), que em seu livro *Education in Translation* aponta a educação como um processo tradutório, onde o aluno é concomitantemente tradutor e objeto de sua própria tradução. A autora advoga a sala de aula como espaço que inspire a invenção de estratégias de *ensino/aprendizagem* que rompam as paredes do espaço físico e estejam atreladas à vida. Cook-Sather se vale

da tradução para explicar que nos posicionando conscientemente no processo de tradução, estamos não apenas nos entendendo de forma mais ampla e profunda, mas ao mesmo tempo, compreendendo melhor como interagimos com o mundo e consequentemente sendo mais sensíveis ao outro (REZENDE, 2014, p. 126).

A autora aponta que a tradução pode ser a metáfora que possibilita nossos alunos perceberem o que está por trás de todo o processo de produção de conhecimento, criando autonomia para que possam questionar as formas como o mundo nos é apresentando. O aluno precisa se posicionar como um tradutor consciente, a todo instante fazendo escolhas, decidindo o que carregar consigo e promovendo trocas constantes com a alteridade.

Cook-Sather, por meio da metáfora tradutória, está em harmonia com a pedagogia freiriana que espera que o ensinar seja libertador o suficiente para que os alunos entendam todas as relações de poder imbuídas na produção de significados. Freire nos lembra de que a docência não deve se tida como atividade mimética, onde professores esperam que seus alunos reproduzam conteúdos desconectados da realidade, mas compreender o que está por trás dos discursos, as posições que os sujeitos ocupam no seu contexto social e quem lucra e perde com cada escolha. (FREIRE, 2001)

Ao se tratar do ensino de línguas estrangeiras, a tradução se apresenta não apenas como uma metáfora que nos possibilita perceber os diferentes níveis discursivos, mas também como uma atividade que permite aos alunos se sentirem ativos no seu próprio processo de *ensino/aprendizagem*. No caso da língua inglesa, tão impregnada de preceitos neocoloniais, a atividade tradutória, independente da modalidade jakbosoniana, permite o despertar da criticidade que pode levar o aluno a perceber que nos constituímos na e pela linguagem. De tal forma, aprender que na tradução não lidamos apenas com uma língua, com uma cultura, com uma forma de vida, mas convivemos com inúmeras línguas, culturas e formas de vida. “Não há, assim, fronteiras entre línguas; elas se complementam, provocando e proporcionando um transbordamento e evidenciando a multiplicidade de línguas envolvidas na tradução”. (OTTO-NI, 2005, p. 50)

Utilizar-se de atividades que trabalhem a tradução explicitamente, em todos os níveis, não é abandonar abordagens que têm se mostrado eficientes, como a comunicativa, tampouco é forçar uma retomada do tradicional método gramática-tradução, mas apontar para um ensino que

se mostre crítico e consciente ao apresentar aos alunos que a língua nos autoriza a uma infinidade de possibilidades de significação. De tal forma, vale finalizar com as palavras que Paulo Ottoni que diz:

[...] traduzo porque deixo de ser prisioneiro de uma língua estrangeira quando a transformo em minha língua materna. O que importa nessa nova abordagem não são mais as diferenças puras, mas as semelhanças e as impurezas entre as línguas, o que há de contaminação entre elas ou no interior de uma mesma e única língua. (2005, p. 32-33)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2007.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, n. 1, 1980.

CATFORD, J. C. *Uma teoria linguística da tradução: um ensaio em linguística aplicada*. São Paulo: Cultrix, 1980.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, 2001.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEPAULA, Lillian. *A invenção do original via tradução, pseudotradução e autotradução*. Vitória: Edufes, 2011.

JAKOBSON, ROMAN. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, M., ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005.

LE BRETON, J. M. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

MATTELART, A. *Diversidade cultural e mundialização*. São Paulo: Parábola, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*.

Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OTTONI, Paulo. *Tradução manifesta: double bind & acontecimento*. Campinas: Unicamp; São Paulo: Edusp, 2005.

REZENDE, P. Tradução como ponte plástica. *Belas Infiéis*, vol. 3, n. 1, p. 153-161, 2014.

_____. Tradução: a ponte para a vida, uma fonte para o ensino. In: DE-PAULA, L. et al. (Orgs.). *Tradução: sobre a quinta habilidade na língua, no outro, na arte*. São Carlos: Pedro & João, 2014.

RITZER, G. *The Mcdonaldization of Society*. Thousand Oaks CA: Pine Forge Press, 1993.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

RICHARD, C. Jack; RODGERS S. Theodore. *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

UM ESTUDO SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA

Cynthia Maria da Fontoura Messias (UEMS)
cinthiamessias@yahoo.com.br

RESUMO

Uma das características mais importantes das línguas humanas e mais relevantes em relação ao ensino da língua materna é a diversidade linguística. Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de derrubar preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, principalmente na escola. É importante conhecer a imensa variedade linguística deste idioma, uma vez que existem também outras, mas não menos importantes, como o inglês australiano, o inglês canadense, o inglês sul-africano, dentre outros citados brevemente neste trabalho. Assim, este artigo objetiva discutir as variantes da língua inglesa sob a perspectiva da Sociolinguística.

Palavras-chave: Inglês. Variação linguística. Sociolinguística.

1. *Conceitos iniciais*

O tema central deste trabalho – variação linguística – é um dos focos da sociolinguística. Apresenta, pois, muitos conceitos que devem ser esclarecidos para que se possa acompanhar o desenvolvimento do assunto a ser tratado: a relação da variação linguística com a língua inglesa.

Quais os tipos mais comuns de inglês? Temos duas grandes vertentes: o norte-americano (que ainda é subdividido em um inglês estadunidense e o canadense) e o britânico (que se subdivide em vários: escocês, irlandês, galês, inglês – da Inglaterra). Há outros inúmeros tipos e variações de inglês pelo mundo, na forma oral e escrita.

Antes de qualquer consideração mais específica acerca de uma possível “conclusão” em se tentar responder à pergunta acima é pertinente, também, conhecer a história da língua inglesa, e até que ponto a Sociolinguística pode contribuir para fomentar a discussão.

Consoante ao exposto, iniciaremos agora a apresentação de alguns conceitos que poderão ajudar no entendimento do assunto em pauta. Para Câmara Jr (2009, p. 195), “o que define uma língua, em face das demais, é a sua estrutura, que estabelece oposições específicas de fonemas e formas”. O renomado linguista ainda contribui ao falar a respeito da língua comum ou língua nacional. Para ele, a *língua nacional*, isto é, comum a toda uma nação,

tende a constituir-se, a partir de certo estágio de civilização, uma modalidade de seu uso, dita língua culta, que serve para as comunicações mais elaboradas da vida social e para as atividades superiores do espírito (...) a *língua nacional* (grifo nosso) nem sempre corresponde ao conceito estrito de nação, como Estado politicamente constituído e soberano. Num desses Estados pode vigorar mais de uma língua nacional (ex.: na Suíça), e uma língua comum pode vigorar em mais de um Estado (ex.: o português em Portugal e no Brasil). (CÂMARA JR, 2009, p. 196)

Monteiro (2008, p. 46), na obra *Para Compreender Labov*, escreve que *dialeto* “é uma variedade subordinada a uma dada língua, que assim seria entendida como a soma de vários dialetos”. O autor afirma que, em geral,

um dialeto se circunscreve a uma zona ou região territorial, que frequentemente coincide com as fronteiras ou barreiras geográficas (...) quando se tenta estabelecer limites entre diferentes dialetos, corre-se o risco de se considerar muito mais os fatos sociais do que os linguísticos. (MONTEIRO, 2008, p. 46)

Para Câmara Jr (2009, p. 115), os *dialetos* são “falares regionais que apresentam entre si coincidência de traços linguísticos fundamentais e que não oferecem uma unidade absoluta em todo o território por que se estende”.

Hudson (1984), ao questionar sobre a diferença entre língua e dialeto, apresenta os seguintes critérios:

- a) o *tamanho*, porque os dialetos são partes ou subconjuntos da língua;
- b) o *prestígio*, porque os dialetos em geral são variedades menos prestigiosas do que a língua;
- c) a *mútua inteligibilidade*, porque, se os falantes se entendem, isso significa que estão usando a mesma língua, mas não necessariamente o mesmo dialeto. (HUDSON, *apud* MONTEIRO, 2008, p. 46)

Em face do exposto, pode-se entender, conforme afirma Monteiro (2008, p. 47), que não há nenhuma distinção exata entre língua e dialeto. Para ele, “o que faz que uma variedade passe a ser considerada como língua é uma decisão puramente política”.

Outros conceitos relevantes para o estudo em pauta são sotaque, idioleto e socioleto, todos retirados da obra *Para Compreender Labov* (MONTEIRO, 2008), pois contribuem para o entendimento da relação da variação linguística em língua inglesa com as variações americana e britânica.

Sotaque: refere-se apenas a diferenças de pronúncia, à maneira como um falante pronuncia e, por conseguinte, a uma variedade que é foneticamente

e/ou fonologicamente distinta de outras variedades (p. 47). *Idioleto*: é a maneira de falar característica de um indivíduo. Numa comunidade, não há duas pessoas que falem igualmente, empregando os mesmos tipos de construção sintática, uma frequência igual na seleção de vocábulos ou uma realização de fonemas sem distinção (p. 50). *Socioleto*: também denominado de dialeto social, é o uso linguístico próprio de uma classe ou categoria social específica (p. 50). (MONTEIRO, 2008)

Para Câmara Jr (2009, p. 279), *sotaque*, “também dito impropriamente acento”, é o conjunto de traços fonológicos específicos que caracterizam “a pronúncia numa modalidade regional de uma língua, ou a pronúncia de uma língua falada por estrangeiros aloglotas”.²³

Para encerrar, um conceito muito valoroso e que não poderia estar de fora é o de *idioma*. Para Câmara Jr (2009, p. 176),

enquanto o conceito de língua é relativo e se aplica a uma língua comum, a um dialeto, a um falar, a uma gíria e até a um idioleto, o idioma só se refere à língua nacional, propriamente dita, e pressupõe a existência de um estado político, do qual seja a expressão linguística: o mirandês, por exemplo, é uma língua, mas não um idioma. (CÂMARA JR, 2009, p. 176)

A seguir, serão vistas algumas considerações pertinentes a respeito da sociolinguística, ciência que enfoca fundamentalmente o processo de interação fala/sociedade, justificando-se pela necessidade de compreender os fatores que possam influenciar a operação de uma ou de outra variante, na busca de estabelecer uma sistematização ao processo de variação linguística.

2. Sociolinguística – algumas considerações

A sociolinguística surgiu na década 60 nos Estados Unidos com os trabalhos de William Labov. Para ele, toda língua muda e varia, ou seja, muda com tempo, varia no espaço e varia também de acordo com a situação social do falante. Labov ainda afirmava que “o problema crucial sempre foi o de decidir onde se deve situar a variação no sistema linguístico” (MONTEIRO, 2008, p. 32). A sociolinguística teve como bases a linguística, a antropologia e a sociologia, averiguando com profundidade aspectos da linguagem no contexto social. Isto permitiu que o estudo ci-

²³ **Aloglota**: Ling Que fala outra língua, que aprendeu de ouviva, simplificando-a brusca e extremamente. s m+f Pessoa que se encontra subitamente diante de uma língua nova e que deve aprender de ouviva e falar sem a necessária preparação. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/aloglota>>. Acesso em: 15-05-2015.

entífico de fatos linguísticos excluídos até então fosse incorporado ao campo dos estudos da linguagem.

A sociolinguística explora segmentos sociais que constroem e caracterizam a realidade e/ou o futuro linguístico de um povo, ao mesmo tempo em que pretende entender os fatores de variação e mudança linguística, analisando e divulgando as características da linguagem, da cultura e da sociedade pesquisada.

A sociolinguística tem por foco pesquisar os padrões de comportamentos linguísticos observáveis dentro de uma comunidade de fala, reconhecendo a língua como uma realidade social. Na visão sociolinguística, a língua é encarada como um fenômeno essencialmente social, dinâmico, pelo fato de estar essencialmente ligada à sociedade e, por conseguinte, às pessoas que dela se valem em suas relações sociais, culturais, pessoais, familiares, profissionais etc.

Dentro de uma mesma comunidade, podem suceder variações por conta de fatores políticos, de escolaridade, de gênero, religiosos, econômicos, dentre outros. Entretanto, a variação também pode surgir entre diferentes comunidades, principalmente por fatores geográficos.

No que se refere à *variação linguística*, Alkmim (2001) explica, resumidamente, que existem quatro tipos:

a *variação diacrônica*, que resulta de mudanças ocorridas ao longo da história de uma língua. No plano sincrônico, temos a *variação diatópica*, causada por fatores geográficos; a *variação diastrática*, resultado de fatores sociais, como idade, sexo, classe social, entre outros. E por último, a *variação diafásica* ou estilística, que diz respeito à adequação a um determinado contexto. (ALKMIM, 2013).

À frente dessa sucessão de variedades linguísticas, a sociedade acaba por escolher apenas uma como o modelo, o padrão a ser seguido. Tal escolha é influenciada, basicamente, por fatores políticos e econômicos e não linguísticos. Assim, a norma elitizada é vista como a única e correta; enquanto as demais variedades são estigmatizadas, consideradas erradas, menores.

Para Salomão (2011, p. 191), variante, variável e variedade são alguns dos termos-chave da sociolinguística, e a autora se utiliza dos conceitos de Labov para explicá-los:

O termo *variante* é utilizado nos estudos de Sociolinguística para designar as formas que estão sofrendo variação, ou seja, uma ou mais formas usadas ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico. O

conjunto das variantes é denominado *variável linguística*, ou seja, a forma, o traço ou construção linguística que é o próprio fenômeno variável tomado como objeto de estudo pelo investigador. A sociolinguística entende que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores de natureza social (internos à língua) ou estrutural (externos à língua), os quais podem exercer pressão sobre os usos. E *variedade* (grifo nosso) é o termo que corresponde, *grosso modo*, ao termo dialeto. (SALOMÃO, 2001, p. 191)

Os estudos sociolinguísticos são os meios pelos quais uma comunidade linguística e sua história são descritos. Tais estudos ganham força entendendo a língua como fato social dinâmico, em que a variação é elucidada pela mudança social – por forças externas, portanto.

Segundo Bagno (2001, p. 18), a língua também fica diferente quando é

falada por um homem ou por uma mulher, por uma criança ou por um adulto, por uma pessoa alfabetizada ou não alfabetizada, por pessoas de classe alta ou classe baixa, por um morador da cidade ou morador do campo e assim por diante.

Em suma, a sociolinguística se ocupa do estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. A comunidade linguística, que é um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos, é o seu *locus* de trabalho.

3. História da língua inglesa e suas variações linguísticas

3.1. Introdução

A língua inglesa, como todas as outras, tem variantes regionais e sociais dentro de sua esfera de uso. Tais variantes acontecem dentro de um país, de um estado, de uma cidade, de um grupo de pessoas. As variantes ocorrem no sistema sonoro, isto é, na pronúncia, que é o traço que usualmente destaca uma variante da outra. Ocorrem também no léxico, e em alguns casos na sintaxe. As expressões idiomáticas são também marca de algumas variantes.

No caso do léxico, as variantes podem empregar uma palavra diferente para o mesmo referido ou, ainda, a mesma palavra pode adquirir sentidos diferentes em diferentes variantes. No caso da língua inglesa, falada por um enorme contingente de pessoas, as variantes são também muitas. Contudo, as mais importantes, das quais derivam todas as outras, são o inglês britânico e o americano. Tanto no Reino Unido quanto nos

Estados Unidos existem variantes regionais e sociais. Contudo, em ambos os casos prevalece uma *koiné*, que é um código oficial, isto é, a língua socialmente mais aceita e tida como modelo. A *koiné* é entendida por todos. No caso das diferenças entre o inglês britânico e o americano, o que o aprendiz do idioma não deve fazer é misturar as duas variantes. Seria como se estivesse misturando o português de Portugal com o do Brasil. É a mesma língua, mas há diferenças, também de pronúncia, de léxico, de fraseado.

Conforme Steinberg (2003, p. 7), a língua inglesa, como era falada na época em que foi levada para o Novo Mundo pelos peregrinos do *Mayflower* em 1620, sofreu alterações que lhe outorgavam aspectos diferentes nos dois lados do oceano:

No Novo Mundo, no decorrer da história, as diferenças se manifestaram na retenção de alguns significados que caíram de uso na língua mãe. É o caso, por exemplo, da retenção de *Fall* com o significado de outono, que no Reino Unido passou a ser *Autumn*. Na pronúncia, a retenção da vogal /æ/, que depois na pátria-mãe passou a / a / em muitas palavras quando a referida vogal é seguida de “s”, “ns”, “f”, “th”. A retenção do “r” diante de consoante é outra característica. A ortografia também tem regras diferentes nas duas vertentes. Noutras vezes, houve uma especialização de significado, como *bug*, que se refere, nos Estados Unidos, a inseto em geral, ao passo que na pátria-mãe o significado se especializou para percevejo”. (STEINBERG, 2003, p. 7)

O inglês da América recém-encontrada pelo *Mayflower*, introduziu um grande processo de enriquecimento lexical. Este é o aspecto inovador do inglês americano.

Os peregrinos, ao aportarem no Novo Mundo, entraram em contato com os povos indígenas, dos quais tomaram emprestados termos referentes especialmente à flora e fauna, diversa da existente no Velho Mundo. Outros povos vieram, dentre eles em maior número os franceses, alemães, holandeses e espanhóis, e, com eles, novos termos foram incorporados ao léxico. E a língua inglesa falada deste lado do oceano foi ficando diferente não apenas no léxico, mas também na pronúncia, que se assemelha hoje à da época de Shakespeare, conhecida como era Elizabetana. (STEINBERG, 2003, p. 8)

De acordo com Burgess (1999, p. 21), no que se refere ao dialeto inglês, em geral,

o escolhido é o mais falado na capital do país, na corte real ou nas universidades. O dialeto inglês que se estabeleceu como o mais importante é considerado hoje em dia como o inglês padrão ou o inglês do Rei (ou Rainha). É o que todos os estrangeiros que desejam saber inglês começam a aprender. (BURGESS, 1999, p. 21)

Situações típicas da vida americana, novos inventos, o automóvel, o mundo acadêmico, geraram termos diferentes nas duas variantes. Segundo Steinberg (2003, p. 8),

há cerca de 4 mil palavras da língua inglesa com sentido diferente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Ocorre também muitas vezes que dois ou mais termos são comuns às duas variantes, mas sempre há uma questão de preferência de uso de uma forma em detrimento da outra. É a chamada *usage*, ou seja, uso. (STEINBERG, p. 8)

Pode acontecer de palavras diferentes corresponderem a uma mesma coisa, ou melhor, a um mesmo objeto, é o caso de “*subway*” e “*underground*”, que são usadas para se referir ao metrô. Há também algumas diferenças sutis na escrita, que acabam por diferenciar as palavras, é o caso de “*grey*” e “*gray*”, ambas usadas para se referir à cor cinza.

Para concluir, salienta-se que o inglês britânico não ficou estático. Além de a pronúncia ter evoluído, também recebeu empréstimos linguísticos principalmente do francês. E, atualmente, recebe muita influência do inglês americano, por meio da televisão e, especialmente, do cinema.

3.2. Inglês: a língua mundial

O inglês é mais falado e escrito do que qualquer outra língua do mundo. O conhecimento de inglês tornou-se uma exigência de uma série de domínios, ocupações e profissões, particularmente nas áreas de Medicina e Informática. Aproximadamente 80% das comunicações das empresas ao redor do mundo são na língua inglesa e mais de 80% dos *websites* na Internet são em inglês. Muitas publicações científicas e informações do comércio exterior, por exemplo, são escritas em inglês e compartilhadas por pessoas de todo o mundo. Por isso, o inglês é a língua mais ensinada como língua estrangeira e é frequentemente referida como uma “língua mundial”, a língua franca²⁴ da era moderna, usada em países com mais de uma língua oficial, como Bélgica, Suíça e Luxemburgo.

O inglês é a língua oficial em mais de 55 países do mundo e de muitas organizações importantes como a ONU, OTAN, União Europeia e na área de esportes, como o Comitê Olímpico Internacional. É a primeira

²⁴ De acordo com Phillipson (1992) *apud* Kalva (2011), “a língua franca é uma língua que é usada para a comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada grupo falando uma língua diferente. A língua franca pode ser uma língua usada internacionalmente (ex: inglês), à qual é utilizada por pessoas que não têm uma língua comum e se utilizam do inglês para a comunicação”.

língua de quase 400 milhões de pessoas e segundo idioma para quase um bilhão de pessoas.

Importante saber que não necessariamente o país que adota a língua inglesa como oficial, a utiliza no dia a dia. Assim, costuma-se dividir entre os países que têm o inglês entre oficial *de facto* (na teoria) e oficial *de jure* (pela lei), que são expressões advindas do latim. Os países com adoção de *facto* + *jure* são somente Estados Unidos, Reino Unido e Nova Zelândia. Todos os demais são apenas *de jure*.

De acordo com o Blog da Cultura Inglesa no Ceará (2012), existem 12 países que possuem o inglês como língua nativa: Austrália, Bahamas, Estados Unidos, Granada, Guiana, Grã-Bretanha (Inglaterra, Escócia e Gales), Irlanda, Jamaica, Porto Rico, Nova Zelândia e Trinidad. Ainda, de acordo com o blog,

onze países possuem o inglês como língua oficial, mas não nativa: Botsuana, Fiji, Gâmbia, Gana, Libéria, Maurício, Nigéria, Rodésia, Serra Leoa, Uganda e Zâmbia. (...) ainda temos 14 países que falam inglês, mas como segundo idioma oficial: Camarões, Índia, Lesoto, Malui, Malta, Mamíbia, Nauru, Filipinas, Singapura, África do Sul, Suazilândia, Tanzânia, Tonga e Samoa Ocidental.

Se analisarmos os países citados acima, veremos que a maioria foi anteriormente uma colônia inglesa (exceto a Etiópia). Alguns deles ainda têm certa ligação política ou econômica com órgãos e empresas inglesas, o que contribui ainda mais para a perpetuação da língua. É o chamado Mundo Anglo-Saxônico, composto por todas as nações que compartilham características históricas, políticas e culturais enraizadas ou atribuídas à grande influência do Reino Unido. Hoje em dia, falar e dominar o inglês é uma habilidade básica para quem procura crescimento profissional, conhecer outros países, outras culturas etc.

A presença britânica global, consequência do Império Britânico e da *Commonwealth*²⁵, trouxe o inglês para muitos países, incluindo o Canadá, a Nova Zelândia, os Estados Unidos, a África do Sul, a Austrália,

²⁵ “A Comunidade das Nações (*Commonwealth*) é composta, atualmente, por 54 Estados. Sua origem remonta ao antigo Império Britânico, que teve fim nos anos 60. Não foi estabelecida por um tratado, mas por uma série de declarações de princípios exortatórias, das quais as mais significativas foram emitidas em Cingapura, em 1971, e em Harare, em 1991 (...) Hoje, há um certo consenso no sentido de que seus objetivos políticos e econômicos encontram-se no campo do desenvolvimento e da governança. No entanto, a *Commonwealth* tem gradualmente ganhado importância na promoção e na proteção dos direitos humanos dos seus dois bilhões de cidadãos, aproximadamente”. (BOURNE, 2010)

vários países da África, como Nigéria e a Índia. No entanto, é possível afirmar que a predominância continuada do inglês no mundo atual se deve amplamente à ascensão dos Estados Unidos como uma superpotência de língua inglesa após a Segunda Guerra Mundial.

3.3. Breve história da língua inglesa

O inglês vem sendo falado continuamente na Inglaterra há cerca de 1500 anos, mas o inglês falado desde seu surgimento é uma língua que o homem de hoje não é capaz de entender. E, no entanto, é a mesma língua.

O inglês faz parte do ramo germânico da família indo-europeia de línguas. Até o ano 1000, a língua inglesa consistia por volta de quarenta mil palavras. Atualmente o número cresceu para mais de quinhentas mil. Um grande número de palavras encontradas no vocabulário do inglês foi emprestado do latim, do francês, do alemão e das línguas escandinavas.

“Inglês” significa todos os diversos tipos de inglês falados a partir daquele exato momento em que os primeiros falantes da língua se estabeleceram na Inglaterra até os dias de hoje.

A história da língua inglesa se inicia com a chegada dos indo-europeus (conhecidos como Celtas), que se originaram, *a priori*, de populações que habitavam a Europa na Idade do Bronze (700 a.C), e também pelas regiões hoje conhecidas como Espanha, França, Alemanha e Inglaterra. Apesar da invasão dos romanos em 55 a.C, a língua dos celtas foi muito pouco modificada. Os romanos partiram, e vieram os ferozes povos germânicos, chamados anglo-saxões. Assim, com seus diversos dialetos germânicos, plantariam as primeiras sementes da língua inglesa²⁶.

Os anglo-saxões, ainda que fossem um povo guerreiro, tinham uma cultura própria muito refinada e expressiva. O ritmo, tão presente em sua língua, servia bem à antiga tradição do verso longo, eminentemente oral. Eles apreciavam jogos de palavras, insinuações e a prática de dizer as coisas sem dizê-las, uma característica bastante presente no uso e na expressão do inglês moderno da Inglaterra.

²⁶ Schumacher (2002, p. 142) explica que as 100 palavras mais comuns da língua inglesa são de origem anglo-saxã, como *wood, dog, field, is, the, work* e *you*.

A primeira grande influência sobre a língua inglesa veio com a chegada do cristianismo para a Grã-Bretanha. Bem recebido, a consequente liberdade que teve para pregar a futuros católicos facilitou a expansão do latim – e a sua consequente primeira influência considerável sobre a língua inglesa – que causou uma renovação na língua. Além de adicionar palavras novas, ainda levou à criação de palavras alternativas, como a expressão latina “*Spiritus Sanctus*”, que propiciou a criação da expressão “*Halig Gast*”, “*Holy Ghost*” (“Espírito Santo”) e nos deu a possibilidade de escolha entre *spirit* e *ghost*. A palavra *phantom* (“fantasma”) apareceria muitos séculos depois como uma opção para *ghost*. Essa primeira influência significativa do latim foi precursora de uma clara opção em utilizar o inglês tanto em forma vernacular quanto em uma forma mais elaborada.

A periodização da história da língua inglesa pode ser dividida em *Old English*, *Middle English* e *Modern English*, cada uma com suas características peculiares.

O período do *Old English* (“inglês arcaico”) se iniciou quando as terras da Inglaterra foram invadidas pelas tribos germânicas – os Anglo-Saxões e Jutes – como foi visto anteriormente. A introdução do cristianismo colaborou na influência das primeiras ondas de palavras do latim e do grego na língua inglesa. O *Old English* não era uma língua uniforme, pois era preservada por inscrições nas traduções bíblicas complexas e fragmentos diversos. Esse período terminou com a invasão dos Normandos, quando o inglês foi influenciado por um número maior de falantes que usavam esse dialeto. Na batalha de Hastings, em 1066, o rei William – o conquistador – derrotou o exército dos anglo-saxões e impôs suas leis, seu sistema de governo e sua língua – a francesa.

O segundo período da formação da língua inglesa está relacionado, mais uma vez, à forma de colonização. Foi iniciado, então, o *Middle English* (“inglês médio”), com forte presença e influência francesa, e durou cerca de três séculos. O francês, juntamente com o latim, tornou-se a língua da lei e era o idioma oficial nas cortes. Com o passar dos séculos e as disputas que ocorreram entre os normandos das ilhas britânicas e os habitantes do continente, surgiu um sentimento “nacionalista”, ou apenas um desejo de consolidação político-linguística. O inglês continha formas de expressão atraentes e, em vez de ser erradicado, ressurgiu forte, com mais de dez mil palavras novas. O escritor Geoffrey Chaucer é mais lembrado pela sua obra-prima *Os Contos da Cantuária*, de 1344, marcada por uma rica percepção do dia a dia e das características das pessoas da

época. Duas gerações após a sua morte, ocorreu na Inglaterra o que ficou conhecido como a Grande Mudança das Vogais (“*The Great Vowel Shift*”), onde sete sons de vogal longa do inglês foram reduzidos para cinco. Essa mudança fundamental na pronúncia costuma marcar a transição entre o inglês médio e as origens do inglês moderno. O efeito dessa mudança de pronúncia na mais importante obra de Chaucer, escrita em forma de poesia, foi uma alteração radical no ritmo que ele havia incorporado usando a forma antiga. Schumacher (2002, p. 144) nos dá um exemplo de frase do inglês moderno pós-mudança vocálica: “*So it is time to see the shoes on the same feet now*”, comparada ao seu equivalente anterior à mudança das vogais em “*Saw it is team to say the shows on the sarm fate noo*” (“Agora é a hora de ver os sapatos nos mesmos pés”).

Por volta de 1425, o inglês estava presente em todas as camadas da sociedade em forma falada e escrita. Muitas palavras do inglês arcaico haviam se perdido, mas muitas ainda estavam coexistindo ou mudado de significado. A influência do francês foi tão grande, que até hoje usamos palavras do francês na língua inglesa, como “*respond*”, “*dress*”, “*arrive*”, “*finish*”, “*mansion*”.

O *Modern English* (“inglês moderno”) inicia no século XVI e vai até os dias de hoje, onde houve uma revolução complexa da fonologia do inglês. Enquanto o *Middle English* se caracterizou por uma acentuada diversidade de dialetos, o *Modern English* representa um período de padronização e unificação da língua, porém sem uma pronúncia exclusiva ou uniforme, pois as pronúncias, as expressões e as formas de comunicação variam de lugar para lugar, de grupos sociais para grupos sociais. O inglês moderno começa, realmente, a partir do momento em que conseguirmos encontrar um velho poema ou uma obra em prosa que possam ser entendidos sem a ajuda de uma gramática ou de um dicionário. De acordo com Baugh (1981) *apud* Silva (2012), qualquer pessoa que não tenha uma especialização ou grande conhecimento da época do surgimento do inglês é incapaz de compreender qualquer texto daquele tempo.

O advento da imprensa em 1475 e a criação de um sistema postal em 1516 possibilitaram a disseminação do dialeto de Londres. Desta forma, a língua inglesa se desenvolve em muitas áreas onde os ingleses haviam colonizado, acabando por realizar pequenas e interessantes contribuições para o vocabulário inglês. No período da Renascença, dentre muitos escritores e poetas expressivos encontramos Shakespeare, que foi responsável pela divulgação impressa de um formidável número de novas palavras e expressões. Este ícone da literatura britânica ampliou o

uso de várias palavras já existentes, unindo-as para formar novas palavras ou adicionando-lhes prefixos e sufixos. Hoje em dia, entende-se que uma pessoa com boa instrução tem cerca de quinze mil a vinte mil palavras à sua disposição, ao passo que Shakespeare contava com nada mais, nada menos que trinta mil palavras.

É no *Modern English* que temos a distinção entre os tipos de inglês falados: o americano e britânico. Dentro deste, temos subtipos diferenciados – inglês escocês, irlandês e galês – não somente pelo sotaque, mas pelas culturas das palavras, das expressões e dos sentidos da comunicação.

É importante salientar que na ciência, na medicina, na tecnologia e nas artes houve empréstimos do latim, grego, francês, italiano, português, além de palavras de línguas nativas da América, África e Ásia, construindo de fato uma fonte de mais de 50 línguas. Temos como exemplos *television* (“televisão”) que vem do latim “*tele*” e do grego “*vision*”; *microchip* (“microchip”), que vem do grego “*micro*” e do alemão “*chip*”. Algumas singularidades mais contemporâneas podem ser explicadas pela tendência existente, àquela época, de enfatizar a origem grega ou latina das palavras ao grafá-las, independentemente de como as pessoas as pronunciavam. Não havia regras nem para a escrita nem para a pontuação; assim, escritores e falantes seguiam individualmente seus próprios instintos, muitas vezes adicionando letras extras às palavras e afirmando que elas já apareciam no latim, como por exemplo *isle* (“ilha”), que recebeu o seu “s”, deixando de ser apenas *Ile*, sob o argumento de que se havia originado do latim *insula*. Outro modelo são as palavras *debt* (“débito”) e *receipt* (“recibo”), pois o “b” em *debt* foi justificado pelo latim *debitum* e o “p” em *receipt*, pelo latim *recepta*. Havia uma necessidade de pôr a língua em ordem, por isso surgiram várias tentativas de listar as palavras de modo uniforme e categorizado. Assim, surge o dicionário do Dr. Johnson em 1755, que listava quarenta mil palavras sistematicamente – o atual dicionário Oxford, em edição completa, lista cerca de meio milhão.

Com o *Modern English*, a ortografia do inglês mudou em apenas pequenos detalhes, enquanto que a sua pronúncia sofreu grandes transformações. Destarte, hoje em dia, temos um sistema ortográfico baseado na língua como ela era falada no século XVIII, sendo usado para representar a pronúncia da língua no século XX.

3.4. As variantes do inglês

Serão abordados, resumidamente, as outras variantes de inglês existentes, como o australiano, canadense e o sul-africano.

Primeiramente veremos algumas peculiaridades acerca do *inglês australiano*, pois muitas pessoas imaginam que essa variante inglesa é semelhante à britânica. Foi James Cook, capitão na Real Marinha Britânica, quem reivindicou o território australiano para o império britânico em 1770 e o encarregado pelo processo de colonização da terra nova (no início de sua colonização, a Austrália era uma colônia penal). Embora a predominância britânica em termos linguísticos fosse forte no início, já em 1788 algumas diferenças começaram a surgir. Em 1820, o inglês falado na Austrália foi reconhecido como sendo diferente do inglês britânico, principalmente por causa da mistura dos aborígenes, os índios que já estavam lá, e dos ingleses (e outros parceiros da coroa britânica), que foram chegando aos poucos. Devido às várias influências, o inglês australiano se diferencia das demais variantes do inglês na pronúncia, principalmente na pronúncia das vogais.

Em algumas palavras o som /ei/ é pronunciado /ai/ no inglês australiano. Assim, a palavra “day” é pronunciada /dai/ e não /dei/ como na maioria das outras variantes. Consequentemente, a palavra “yesterday” é pronunciada /iesterdai/; “mate” (amigo, cara, parceiro) é pronunciada /mait/; “fate” soa /fait/. Para dizer “good day, mate” (bom dia, parceiro) a pronúncia será algo como “good eye might”. (LIMA, 2012).

Em relação à ortografia – o inglês australiano, assim como os demais países de língua inglesa, não tem um órgão que cria regras e fiscaliza o modo como as palavras são escritas. Para ter certeza sobre a escrita de uma palavra, os australianos recorrem ao Macquarie Dictionary, o dicionário oficial do inglês australiano. No que diz respeito à ortografia, o inglês australiano é muito parecido com o inglês britânico.

A gramática do inglês australiano não é tão diferente do inglês britânico. Há sim diferenças em relação ao inglês americano, mas são as mesmas diferenças existentes entre o americano e o britânico: o uso do *Present Perfect* em algumas situações, o uso do artigo definido “the” em alguns casos, e outras nem tão grandes assim. Ou seja, as principais diferenças estão na pronúncia, no sotaque e no vocabulário.

Em relação ao *inglês canadense*, a pronúncia do idioma varia de região para região, principalmente por se tratar de um país bilíngue e de dimensões continentais. Os canadenses desenvolveram o seu inglês por

meio de empréstimos de línguas indígenas e do francês, da ampliação e adaptação do significado de palavras inglesas tradicionais e da criação de novas palavras. Em geral a diferença principal no Canadá está entre os falantes nativos do idioma inglês e dos francófonos, que possuem um sotaque muito mais carregado no idioma. O inglês canadense também é um tipo de mistura entre expressões americanas, a ortografia britânica e a pronúncia canadense:

O principal indicador e diferença no sotaque apontado pelos americanos envolve o uso prolongados das vogais (basicamente utiliza-se mais ar para falar um conjunto de vogais em uma palavra), a substituição do “ou” pelo “u”, como em “*about*”, “*cloud*” etc. Neste caso, os canadenses falam de forma mais acentuada a letra “u”, esquecendo um pouco o som da letra “o”, e por fim a troca do “*huh?*” (no fim de frases com o sentido de “*don't you think so?*”) por “*eh?*”. Além da diferença na pronúncia, há também as expressões cotidianas que só os canadenses conhecem e que para os americanos não faz o menor sentido. São elas: “*toonie*” (moeda de dois dólares canadense), “*timmi-es*” (prostitutas), “*mickie*” (uma dose de bebidas mais fortes), “*hoser*” (insulto similar ao “*loser*” nos EUA), e muitas outras. (STUDYGLOBAL, 2012)

Os canadenses também podem escolher em conversar da maneira que os americanos ou que os britânicos conversam. O inglês canadense é mais flexível que o britânico, onde as regras de pronúncia são mais rígidas. Apesar de falarem algumas palavras como os americanos, a maioria dos canadenses segue o estilo britânico.

É interessante saber que a diferença de sotaque do Canadá para os Estados Unidos é muito menor do que para qualquer outro país que tenha o inglês como língua nativa, mas há algumas exceções notáveis. Canadenses frequentemente trocam os sons de “t” pelos sons de “d”, como por exemplo: ao falar o nome da capital do Canadá, Ottawa, não é incomum que seja pronunciado “*Oddawa*”.

Por fim, conheceremos um pouco acerca do *inglês sul-africano*, que é a primeira língua de cerca de 10% da população da África do Sul. Ao longo de sua história, esta variante sofreu fortes influências das línguas zulu e africâner. Uma palavra de origem africâner, que ganhou força no mundo inteiro e encontra-se na boca de qualquer falante de inglês em todas as partes do mundo é a palavra “*trek*” que significa “caminhar” ou ainda “caminhada” ou “jornada”. Essa palavra é geralmente usada na combinação “*go trekking*” [fazer trilha].

A gramática sul-africana tem um número de características distintas. Eis algumas delas:

“Is it?” é uma resposta muito comum. É invariável, não se deve preo-

cupar com qual auxiliar usar:

- “She’s got that new job.”
- “Is it?” – ou –
- “They’re coming tomorrow.”
- “Oh, is it?”

Declarações podem ser enfatizadas usando-se “aikoma” no início:

“Aikoma bread left” quer dizer “No bread left”

Um “não” não-negativo também pode ser usado no início de declarações, para dar ênfase:

- “How are you?”
- “No, fine thanks.” (Postado por VALDEMIR)

Para concluir este giro pelo inglês no mundo, veremos algumas particularidades do inglês sul-africano:

O que em inglês tradicional é conhecido como “pick-up truck” [*caminhone*] os sul-africanos podem chamar de *bakkie*. “Lekker” é o mesmo que “good”, “nice”, “cool”, “great” ou “tasty”. “China” também é algo engraçado. O presidente Obama quando disse “*this is my man*” para o ex-presidente Lula, teria sido traduzido por “*this oke’s my china*” no inglês sul-africano. Isto porque “*china*” é uma gíria como “amigão”, “*camarada*”, “*brother*”. Em português a sentença “*this oke’s my china*” é o mesmo que dizer “*este cara é meu amigão*”. Anote aí que “oke” é o mesmo que “guy”, “man” [*cara, sujeito*]. Se você pedir para que um sul-africano faça algo e ele responder “I’ll do it just now”, cuidado! Para eles “just now” significa “*em um futuro próximo*” e não o que que normalmente traduzimos como “*agorinha mesmo*” ou “*neste instante*”. Portanto, atenção com o “just now” por lá. (LIMA, 2010)

Pudemos perceber e ratificar, após o estudo sucinto, que a língua inglesa se expandiu pelo mundo inteiro e que as palavras possuem muitas faces, fazendo com que elas influenciem na semântica, na estrutura morfológica e na sintaxe das palavras.

4. Conclusão

Com tantos países falando inglês como primeira ou segunda língua, poderia haver algum temor de que se separasse em dialetos e viesse a se transformar em línguas diferentes (o destino anteriormente dado ao latim). Mas é preciso lembrar que as novas variedades do inglês ao redor do mundo não se desenvolvem isoladamente. Embora pouco tempo tenha se passado para compará-lo com o latim, o inglês tem hoje em dia algo que o latim nunca teve: a mídia. Os computadores, a televisão via satélite, o turismo e o comércio internacional ajudam a prover o intercâmbio de variações linguísticas e a criar um possível padrão mundial. O elemen-

to mais importante dessa língua mundial é a comunicação e, de fato, quando falantes nativos de inglês de diferentes países se encontram, eles tendem a usar uma “língua franca”, em vez de expressões e vocabulário regionais.

A teoria sociolinguística fornece o embasamento conceitual necessário não só ao profissional em formação, como aquele que já tem a prática de sala de aula, para que ele possa refletir sobre o papel das variedades da língua inglesa nos usos da língua por falantes nativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. Sociolinguística: parte 1. In: FRANCESCON, P. et al. Variação linguística no ensino de língua inglesa. *Revista Entrelinhas*, vol. 7, n. 2, jul./dez.2013.

BAGNO, M. *Língua moderna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. *Português brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2002.

BHATIA, T. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. ed. John Wiley Professional, 2001.

BIBLIOTECA Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/constituicao-dos-estados-unidos-da-america-1787.html>>. Acesso em: 05-06-2015.

BOURNE, R. Commonwealth of Nations: Estratégias intergovernamentais e não governamentais para a proteção dos direitos humanos em uma instituição pós-colonial. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, vol. 7, n. 12, jan/2010. Disponível em: <http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo12.php?artigo=12,artigo_03.htm>. Acesso em: 29-05-2015.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BURGESS, A. *A literatura inglesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

EMBAIXADA dos Estados Unidos da América. Disponível em: <<http://photos.state.gov/libraries/adana/30145/publications-other-lang/PORTUGUESE-CONTINENTAL.pdf>>. Acesso em: 05-06-2015.

INTERCÂMBIO no exterior. Disponível em: <<http://intercambiosnoexterior.blogspot.com.br/2012/10/as-diferencas-entre-os-sotaques-dos.html>>. Acesso em: 06-06-2015.

KALVA, J. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, vol. 8, n. 9, p. 163, jul/dez-2011.

LIMA, Denilson de. Inglês australiano: diferenças e curiosidades. *Inglês na Ponta da Língua*, 21/05/2012. Disponível em: <<http://www.inglesnapontadalingua.com.br/2012/05/ingles-australiano-caracteristicas-e.html>>. Acesso em: 06-06-2015.

_____. Inglês no mundo – África do Sul. *Inglês na ponta da língua*, 08/06/2010. Disponível em: <<http://www.inglesnapontadalingua.com.br/2010/06/ingles-no-mundo-africa-do-sul.html>>. Acesso em 06/06/15.

MONTEIRO, J. *Para compreender Labov*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NIEDERAUER, Juliano. Canadian English. *Só língua inglesa*. Disponível em: <<http://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/ingmundo4.php>>. Acesso em: 06-06-2015.

SALOMÃO, A. Variação e mudança sociolinguística: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, vol. 8, n. 2, jul/dez 2011, p. 187-207.

SCHUMACHER, C, et all. *Guia de pronúncia do inglês para brasileiros: soluções práticas para falar com clareza*. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

SILVA, M, SMITH, M. As muitas faces das palavras na língua inglesa: variação linguística diacrônica e diatópica. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, vol. 6, n. 2, p. 186, maio/ago.2012.

STEINBERG, M. *Inglês americano x inglês britânico*: palavras diferentes para o mesmo sentido, sentidos diferentes para a mesma palavra. São Paulo: Disal, 2003.

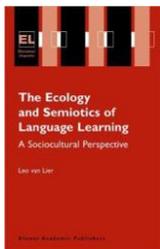
STUDYGLOBAL: As diferenças de sotaque entre os Estados Unidos e o Canadá. *Studi Global*, 01/10/2012. Disponível em: <<http://intercambiosnoexterior.blogspot.com.br/2012/10/as-diferencas-entre-os-sotaques-dos.html>>. Acesso em: 06-06-2015.

TRAVAGLIA, L. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VALDEMIR. Inglês sul-africano. *My Bloglish – English Language*: Dicas de inglês/English tips. Disponível em: <<http://mybloglish.blogspot.com.br/2010/05/ingles-sul-africano.html>>. Acesso em: 06-06-2015.

**A ECOLOGIA E A SEMIÓTICA
NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS
– UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

Alexander Severo Cordoba (UFPEL)
severo.cordoba@gmail.com



VAN LIER, Leo. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Massachusetts: Kluwer Academic Publisher, 2004.

<http://www.amazon.com/Ecology-Semiotics-Language-Learning-Sociocultural/dp/1402079931>

A questão da aprendizagem de línguas tem se constituído numa preocupação constante entre educadores e linguistas, cuja meta principal é compreender como ocorre o processo da aquisição da língua. Neste sentido, o presente livro tem como intuito discutir e refletir sobre a relação entre a língua/linguagem e a aprendizagem dentro de uma perspectiva da abordagem nomeada de linguística ecológica.

Segundo Van Lier, a complexidade existente entre os conceitos de língua/linguagem gera discussões que levam a refletir na impossibilidade da existência de uma teoria que trate a língua por meio de uma visão ampla, ou seja, ilimitada. Por isso, uma teoria ecológica da língua não tem o objetivo de ser uma teoria unificada ou total da linguagem, porém é importante evitar o relacionamento dessa teoria com as duas formas reducionistas: 1) o reducionismo ligado à gramática: a língua não pode ser resumida a uma gramática; e 2) o reducionismo em certos aspectos, relacionado às combinações com a língua/linguagem e outras áreas de estudo, como, por exemplo, a ciência social e cognitiva.

A ecologia é definida como a totalidade das relações de um organismo com todos os outros organismos em contato. Além disso, a ecologia é uma maneira específica de estudar a cognição, a linguagem e a aprendizagem.

Consequentemente, a abordagem ecológica tem recebido um forte impulso a partir das teorias do caos e da complexidade, bem como das

teorias do sistema e da ecologia da mente. Além disso, a abordagem ecológica reconhece e situa a língua como o foco central do seu estudo e olha para o todo de uma determinada situação questionando o seguinte: o que existe no ambiente para as coisas acontecerem do jeito que acontecem? E, também, como a aprendizagem acontece?

De acordo com Van Lier, a língua na educação é uma mistura de emoções. Por isso que a língua é parte do sistema de mensagens que é amarrado ao nosso sistema sensorial, as nossas memórias, as nossas histórias e a nossa identidade. Sendo assim, não é possível separar a língua de todos esses laços e, ainda assim, a educação fazer sentido. Essa observação é a chave para ligar a língua à ecologia.

A abordagem ecológica, portanto, envolve o estudo do contexto, ou seja, ela vê a língua como relação entre as pessoas de acordo com o meio em que vivem. E, também, estuda os organismos e as maneiras mais eficazes de como esses organismos relacionam-se entre si no mundo e com o mundo.

A perspectiva ecológica argumenta que a aprendizagem de uma língua é o resultado de uma participação significativa em eventos humanos. Tal participação, periférica a princípio, envolve percepção, ação e construção conjunta de significado.

Outro ingrediente central na abordagem ecológica é a interação. A negociação de significados é um forte indicativo para ajudar que a proficiência da aprendizagem da língua aumente.

Com base nas ideias expostas acima, a linguística ecológica, portanto, preocupa-se fundamentalmente com as relações existentes entre o uso da língua e o seu ambiente, ou seja, o meio social/físico na qual ela é usada. A linguística ecológica vê a língua como uma atividade no mundo, ela não é estática, embora seu uso seja sistemático.

Então, a linguística ecológica estuda a língua como *relação* (pensamento, ação, energia, capacidade) em vez de *objeto* (palavras, frases, regras). Ela também relaciona expressões verbais a outros aspectos que façam sentido, como gestos, desenhos, artefatos etc.

De acordo com Van Lier, a semiótica é uma ciência que tem como objeto de estudo os significados/signos. O autor acrescenta, ainda, que a semiótica e a ecologia têm relações profundas, isto é, uma abordagem semiótica da língua leva a uma perspectiva ecológica na aprendizagem de línguas, já uma perspectiva ecológica na língua leva a uma colocação de

aprendizagem dentro de uma semiótica de espaço, tempo, ação, percepção e mente.

A abordagem semiótica e ecológica sugere que o professor tente se colocar no lugar dos alunos e procure estabelecer relações com o mundo que os cerca e com o que eles estão aprendendo. Neste sentido, o professor conseguirá perceber que: a) a língua envolve o aprendiz em toda sua complexidade e variedade; b) a língua está incorporada no mundo físico e social sendo parte de outros sistemas formadores de significados; e c) a aprendizagem de língua e o seu uso não podem existir separadamente, pois uma depende da outra e juntas estabelecem relações de ação e interação dentro de um sistema linguístico.

Segundo Van Lier (2004, 2000), os conceitos de *affordance* e de *emergência* são palavras-chave da sua fundamentação ecológica, porque *affordance* é a origem e o princípio da conexão entre o indivíduo, o físico, o social e o mundo simbólico; enquanto que *emergência* caracteriza o desenvolvimento das complexas habilidades ou potencialidades linguísticas.

Conforme acentuou Van Lier, *emergência* acontece quando simples organismos ou elementos reorganizam-se dentro de um complexo e inteligente sistema. Neste sentido, significa ver como um indivíduo na sua totalidade age, compreende e percebe o seu ambiente natural e também como suas ações afetam ao meio em que vive.

A *emergência* ou *emergentismo* é um termo que foi utilizado pela primeira vez, pelo filósofo John Stuart Mill (*apud* VAN LIER, 2004), para diferenciar causas mecânicas de causas químicas. Em processos químicos, a mistura de alguns elementos não significa somente a soma desses elementos, porque a soma entre elementos químicos, em muitos casos, pode produzir resultados totalmente diferentes. Por exemplo, ao observarem-se os átomos de hidrogênio e os átomos de oxigênio separadamente, poderia ser pensando na hipótese da formação de outro elemento (água) quando esses estivessem unidos?

Nessa ótica, entende-se que a *emergência*, tanto em ciências físicas como em sociais, é o resultado de eventos ou atividades que podem ser totalmente diferentes do *input* inicial. Isso significa que se amplia, assim, a visão de que o *input* é uma mola propulsora capaz de ativar e ampliar o potencial cognitivo dos indivíduos tornando-os capazes de compreenderem, reconhecerem e aceitarem o ambiente em que vivem e as mudanças que ocorrem cotidianamente, agindo como seres ativos dentro

desse ambiente e não apenas, recebedores passivos de mensagens.

Por conseguinte, a emergência em aprendizagem de língua trata-se da combinação entre recursos linguísticos e recursos semióticos, os quais podem tornar a aprendizagem mais significativa. Neste caminho, o contexto proporciona o *affordance*, ou seja, quando possibilidades de ações produzem oportunidades para engajamento e participação. *Affordances* podem estimular a intersubjetividade (social) e a atenção (cognitiva) possibilitando ao indivíduo a capacidade de relacionar-se com o seu semelhante, desencadeando ao mesmo tempo o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas, as quais são especificamente humanas.

A explicação de Van Lier para esse fenômeno está relacionada ao uso dos recursos semióticos do meio ambiente em que eles estimulam a emergência da linguagem. Nesta direção, o meio ambiente é constituído de uma variedade de signos estimuladores da percepção, da reflexão, da imaginação e da ação nos quais, favorecem o aprender.

Na concepção de Van Lier, a aprendizagem através do meio ambiente não é aquela na qual o professor joga signos linguísticos sobre os aprendizes, e sim, aquela a qual o professor ensina como o entorno linguístico funciona procurando estabelecer relações entre aluno/realidade do meio em que vive. Os aprendizes somente aprendem as regras do sistema linguístico quando participam de certas práticas que os tornem participantes ativos desse sistema, pois a partir do momento que se pratica algo, as regras começam a fazer sentido, o sentimento pelo aprender emerge e as regras tornam-se aprendidas instantaneamente.

A palavra *affordance* foi criada pelo psicólogo James Gibson em 1979 (*apud* VAN LIER, 2004) para referir-se ao que o ambiente oferece de bom ou mau ao animal, em outras palavras, para referir-se a como acontece a relação entre indivíduo e o meio ambiente. Então, o *affordance* está relacionado ao *potencial de significação*. (HALIDAY, 1978, *apud* VAN LIER, 2004)

Gibson (*apud* VAN LIER, 2004) refere-se também ao *potencial de ação*, o qual emerge quando os indivíduos interagem com o mundo físico e social. Ainda segundo o autor, existem condições para a significação emergir, ou seja, a ação, a percepção e a interpretação precisam, necessariamente, estar em constante reforço mútuo, para que, desse modo, a significação aconteça.

Existem, portanto, dois determinantes importantes para que ocorra

affordance: a relação indivíduo/indivíduo e indivíduo/meio. Essa relação não é direta, e sim mediada por um instrumento chamado linguagem.

Van Lier enfatiza que o ambiente, com todos os seus significados, é capaz de transformar o indivíduo em participante ativo, porque, ao mesmo tempo em que ele transforma o meio de acordo com suas necessidades, transforma-se a si mesmo. Ainda sobre isso, o autor afirma que *affordance* resulta da interação entre percepção/atividade e agente/ambiente. Em seu ponto de vista, o meio ambiente está cheio de significados em potencial, o qual disponibiliza ao aprendiz condições necessárias para que ele seja o protagonista dessa interação. E, assim, para que esses significados se tornem importantes, depende do aprendiz perceber se eles são relevantes ou não para o seu aprendizado.

PROBLEMAS GERAIS DE ARGUMENTAÇÃO, OS ARGUMENTOS E A ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

José Pereira da Silva (UERJ)

jpsilva@filologia.org.br



José Luiz Fiorin. *Argumentação*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. 271 p.

<http://editoracontexto.com.br/autores/jos-e-luiz-fiorin/argumentac-o.html>

A argumentação, seu uso intensivo e sua codificação fazem parte do progresso da civilização, porque o homem só se torna efetivamente humano quando passa a preferir a persuasão à força.

Aliás, pode-se ter por certo que todo discurso tem uma dimensão argumentativa, embora nem todos a apresentem de forma explícita, como discursos políticos ou publicitários. Há os que não se apresentam explicitamente como argumentativos, mas nenhum discurso deixa de sê-lo também, embora implicitamente, como são os textos técnico-científicos e didáticos, ou mesmo os textos ficcionais e líricos.

Nenhum desses textos deixa de ser argumentativo e, apesar disso, são escassos os estudos sobre a argumentação do ponto de vista especificamente discursivo.

Nessa obra, o Prof. José Luiz Fiorin discute as bases da argumentação e apresenta as principais formas ou tipos de organização discursiva utilizadas na persuasão. Sem dúvida, vale a pena ser consultada, para a realização de qualquer estudo ou pesquisa nessa temática.

Fiorin inicia o livro, dizendo que "A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa", acrescentando que é por isso que o "aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade" e lembrando ainda que o tema começou a despertar interesse acadêmico e produção dos primeiros tratados no momento em que, nascendo as primeiras democracias, "os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade" (p. 9).

O autor consegue apresentar, de modo claro e didático, conceitos

complexos que envolvem várias especialidades do conhecimento científico, tornando o tema acessível também a novos leitores, não deixando de atender os iniciados, que podem aprofundar seus conhecimentos com diversas informações novas ou com novos pontos de vista sobre conceitos já dominados e bem conhecidos por eles. Para tornar o tema ainda mais clara e didaticamente apresentado, o autor utiliza vários exemplos literários e não literários, tornando a sua leitura relativamente leve.

Neste momento político brasileiro, em que as forças antagônicas se digladiam feroz e intensamente, cabe citar parte importante do prefácio de Fiorin:

Se, como ensinava Bakhtin, o dialogismo preside à construção de todo discurso, então um discurso será uma voz nesse diálogo discursivo incessante que é a história. Um discurso pode concordar com outro ou discordar de outro. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação. (p. 9)

O livro que resenhamos está dividido em três partes: 1) Problemas gerais de argumentação, 2) Os argumentos e 3) A organização do discurso.

Na primeira parte, com quatro capítulos, trata-se de: a) Argumentação e discurso; b) Argumentação e inferência (lógica, semântica e pragmática); c) Formas de raciocínio (dedução, indução e analogia); e d) Os fatores da argumentação (o *éthos* do enunciador, o auditório, o discurso argumentativo: domínio do preferível, argumentação e linguagem, o acordo prévio, valores e lugar-comum).

Na segunda parte, em cinco capítulos, trata-se de: a) Os argumentos quase lógicos (Os argumentos fundados no princípio da identidade; tautologia, definição, comparação, reciprocidade, transitividade, inclusão e divisão, *argumentum a pari*, *argumentum a contrario* e argumento dos inseparáveis; argumentos fundados no princípio da não contradição: autofagia e retorsão, *reductio ad absurdum* e argumento probabilístico e Argumentos fundados no princípio do terceiro excluído: argumento do terceiro excluído e dilema); b) Argumentos fundados na estrutura da realidade (implicação e concessão, causalidade, causas necessárias e suficientes, causalidade e sucessão, os fatos, argumento do sacrifício, *argumentum ad consequentiam*, argumentos fundados nas relações de sucessão: de desperdício, de direção e da ultrapassagem e argumentos da coe-

xistência: *argumentum ad hominem*, *argumentum tu quoque*, argumento de autoridade ou *argumentum ad verecundiam*, *argumentum ad ignorantiam* e argumentos *a fortiori*); c) Argumentos que fundamentam a estrutura do real (argumentos indutivos: pelo exemplo, por ilustração e o modelo e o antimodelo, *argumentum a simili*); d) A dissociação de noções (relação essência e aparência, outros pares e distinção); e) Outras técnicas argumentativas (o recurso aos valores, o recurso aos lugares-comuns e lugares específicos, a argumentação por implícitos, as perguntas capciosas, *secundum quid*, petição d princípio, *ignoratio elenchi*, a distorção do ponto de vista do adversário ou o argumento do espantalho, paradoxos, ironia e silêncio, o argumento do excesso, argumentos que apelam para o *páthos*: *argumentum ad populum*, *argumentum ad misericordiam*, *argumentum ad baculum*, o recurso ao *éthos* do enunciador).

A terceira parte, em três capítulos, trata de: a) A *dispositio* na retórica antiga; b) A organização dos textos dissertativos (A introdução, o desenvolvimento: plano dialético, plano de problema, causas e soluções, plano de inventário, plano comparativo, plano de ilustração e explicitação de uma afirmação e combinação de diferentes planos, e conclusão), c) Para finalizar: teorias do discurso e argumentação.

No conjunto do trabalho, Fiorin sintetiza boa parte dos trabalhos que publicou sobre o tema a partir do ano 2000, inserindo parte deles nos capítulos acima referidos, além de ter aprofundado suas pesquisas em obras clássicas da especialidade, desde Aristóteles e Cícero, passando por Mikhail Bakhtin, Roland Barthes, Patrick Charaudeau, Chaïm Perelman e muitos outros, exemplificando suas conclusões com exemplos literários ou não, colhidos em obras recentes ou recentemente reeditadas.

A utilização de muitos autores estrangeiros em sua fundamentação teórica se justifica pela escassez de trabalhos dessa natureza em língua portuguesa, tendo tido o cuidado de só utilizar obras que têm ao menos uma tradução em português.

Nossa pretensão é que a divulgação dessa obra através dessa resenha a coloque na ordem do dia para os pesquisadores e estudiosos do assunto, visto ser um trabalho teórico digno de consulta e aplicação.

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. A *Revista Philologus* do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) tem por finalidade básica a publicação de trabalhos nas áreas de filologia e linguística. Devem os mesmos, de preferência, pertencer a autores filiados ao CiFEFiL.
2. Os artigos, que forem apresentados, podem ser inéditos ou não e de responsabilidade do(s) autor(es), sendo seus originais apreciados e avaliados pela Equipe de Apoio Editorial e pelo Conselho Editorial;
3. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
 - 3.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows;
 - 3.2. Configuração da página: A5 (148 X 210 mm) e margens de 22 mm;
 - 3.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações de mais de três linhas e notas;
 - 3.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
 - 3.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
 - 3.6. Mínimo de 05 e máximo de 20 páginas;
 - 3.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
 - 3.8. As citações devem ser seguidas da indicação resumida da fonte, entre parênteses, como em (BECHARA, 2009, p. 387).
 - 3.9. Os artigos devem ser precedidos de um resumo de 100 a 250 palavras, com indicação de três palavras-chave, sem gráficos, sem figuras e sem caracteres especiais.
 - 3.10. As referências bibliográficas devem ser colocadas no fim do texto, segundo a NBR 6022 da ABNT.
4. Os artigos devem ser enviados para publica@filologia.org.br até o fim do primeiro mês do quadrimestre da publicação.

REVISTA PHILOLOGUS
A/C de José Pereira da Silva
Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603
Vila Isabel
20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico publica@filologia.org.br, pelo telefone (21) 2569-0276, ou através do portal <http://www.filologia.org.br/revista>