

**XII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Em Homenagem a Othon Moacyr Garcia*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(de 25 a 29 de agosto de 2008)

Cadernos do CNLF
Vol. XII, N° 03
LIVRO DOS
MINICURSOS EXTRAS

Rio de Janeiro
CiFEFiL
2008

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Reitor

Ricardo Vieiraves de Castro

Vice-Reitora

Maria Christina Paixão Maioli

Sub-Reitora de Graduação

Lená Medeiros de Menezes

Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

Regina Lúcia Monteiro Henriques

Diretora do Centro de Educação e Humanidades

Glauber Almeida de Lemos

Diretor da Faculdade de Formação de Professores

Maria Tereza Goudard Tavares

Vice-Diretor da Faculdade de Formação de Professores

Catia Antonia da Silva

Chefe do Departamento de Letras

Leonardo Pinto Mendes

Sub-Chefe do Departamento de Letras

Eduardo Kenedy Nunes Areas

Coordenador de Publicações do Departamento de Letras

José Pereira da Silva

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rua São Francisco Xavier, 512 / 97 – Mangueira – 20943-000 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

Cristina Alves de Brito

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Délia Cambeiro Praça

SEGUNDO SECRETÁRIO

Sérgio Arruda de Moura

DIRETOR CULTURAL

José Mario Botelho

VICE-DIRETORA CULTURAL

Antônio Elias Lima Freitas

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Maria Lúcia Mexias-Simon

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Carmem Lúcia Pereira Praxedes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coêlho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Alfredo Maceira Rodríguez

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

**XII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA**
de 25 a 29 de agosto de 2008

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
Cristina Alves de Brito
Delia Cambeiro Praça*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coêlho da Silva
Ilma Nogueira Motta
Maria Lúcia Mexias Simon
Antônio Elias Lima Freitas*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*José Mario Botelho
Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto
Sílvia Avelar Silva*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 0- Apresentação – <i>José Pereira da Silva</i> | 06 |
| 1. A Carteira de Machado: uma questão de valores – Regina Duarte Viana | 09 |
| 2. A contribuição dos estudos sociogeolinguísticos para a escolha lexical na recepção e produção de textos orais e escritos – Márcia Regina Teixeira da Encarnação e Adriana Cristina Cristianini | 10 |
| 3. A Relevância de Narrativas de Escolares Cegos – João Ricardo Melo Figueiredo | 18 |
| 4. A transcrição fonética da variante culta do latim – Nestor Dockhorn | 19 |
| 5. Arcadismo mineiro e Cifra libertária – Camillo Cavalcânti | 35 |
| 6. As armadilhas da língua portuguesa: Fontes de ambigüidades – Carlos Alberto Gonçalves Lopes | 47 |
| 7. Barroco baiano e Sátira Crítico-Social – Camillo Cavalcânti | 71 |
| 8. Lexicografia e Literatura: relações pertinentes – Luci Mary Melo Leon | 82 |
| 9. Metodologia do ensino de História da Língua Portuguesa – Nícia de Andrade Verdini Clare | 83 |
| 10. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas – Milene Bazarim | 93 |
| 11. O discurso jurídico: uma análise das vozes num processo-crime – Diná Tereza de Brito | 103 |
| 12. O trabalho de recensão assistido por computador – Raquel Cardoso de Castro | 124 |
| 13. Pontuação – Renata da Silva de Barcellos | 133 |

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

14. Predicações complexas: o uso de perífrases verbais e de construções com verbos-suporte e o ensino de Língua Portuguesa – Giselle Aparecida Toledo Esteves e Vinicius Maciel de Oliveira..... 143
15. Vieira e o Sermão do 5º Domingo da Quaresma: As vozes alheias que compõem o seu texto – Rogério Brambila de Carvalho 161
- Instruções Editoriais..... 171

APRESENTAÇÃO

Temos o prazer de apresentar-lhe onze textos completos e três resumos¹ dos minicursos extras apresentados no XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, nos dias 27 e 29 de agosto de 2008.

Desta vez, considerando-se o grande número de ofertas de minicursos e a quantidade de textos disponibilizados aos alunos, reunimo-los em dois volumes, um para os minicursos oferecidos na segunda-feira e outro para os minicursos extras, oferecidos na quarta e na sexta-feira.

Assim todos os alunos dos minicursos poderão ter em mãos os textos dos docentes cujas miniaulas escolherem para frequentar, assim como dos demais que estiverem sendo oferecidos nos mesmos dias e horários, com exceção, naturalmente, daqueles de que aqui só vão publicados os resumos.

Deste modo, prestigiamos os professores e os alunos, divulgando os excelentes trabalhos daqueles e oportunizando a estes as mesmas lições que os outros receberam diretamente, visto que é impossível aproveitar todas estas oportunidades que estão sendo disponibilizadas.

Para respeitar a sua liberdade de escolha e para abrir oportunidades a todos de assistirem aos minicursos que desejarem, foi eliminada a inscrição prévia para que os interessados se inscrevessem apenas pessoalmente, no dia do respectivo minicurso, respeitando-se o limite de 25 alunos em cada um deles, pela ordem de chegada.

Os minicursos cujos textos completos não estão aqui incluídos estão dispensados deste limite, considerando-se que não haverá cobrança da apostila que será oferecida aos alunos.

Dispensamo-nos de sintetizar aqui os temas dos minicursos oferecidos, pois todos os congressistas receberam os respectivos resumos juntamente com a programação no número 1 do volume XII

¹ Os textos completos dos três minicursos que não vão aqui editados serão distribuídos pelos respectivos docentes aos seus alunos, que foram impedidos de aqui aparecerem por motivos particulares.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

dos *Cadernos do CNLF*, entregue no momento de sua identificação na recepção do Congresso.

Pedimos desculpas por não disponibilizarmos a todos o texto completo da Professora Regina Duarte Viana, do Professor João Ricardo Melo Figueiredo e da Professora Luci Mary Melo Leon, que não chegaram a nossas mãos em tempo hábil para serem editados.

Todos os textos, no entanto, estão (ou estarão) disponibilizados em http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos.htm em formatos HTM e PDF para que sejam utilizados e divulgados livremente, pedindo-se apenas quem não deixem de citar o autor e o lugar de onde foi extraído qualquer fragmento ou informação.

Aproveitamos o espaço para divulgar a página de busca interna do domínio FILOGIA.ORG.BR, que muito lhe ajudará em suas pesquisas: <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>.

Rio de Janeiro, agosto de 2008.

José Pereira da Silva

**A CARTEIRA DE MACHADO
UMA QUESTÃO DE VALORES²**

Regina Duarte Viana
ericlaga@ig.com.br

A presente investigação surgiu do desejo de aproximar Machado de Assis de alunos do ensino fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro, como também de ampliar sua visão de mundo, tendo como base questões relativas a tempo e espaço.

O texto escolhido foi o conto A Carteira, por focar um personagem rodeado por um problema existencial que se aproxima de nossa realidade: pendências econômicas, oriundas de inúmeros fatores, como, por exemplo, da má gestão das economias pessoais e familiares.

Preferiu-se focar o gênero conto por suas características: brevidade e concisão temática.

Procurou-se trabalhar o conto a partir das estratégias de leitura interativa (Isabel Solé): skimming, scanning, inferência de vocabulário, conhecimento prévio, palavra-chave.

Os resultados a que chegamos foram bastante satisfatórios: os alunos passaram a amar um Machado que jamais poderiam imaginar existir, houve o envolvimento da comunidade familiar, criou-se um grupo de multiplicadores: os contadores de histórias.

² Não foi entregue o texto completo em tempo hábil para publicação.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS SOCIOGEOLINGÜÍSTICOS PARA A ESCOLHA LEXICAL NA RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

Adriana Cristina Cristianini (USP, UNIBAN)

dricris@usp.br

Márcia Regina Teixeira da Encarnação (USP)

maregi@usp.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Foi-se o tempo em que acreditávamos que bastava saber ler e escrever, falar e ouvir. Já ficou claro que é necessário mais que isso. É necessário dominar a linguagem para participarmos ativamente da vida da família, do bairro, da cidade, do país.

Tal afirmação torna-se explícita e documentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, que se constitui em referência para discussões curriculares e revisão e/ou elaboração de propostas didáticas para o ensino e que, como objetivo primeiro, prevê a formação do cidadão.

Cabe ressaltar que ser cidadão é ter condições de participar social e politicamente, exercendo direitos e deveres, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Para tanto, faz-se imprescindível que o indivíduo reconheça-se capaz de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais.

Posicionar-se de maneira adequada exige, acima de tudo, um domínio da linguagem que permita ao indivíduo escolher as palavras certas para cada tipo de discurso, de objetivo, de pessoa, de contexto, de assunto etc.

Além disso, o conhecimento e o respeito à diversidade cultural/lingüística abrigam o segredo para o desenvolvimento dos atributos necessários para que, realmente, o indivíduo possa desempenhar plenamente sua cidadania.

A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA

Quando falamos, aqui, em diversidade, obviamente não nos esquecemos de que há uma multiplicidade de facetas a serem analisadas. Entretanto, é na Lingüística que vamos buscar a identidade de cada indivíduo, de cada comunidade, de cada grupo social etc.

A Dialectologia e a Sociolingüística têm buscado, com muito empenho, descrever e analisar as normas e as variações lingüísticas em grupos específicos.

Muitas são as contribuições para o ensino de língua, materna ou não, que podemos observar como fruto de estudos dessas áreas da Lingüística.

Possenti (1996, p. 17) afirma que “o papel da escola é ensinar o português padrão”, desde que se desmistifique algumas crenças a respeito do que é uma língua: não há língua homogênea, não há língua uniforme, todos os que falam sabem falar, não se deve ensinar aquilo que os falantes já sabem etc.

Marcuschi (1998, p. 137-156), ao discutir os parâmetros curriculares, diz que é necessária, por parte da escola, maior atenção à língua falada, no que se refere à variação lingüística:

1. A língua não é um sistema autônomo, nem se esgota no código lingüístico, [...] é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia com o tempo de acordo com os falantes[...];
2. A escola tem a missão de ensinar a escrita padrão [...] para o uso no dia-a-dia [...];
3. [...] a criança já sabe falar quando entra na escola [...] respeitar a fala do aluno é ter sensibilidade para sua realidade [...] é bom fazer ver a ele que existem muitas formas de falar[...];
4. Todos os dialetos/variedades são igualmente respeitáveis [...] O aluno vai à escola para ampliar os seus conhecimentos, inclusive, o conhecimento lingüístico [...] O correto é respeitar a fala do aluno e, ao mesmo tempo, fazê-lo saber que há uma fala diferente da sua [...];
5. A língua é heterogênea, multiforme e mutável [...];
6. A variação lingüística conduz a mudanças e permite a vigência de várias normas ao mesmo tempo [...];

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

7. O uso da língua se dá no discurso realizado em textos [...]. Seu trabalho deveria dar-se na análise da produção discursiva [...].

8. A aprendizagem de normas e regras gramaticais não é prioritária [...].

9. [...] Em suma: Não se “ensina” a língua. Ensinam-se os usos da língua.

Muitos outros lingüistas caminham nesta mesma perspectiva de Marcuschi, implantando novas idéias no ensino da língua.

Um dos aspectos fundamentais e que deve ser urgentemente incluído na formação de professores é a conscientização de que o ensino da variedade padrão deve também incluir o conhecimento da fala do aluno com todas suas variantes e da fala da comunidade em que o professor está atuando. Isso irá deixar de lado o antigo preconceito de que o aluno fala “errado”.

O professor deve conceber a língua portuguesa como uma realidade heterogênea, cuja variação no espaço geográfico e na ordem social está relacionada à história da colonização e aos valores culturais e ideológicos da região em que está sendo empregada.

A SOCIOGEOLINGÜÍSTICA E A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOCIOGEOLINGÜÍSTICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O termo Sociogeolingüística surge, no florescer do século XXI (em 2004), empregado inicialmente pelo Grupo de Pesquisa em Dialetoлогия e Geolingüística da Universidade de São Paulo – GPDG/USP – para designar os estudos geolingüísticos que consideram fatores tanto geográficos quanto sociais para coleta, registro e análise de dados lingüísticos.

Os estudos sociogeolingüísticos são imprescindíveis àqueles que estão envolvidos no processo educacional e comunicacional, pois buscam conhecer e registrar os diversos falares regionais vinculados a fatores sociais. Visam a um conhecimento mais específico das variações lingüísticas e a uma aproximação com os integrantes dos variados grupos sociais para, com eles, estabelecer um diálogo,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

uma interação, ou apenas compreender melhor a causa dessas diferenças, resultantes de operações de forças sociais, envolvendo grupos étnicos, religiosos, educacionais, econômicos e outros.

Estudos atuais de Sociogeolinguística priorizam os fenômenos de variação diatópica em confluência com variáveis sociais, tal qual faixa etária, gênero e grau de escolaridade.

Essas variáveis são determinadas na seleção dos sujeitos que respondem a um questionário para que se formem bancos de dados que são quantificados. Seus resultados são apresentados em quadros, tabelas, gráficos e, finalmente, em cartogramas linguísticos. O conjunto de cartogramas linguísticos de determinado local constitui-se no atlas linguístico da região estudada, concretizando-se um retrato do falar do grupo determinado em uma região específica.

No Brasil, os estudos sociogeolinguísticos têm permitido que se obtenha um considerável volume de dados a serem utilizados por estudiosos da Lexicologia e Lexicografia, gramáticos, autores de livros didáticos e professores para aprimoramento de seus conhecimentos dentro da realidade linguística das variações que revestem o falar do Português Brasileiro (PB).

O estudo sociogeolinguístico evidencia que, apesar de dotada de unidade sistêmica, a língua portuguesa no Brasil, como instrumento social de comunicação, possui várias normas de uso.

A análise do vocabulário de um grupo humano, especialmente num recorte regional, proporciona a recolha de formas linguísticas que denotam as influências socioculturais sofridas por esse grupo. Assim, podemos falar da força criadora da linguagem que, por vezes, atravessa fronteiras e infiltra-se, de forma sutil, em culturas e sociedades diversas.

Podemos observar, ainda, que os estudos sociogeolinguísticos contribuem para que se tenha embasamento teórico que facilitem o cumprimento das diretrizes para a educação básica no que diz respeito à diversidade cultural e linguística do nosso País.

A Sociogeolinguística ocupa-se das variações de aspectos fonético-fonológicas, semântico-lexicais, morfossintáticas e pragmáticas.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

A ESCOLHA LEXICAL NA RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

O presente trabalho enfatiza as variações diatópicas de aspecto semântico-lexical, considerando as variáveis sociais citadas acima.

É certo que uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos ao aprender o uso da língua é compreender a diferença entre as variedades da fala. Não menos difícil é ensinar a escrita e suas adequações quanto aos gêneros, tarefa esta enfrentada pelo professor de língua portuguesa e de redação.

Trabalhos que resultam em atlas lingüísticos oferecem um cabedal de conhecimentos aos professores e aos alunos que podem, dentre outras funções, ser empregados em diferentes contextos e gêneros discursivos.

Desde a seleção de textos – unidade básica do ensino de Língua Portuguesa – por parte dos professores, até a produção de textos por parte dos alunos, temos escolhas vinculadas à questão lexical.

Segundo os PCN (1998), para que se desenvolva a seqüencição dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, deve-se considerar – para definir o grau de dificuldade posto para o aluno, ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e lingüístico nas práticas de recepção e produção de linguagem – a seleção lexical (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos, por exemplo).

Segundo os PCN, o estudo do léxico permite que os alunos ampliem suas opções de dizer e, ainda, reflitam sobre a construção dos seus próprios textos e sobre os textos dos outros.

Além disso, os professores de língua portuguesa devem promover a ampliação do repertório lexical do aluno pelo acréscimo de novas palavras de modo a permitir que o educando tenha conhecimento das várias possibilidades que existem. É essencial que os professores deixem claro a seus alunos e à comunidade escolar que é natural, em todas as línguas, o fenômeno da variação e da mudança.

Somente com tal conscientização será possível que o aluno possa observar a língua em uso, como sugere os PCN (1998), de ma-

neira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, considerando, entre outros:

- os fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
- a seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
- os diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

Certamente, há de se considerar a comparação dos fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades.

No que tange à recepção de textos, considerando que pode ocorrer uma densidade lexical em universos específicos, muitas vezes a carga de sentidos novos atribuídos a determinadas lexias supera a capacidade do receptor de processá-las e assimilá-las.

O domínio de amplo vocabulário é um atributo fundamental a um leitor proficiente. A escola deve, portanto, propiciar ao aluno situações didáticas que permitam a aprendizagem de novas palavras e, assim, desenvolva também o discernimento para empregá-las de maneira adequada às respectivas situações em suas produções textuais.

Diversas são as atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores, com seus alunos, em sala de aula e fora dela.

Ilari (2005) propõe uma série de pontos que podem, inclusive, direcionar o professor na elaboração dessas atividades que possibilitam ao aluno desenvolver seu conhecimento quanto à organização das palavras em conjuntos estruturados, de modo a relacioná-las a

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

um determinado tema, gênero, como a outros possíveis elementos de um texto. Dessa forma, desenvolve-se a capacidade de projetar, a partir do elemento lexical, a estrutura associada a seu sentido e promove-se uma reflexão quanto ao emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gírias).

Os dados apresentados pelos estudos sociogeolinguísticos também podem propiciar material para que o professor desenvolva atividades que direcionem os alunos a, por exemplo: elaboração de glossários; consultar dicionários na busca de antônimos e sinônimos/parassinônimos; identificar palavras-chave em um grupo de termos derivados; identificar questões de ambigüidade; verificar as possibilidades de usos de hipônimos e hiperônimos; reunir lexias em áreas semânticas; reconhecer os processos de derivação; trabalhar com a elaboração de definições; “brincar” com o jogo de sentidos que podemos obter com as diferentes escolhas lexicais.

É essencial, sobretudo, que se tenha em mente que o aprendizado de novas palavras, inclusive de sua forma gráfica, não se esgota nunca. A cada dia tomamos posse de uma nova possibilidade de uso linguístico. Diante disso, mais importante que desenvolver atividades pontuais sobre determinados usos lexicais, é fazer uma opção que leve a um trabalho regular e freqüente e que a aprendizagem do léxico esteja vinculada ao universo temático dos textos selecionados para a leitura, não deixando de enfatizar o emprego das lexias assimiladas nas produções textuais de forma a contemplar os diferentes gêneros discursivos e suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável que os professores que conhecem a diversidade da língua e, concomitantemente se dedicam à investigação e à descrição de fatos linguísticos são capazes de ensinar a variedade padrão de uma forma menos complicada e muito mais prazerosa, pois acrescentam durante todo o tempo de criação, as contribuições do aluno e do meio social em que vivem e com o qual interagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

———. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ILARI, R. *A Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

———. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Novas teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. *Revista da ANPOLL*. Vol. 4, jan./jul. 1998, p.147-156.

———. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa em caleidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004.

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

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

A RELEVÂNCIA DE NARRATIVAS DE ESCOLARES CEGOS

João Ricardo Melo Figueiredo

joaoricm@oi.com.br

Ao observarmos o mundo em que vivemos, compreendemos que a visão é um dos sentidos mais utilizados no dia-a-dia das pessoas. Desde cedo, a criança observa os objetos e consegue diferenciá-los apenas pela visão.

Uma criança cega, que só consegue perceber o espaço em que está inserida por outros sentidos, que não seja o visual, não consegue imitar seus semelhantes, não é capaz de reconhecer objetos pelo sentido da visão.

Assim, é natural que a produção lingüística deste sujeito seja desfavorecida de elementos visuais, como descrições de formas e espaços assim como do uso de figuras de linguagem que utilizem recursos ligados à visão. Compreende-se, contudo, que com o passar dos anos, e se bem orientada, a pessoa cega possa a apropriar-se de estruturas lingüísticas ligadas a processos visuais, mesmo que nunca consiga experimentá-las concretamente.

A produção de narrativas acompanha o desenvolvimento do indivíduo: a criança conta para os adultos, desde cedo, o que aconteceu durante seu dia. Se analisarmos de maneira mais criteriosa, de fato, desde os tempos mais remotos verificamos que o homem tem o costume de relatar eventos. Mesmo antes da escrita, as aventuras humanas eram contadas pictoricamente nas paredes das cavernas. Mais tarde, já organizados, segundo nossos conceitos atuais de organização social, vivenciamos a fase da transmissão oral, época em que as realizações da humanidade eram transmitidas oralmente entre as pessoas, sendo muitas vezes em forma musical. Com o passar do tempo, os livros registraram tais manifestações, presentes até os dias de hoje.

Com o indivíduo cego não é diferente: a criança narra diariamente os acontecimentos do seu dia-a-dia de forma natural, utilizando os recursos de que dispõe. Este trabalho apresenta resultados de um estudo de narrativas escritas de escolares cegos do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Para este fim, baseamo-nos no funcionalismo lingüístico.

**A TRANSCRIÇÃO FONÉTICA
DA VARIANTE CULTA DO LATIM**

Néstor Dockhorn

INTRODUÇÃO

Problema muito importante na aprendizagem de línguas estrangeiras é adquirir uma pronúncia correta das mesmas. As dificuldades para adquirir essa pronúncia correta podem decorrer de vários fatores, como abaixo descrevemos.

1 Pode acontecer de o docente da língua estrangeira não a ter como língua materna e não ter adquirido uma pronúncia exata da mesma.

2 Pode acontecer de o docente ter a língua em questão como língua materna, mas não saber identificar as incorreções dos discentes, por falta de conhecimentos teóricos de Fonética.

3 Pode acontecer de o docente não ter bastantes recursos de gravações ou transcrições fonéticas da língua em estudo.

4 Pode acontecer de o docente não saber trabalhar com transcrições fonéticas, ou ter muito pouca experiência das mesmas.

Quando esses problemas dizem respeito a línguas atualmente faladas, o problema pode ser sanado ou pela permanência por algum tempo no país onde a língua é falada, ou por meio de gravações ou por meio de transcrições fonéticas. Também será grande recurso uma descrição científica e minuciosa da articulação dos sons da língua em questão.

Quando se trata da língua latina, ou da língua grega antiga, o problema é muito mais complexo, por várias razões, como explicitamos abaixo.

Atualmente, não há pessoas que falem o latim ou o grego antigo como línguas maternas. No que se refere ao grego, a pronúncia do grego atual apresenta uma série de diferenças marcantes da descrição que os estudiosos fazem da língua antiga. Quanto à língua latina, convém observar que a partir da época em que a língua latina

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

começou a ser transmitida de pai a filho numa variedade que já não podia ser qualificada como língua latina, mas como um romance, que não era mais latim, nem era alguma das línguas românicas, a própria pronúncia desse romance foi adquirindo características regionais, que se distanciavam bastante da pronúncia da variedade culta da época de Cícero.

A variedade culta da língua latina se conservou como língua dos eruditos e da Igreja. Continuou a ser ensinada nas escolas e a ser falada e escrita na universidade e nos concílios da Igreja. Ao mesmo tempo, porém, que o romance e as línguas românicas foram se desenvolvendo e sofrendo uma série de processos fonético-fonológicos, que variavam conforme as regiões, os resultados desses processos foram passando também para essa língua latina ainda conservada nas escolas e na Igreja.

Dáí resultou que, ao chegarmos ao século XX, no momento em que professores de Teologia Católica, suponhamos, de Paris, eram transferidos para a Universidade Gregoriana de Roma, apresentavam discrepâncias na pronúncia do latim, que dificultavam a compreensão para alunos provenientes de países diferentes, como Estados Unidos, Alemanha, etc.

Situação semelhante – ou talvez pior – enfrentavam os bispos católicos, ao se reunirem em sínodos ou concílios. Parece que as mais distantes transformações da pronúncia do latim ocorreram com os falantes de língua inglesa, que liam textos latinos como se fossem ingleses. Tome-se, por exemplo, a expressão latina *casus belli* (caso de guerra), que os falantes de inglês pronunciam [;kej“{z be:laj], totalmente estranha para quem a pronuncia como [;kazus ;bEli] ou [;kasUs ;bEl II:].

Para tentar resolver esse problema, o Papa Pio XI determinou que, nos seminários católicos, se adotasse a pronúncia que os especialistas do Vaticano denominaram equivocadamente pronúncia romana do latim. Essa expressão dá a idéia errônea de que essa pronúncia é a pronúncia dos antigos romanos, quando, na verdade, é a pronúncia latina que os atuais romanos adotam. Esse tipo de pronúncia prejudica os estudos de Linguística Românica, porquanto, em vez de partir do início dos processos fonológicos (do *input*), parte do resultado (do *output*) a que chegou o latim, numa determinada região.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Caminho diferente seguiram aqueles pesquisadores que, desde o século XIX, procuraram descobrir qual teria sido a autêntica pronúncia dos romanos, na época de Cícero. Ernesto Faria, na sua obra *Fonética Histórica do Latim*, aponta vários autores, partindo de Benary (do ano 1837) e chegando a autores do século XX, como a Niedermann, Marouzeau e a ele mesmo.

Essa pronúncia passou a ser denominada pronúncia reconstituída do latim. Embora possa deixar alguma dúvida em algumas particularidades, ela é a única que pode ser útil para um estudo de Linguística Românica e para a história interna da língua portuguesa.

Para o estudo da pronúncia de línguas estrangeiras, é muito importante a representação de seus fones isolados ou de seus textos por algum tipo de transcrição fonética. É o que constatamos nos manuais das grandes escolas de línguas. A grande escola de línguas Langenscheidt, sediada em Berlim, na Alemanha, apresenta um sistema de transcrição fonética própria, adaptada para falantes do alemão, que ela usa ou em seus vocabulários, ou nos textos que utiliza. O método da célebre Berlitz School, sediada nos Estados Unidos, no seu *The Berlitz Self-Teacher: Spanish*, por exemplo, apresenta também um tipo de transcrição, adaptado para falantes de inglês. Outros autores, escrevendo para falantes de português, fazem uma adaptação para a grafia portuguesa: é o caso de Chafic Elia Said, no seu livro *Árabe Coloquial sem Mestre*.

A tendência, porém, dos métodos atuais de aprendizagem de línguas estrangeiras é de utilizar transcrições fonéticas produzidas dentro dos símbolos propostos pela IPA (International Phonetic Association). Assim ocorre nos métodos *O Francês por Imagens*, *O Alemão por Imagens* de Richards/Ilisley/Gibson, editadas por Hemus Editora Limitada; o mesmo, na *Gramática Sucinta de la Lengua Alemana* do Método Gaspey-Otto-Sauer, publicada pela Editorial Herder. Os mesmos símbolos fonéticos aparecem na *Gramática Francesa* e na *Gramática Alemana*, ambas produzidas por Eduardo Valentí Fiol e editadas na Enciclopédia Labor de Editorial Labor.

Por essas razões é que consideramos grande recurso para o estudo do latim a utilização sistemática dos símbolos fonéticos da IPA, tanto no estudo da Variante Culta do Latim (VCL) como na Va-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

riante Popular (VPL). No decorrer do presente minicurso, veremos que adaptações devem ser realiza- das.

PRIMEIRA PARTE

Em nosso minicurso, trabalharemos os seguintes itens: informações sobre a IPA e seu alfabeto; técnicas e símbolos empregados; a acentuação tônica; as vogais e semivogais da VCL; pontos importantes; consoantes da VCL e consoantes do português; lembretes de casos especiais; textos transcritos; tarefas de transcrição; chaves das transcrições.

REFERÊNCIAS À IPA E A SEU ALFABETO

Nos fins do século XIX, um grupo de lingüistas criou uma Associação Fonética Internacional (International Phonetic Association). As iniciais do termo em inglês formaram a sigla IPA, que pode também representar a sigla de International Phonetic Alphabet. Para a designação do alfabeto, podemos usar em português a abreviatura A.F.I. (Alfabeto Fonético Internacional).

Essa associação foi criada em 1886 pelos lingüistas Paul Passy, Henry Sweet e Daniel Jones e teve sua sede, inicialmente, na França. Essa associação criou um alfabeto, que deveria representar os fones de todas as línguas do mundo. Durante sua história, a IPA operou revisões do alfabeto. A última foi em 1996.

TÉCNICAS, SÍMBOLOS, PRINCÍPIOS EMPREGADOS.

Aquele que quer utilizar o alfabeto fonético internacional da IPA deve aprender e praticar certas técnicas do mesmo. Para iniciar, toda transcrição fonética deve ser iniciada e finalizada com colchetes: []. Esses colchetes indicam que, dentro deles, está apresentada uma transcrição **fonética**. Eles diferenciam essa transcrição de uma transcrição **fonológica**, a qual está encerrada dentro de barras oblíquas: //.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (AFI) foram retirados, em grande parte, do alfabeto latino; outros, do alfabeto grego; outros são criação própria.

O grande princípio adotado é o da **univocidade**. Isso quer dizer que **cada símbolo corresponde a um só fone e cada símbolo só representa um fone**. Isso não costuma acontecer nas grafias das línguas atuais, como, por exemplo, na grafia do português, em que a letra **x** pode representar os fones [s], [z], [ks], [ʃ] ou o fone [k] pode ser grafado pela letra **c** ou pelo dígrafo **qu**.

A ACENTUAÇÃO TÔNICA.

O AFI assinala as sílabas tônicas, colocando um pequeno sinal (;) **antes** de qualquer sílaba acentuada. Pode também ser usado um sinal subscripto para representar sílabas subtônicas. Esse sinal de subtônicas não será utilizado em nossas transcrições de latim.

VOGAIS E SEMIVOGAIS DA VCL. PRINCÍPIOS PRÁTICOS DE TRANSCRIÇÃO.

A grafia primitiva do latim apresentava as seguintes vogais, as quais, na grafia capital (de maiúsculas) eram as seguintes: **A, E, I, O, V**. Essa grafia não distinguia vogais longas e breves.

Essa grafia também não tinha símbolos especiais para as semivogais. As minúsculas correspondentes eram as seguintes: **a, e, i, o, u**. A grafia primitiva do latim desconhecia letras como **J, j, U, v, æ, ..**

É importante observar que no AFI não há símbolos especiais para as maiúsculas. Também não se usa pontuação, nem interrogações. Em nossas transcrições utilizamos os seguintes princípios:

a) A vogal /a/ é representada de duas maneiras: quando tônica, é representada pelo símbolo [a]; quando átona, é representada pelo símbolo [a].

b) A semivogal /w/ é representada pelo símbolo [w].

c) A semivogal /j/ é representada pelo símbolo [j].

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

d) O **agma** (embrião de nasalidade, representado na grafia por **-g-**) é simbolizado por [+] ou [4] .

e) As vogais longas por natureza são acompanhadas por [:].

f) As vogais breves por natureza não levam sinal.

g) Todo /e/ longo por natureza é representado por [e:].

h) Todo /e/ breve por natureza é representado por [E].

i) Todo /o/ longo por natureza é representado por [o:].

j) Todo /o/ breve por natureza é representado por [O].

k) Todo /i/ átono é representado por [I].

l) Todo /u/ átono é representado por [U].

Sobre a transcrição de /a/, /i/, /u/, apóio-me nas seguintes razões:

a) o /a/ tônico é mais **avançado** e o /a/ átono é mais **recuado**;

b) o /i/ tônico é mais **alto** e o /i/ átono é mais **baixo**;

c) o /u/ tônico é mais **alto** e o /u/ átono é mais **baixo**.

PONTOS IMPORTANTES

Na hora de fazer a transcrição, o estudioso deve prestar atenção aos seguintes pontos:

a) A transcrição fonética deve sempre vir precedida de colchete que se abre ([) e, no final da transcrição, deve ser posto o colchete que se fecha (]).

b) Não podem ser usadas **maiúsculas** nem **pontuação** alguma, como na grafia comum.

c) A sílaba tônica deve vir precedida do sinal [;]

d) Há símbolos que sobem acima da linha, e outros que descem.

e) Alguns símbolos têm uma curvinha na base da perna, outros têm uma barrinha.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

f) Os símbolos devem ser feitos com exatidão, não ao capricho de qualquer um.

g) O estudioso deve se esforçar por fazer os símbolos **exatos, bonitos, de tamanho certo**.

h) O estudioso deverá ter paciência para verificar se as vogais são longas ou breves por natureza. Deve-se ter atenção, porque os dicionários costumam marcar a quantidade (duração) das vogais por **posição**. É importante, porém, observar a **natureza da vogal**, uma vez que sua evolução fonológica depende disso. Um exemplo simples seria a palavra **porcus**, no seu acusativo **porcum**. Se fôssemos olhar os dicionários, faríamos a transcrição [´po:rkUm]. Essa forma não evoluiria para o espanhol [´pwerko]. Para chegarmos a essa forma, devemos partir da variedade do latim [´pOrkU].

i) Para entender certas distinções é importante que o estudioso tenha conhecimento das alturas das vogais. Por isso, colocamos abaixo o seguinte gráfico.

TRAPÉZIO VOCÁLICO

| ANT | POST |
|---------------------------|------|
| alt alt i] -----[u] | |
| alt baix [I] -----[U] | |
| med alt [e] -----[o] | |
| med baix [E]-----[O] | |
| baix [a]--- [a] | |

Abreviaturas: alt = alta; baix = baixa; med = média. ANT = anterior POST = posterior

Convém notar que o /e/ longo sempre tem som fechado (vogal média alta); o mesmo para o /o/ longo (som fechado). Já o /e/ breve e o /o/ breve sempre têm som aberto (médio baixo).

j) Não há necessidade de distinguir os hiatos, porquanto a justaposição de vogais é sempre hiato na VCL quando ocorrer semivogal, sempre haverá um ditongo.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

1) O estudioso não pode esquecer que os ditongos podem ser decrescentes, como em [;kajlUm](CAELVM) ou crescentes, como em [;w7kka](VACCA).

Convém observar que três ditongos decrescentes do latim eram grafados **AE, OE, AV**; sua transcrição é [7j], [Oj], [7w]. Os ditongos crescentes começam ou por [w] ou por

[j]. Alguns teóricos consideram essas semivogais dos ditongos crescentes como **semiconsoantes**. Não partilhamos essa opinião: sabemos que, na Variante Popular do Latim, elas sofreram o processo fonológico de **consonantização**, mas pensamos que na Variante Culta eram verdadeiras semivogais.

Apresentamos, a seguir, um quadro com exemplos de transcrição de vogais.

QUADRO I

| GRAFIA LATINA EM MAIÚSCULAS | GRAFIA LATINA EM MINÚSCULAS | TRANSCRIÇÃO FONÉTICA |
|-----------------------------|-----------------------------|----------------------|
| MATER | mater | [;m7:tEr] |
| PATER | pater | [;p7tEr] |
| CENA | cena | [;ke:na] |
| PEDES | pedes | [;pÉde: s] |
| RIDES | rides | [;ri:de:s] |
| VIDES | uides | [;wide:s] |
| PONO | pono | [;po:no:] |
| ROSA | rosa | [;rOsa] |

Acrescentamos um quadro com exemplos de ditongos (os quais eram todos orais).

QUADRO II

| GRAFIA LATINA EM MAIÚSCULAS | GRAFIA LATINA EM MINÚSCULAS | TRANSCRIÇÃO FONÉTICA |
|-----------------------------|-----------------------------|----------------------|
| CAELVM | caelum | [;k7jUm] |
| FOEDA | foeda | [;fOjda] |
| AVRVM | aurum | [;7wrUm] |
| VACCA | uacca | [;w7kka] |
| IANVA | ianua | [;j7nUa] |

CONSOANTES DA VCL E CONSOANTES DO PORTUGUÊS

Convém observar que nem todas as consoantes que aparecem na língua portuguesa atual existiam na VCL. Certas consoantes foram aparecendo na VPL: é o caso de [v], de [“]. As consoantes [z], [‘], [3] [•], as africadas [ç], [ʒ] do português não ocorriam nem na VCL, nem na VPL. Não devemos, por exemplo, ler **ROSA**, **TITVS**, **DIGITVS** como [;rOza], [;çitUs], [;ʒigItUs], mas como [;rOsa], [;titUs], [;digItUs].

CONSOANTES GEMINADAS

É importante notar que na VCL havia consoantes **geminadas**, que corresponderiam a consoantes **alongadas**.

Pode acontecer, na língua latina e em outras línguas, que uma consoante apareça repetida. Os falantes de língua portuguesa têm dificuldade para entender esse fenômeno, porquanto, na grafia do português, até à década de 1930, apareciam consoantes repetidas, como, por exemplo, em **commércio**, **efficiente**, **grammática**, mas essa grafia de letras duplicadas não influía em nada na pronúncia, sendo apenas um resquício da grafia da língua latina.

Saussure trata de problema relacionado, quando fala da questão da **abertura** ou **fechamento das consoantes** (Saussure, 64 ss.). Os foneticistas atuais distinguem, na prolação das consoantes, três momentos básicos: a **catástase**, a **articulação sistente** e a **metástase**. Outros propõem os termos **intensão**, **tensão**, **distensão**. Os termos de Saussure são mais claros. É o que vemos no exemplo que ele propõe de **appa**. Saussure diz que no primeiro **p** ocorre um fechamento – que ele chama de **implosão** - e, no segundo, uma abertura –

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

que ele chama de **explosão**. Entre esses dois momentos, há um momento, mais ou menos prolongado (um tipo de pausa), que ele chama de **articulação sustentada (ou tensão)**.

Nas consoantes geminadas, ocorre uma articulação sustentada um pouco mais longa do que nas consoantes comuns. Essas consoantes geminadas podem ser, na língua latina [bb], [kk], [dd], [ff], [gg], [ll], [mm], [nn], [pp], [rr], [ss], [tt], como aparecem nos exemplos abaixo:

ABBREVIARE, ACCENDO, ADDVCO, AFFLIGO, AGGERO, ALLIDO, SVMMVS, ANNVS, OPPRIMO, CVRRO, OSSA, ATTINGO.

O AGMA

Convém fazer uma observação sobre o **agma**. Apoiando-nos em Faria, sabemos que o /n/ anterior a uma consoante velar não era pronunciado como dental e sim, como um /n/ velar, isto é, como um tipo de nasalidade. Os antigos escritores chegaram a escrever, por exemplo, **AGGV- LVS**, em vez de **ANGVLVS**. Imitavam a escrita grega, por exemplo, de **AGGELOS**. O termo **agma** já era usado pelos gramáticos latinos. Será representado por nós pelo símbolo [4] (ou [+], se for seguido de consoante anterior). Sirva como exemplo a palavra **INCEDO**, representada por [**I4;ke:do:**]. Segundo Faria, também ocorre o agma em **GN**, como na palavra **DIGNVS**,[;**di+nUs**]. O termo **agma**, apesar de referido por Faria, não é registrado por Meillet-Ernout, no Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine, nem pelo próprio Faria, em seu Dicionário Escolar Latino-Português.

QUADRO III - CONSOANTES

| CONSOANTE | SÍMBOLO | EXEMPLO |
|-----------|---------|---------------|
| b | [b] | [ˈbo:s] |
| p | [p] | [ˈparlo:] |
| f | [f] | [ˈf7klo:] |
| gn | [+] | [ˈdi+nUs] |
| d | [d] | [ˈdi:ko:] |
| t | [t] | [ˈt7bUla] |
| s | [s] | [ˈs7llo:] |
| g | [g] | [ˈgEnU] |
| c | [k] | [ˈkirkUs] |
| ch | [x] | [ˈxristUs] |
| ph | [ph] | [phlloˈlOgla] |
| th | [th] | [thEˈ7:trUm] |
| x | [ks] | [;7ksIs] |
| m | [m] | [;m7rE] |
| n | [n] | [;n7:tUs] |
| h | [h] | [;h7bEo:] |
| l | [l] | [;lupUs] |
| r | [r] | [;du:ra] |
| rr | [rr] | [;kurro:] |
| ng | [4g] | [;a4gUlUs] |
| nc | [4k] | [I4;ke:do:] |
| z | [dz] | [;dze:lUs] |

LEMBRETES

- a) Todo /e/ longo é também **médio alto**: [e:].
- b) Todo /e/ breve é também **médio baixo**: [E].
- c) Todo /o/ longo é também **médio alto**: [o:].
- d) Todo /o/ breve é também **médio baixo**: [O].
- e) O /i/ e o /u/ tônicos são **altos altos**.
- f) O /i/ e o /u/ átonos são **altos baixos**.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

- g) Todo /g/ é sempre **velar: [g]**. Excetua-se o caso do **agma (g antes de m/n)**.
- h) Todo /c/ é sempre **velar: [k]**.
- i) Toda letra – x – corresponde ao **fone africado [ks]**.
- j) Toda letra – z – corresponde ao fone **africado [dz]**.
- l) O ditongo **[aj]** é grafado em latim **-ae-**.
- m) O ditongo **[Oj]** é grafado em latim **-oe-**.
- n) Todo ditongo é necessariamente **longo**. Não é necessário marcar os dois pontos.

EXEMPLOS DE TRANSCRIÇÕES

Nos exemplos abaixo, apresentamos pequenas sentenças, grafadas com letras capitais, com minúsculas, com transcrição fonética e com tradução por- tuguesa.

a) LVPVS ET AGNVS AD RIVVM VENERVNT

Lupus et agnus ad riuum uenerunt.

[ˈlupUs Et ˈɹ+nUs ad ˈri:wUm we:ˈne:rUnt]

Um lobo e um cordeiro foram para um rio (riacho).

b) ATHLETA IN STADIVM CVRRIT

Athleta in stadium currit.

[athle:ta In ;st7dIUm ;kurrIt]

O atleta corre para o estádio.

c) IVLIVS IN THEATRVM VADIT

Iulius in theatrum vadit.

[;ju:lIUs In thE;7:trUm ;w7:dIt]

Júlio vai para o teatro.

d) LIVIA IN CVLINAM IT

Liúia in culinam it.

[;li:wIa In kU;linam ;it]

Lívia vai à cozinha.

e) MAGISTRA IN LECTVLVM VADIT

Magistra in lectulum uadit.

[ma;gistra In ;lEktulUm ;w7:dIt]

A professora vai para a cama.

f) DISCIPVLA IN BIBLIOTHECAM INTRAT

Discípula in bibliothecam intrat.

[dIs;kipUla In bi:blIO;the:kam ;intrat]

A aluna entra na biblioteca.

g) ATHLETA IN STADIO CVRRIT

Athleta in stadio currit.

[athle:ta In ;st7dIo: ;kurrIt]

O atleta corre no estádio.

h) CAESAR LIBRVM DISCIPVLO DAT

Caesar librum discípulo dat.

[;k7jsar ;librUm dIs;kipUlo: ;d7t]

César dá o livro ao aluno.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

SEGUNDA PARTE TAREFAS DE TRANSCRIÇÃO

TAREFA 1

Faça a transcrição fonética dos seguintes vocábulos latinos:

MENSA SCRIBO CAELVM TERRA FOEDA

Observações: 1 As vogais sublinhadas são breves; a semivogais são breves. As vogais não sublinhadas são longas. – 2 A transcrição deve ser posta *dentro* das linhas duplas.

.....
.....
.....

TAREFA 2

Faça a transcrição fonética da seguinte sentença latina:

MILITES ROMANI VENERVNT, VIDERVNT, VICERVNT.

(Milites Romani uenerunt, uiderunt, uicerunt.)

(Os soldados romanos vieram, viram, venceram.)

*São **longas** por natureza, as vogais das seguintes sílabas:*

mi – tes – ro – ma – ni – ue – ne – ui – de – ui – ce

*São **tônicas** as seguintes sílabas: **mi – ma – ne – de – ce***

Coloque a transcrição **dentro** das linhas **duplas** que seguem:

.....
.....
.....

TAREFA 3

Faça a transcrição fonética da seguinte sentença:

GLORIA IN EXCELSIS DEO ET IN TERRA PAX.

(Gloria in excelsis Deo et in terra pax.)

(Glória nas alturas a Deus e na terra paz.)

São **longas** por natureza, as vogais das seguintes sílabas:

glo – sis – o – ra – pax

São **tônicas** as seguintes sílabas: **glo – cel – de – ter – pax**

.....

.....

TAREFA 4

Faça a transcrição fonética da seguinte sentença:

VACCAE FOEDAE IN CAMPVM IAM FVGERVNT.

(Vaccae foedae in campum iam fugerunt.)

(As vacas feias fugiram para o campo.)

São **longas** por natureza, as vogais das seguintes sílabas:

fu - ge

São **tônicas** as seguintes sílabas: **uac – foe – cam – iam – ge**

.....

.....

CHAVES DAS TAREFAS

TAREFA 1

Faça a transcrição fonética dos seguintes vocábulos latinos:

| <u>MENSA</u> | <u>SCRIBO</u> | <u>CAELVM</u> | <u>TERRA</u> | <u>FOEDA</u> |
|--------------|---------------|---------------|--------------|--------------|
| me:nsa | skri:bo: | k7jlUm | tErra | fOjda |

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

TAREFA 2

| | | | | |
|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| MILITES | ROMANI | VENERVNT | VIDERUNT | VICERVNT |
| mi:lIte:s | ro:m7:nI: | we:ne:rUnt | wI:de:rUnt | wI:ke:rUnt |

TAREFA 3

| |
|--|
| GLORIA IN EXCELSIS DEO ET IN TERRA PAX |
| [;glo:rIa In Eks;kEIsI:s ;dEo: Et In ;tErra: ;p7:ks] |

TAREFA 4

| |
|---|
| VACCAE FOEDAE IN CAMPVM IAM FVGERVNT. |
| [;w7kkaj ;fOjdaj In ;k7mpUm ;j7m fU::ge:rUnt] |

BIBLIOGRAFIA

COSERIU, E. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1990.

ERNOU, A., MEILLET, A. *Dictionnaire étymo- logique de la langue latine*. Paris: Klincksieck, 1967.

FARIA, E. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

———. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris: De Minuit, 1976.

LOWE, R. J. *Fonologia: avaliação e intervenção: aplicações na patologia da fala*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARTIN, F. *Les mots latins*. Paris: Hachette, 1941.

NIEDERMANN, M. *Phonétique historique du latin*. Paris: Klincksieck, 1953.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 1999.

VÄÄNÄNEN, V. *Introducción al latín vulgar*. Madrid: Gredos, 1967.

ARCADISMO: A CIFRA LIBERTÁRIA

Camillo Cavalcanti

camillo.cavalcanti@gmail.com

APROXIMANDO-NOS DO ARCADISMO

O que marca a presença do Arcadismo é a disseminação tardia de Arcádias, espécies de Academias, que reuniam escritores interessados no **bom gosto**, em superação ao **mau gosto** barroco. Há uma forte recusa ao Barroco, pelo seu excesso que desmantela os moldes clássico-renascentistas de equilíbrio e sobriedade. O fenômeno de propagação dessas Academias se deu, na Europa, durante o século XVIII e, no Brasil, durante a virada do século (XVIII-XIX).

O conceito de Arcadismo, assim como o de Barroco, é **importado** da Europa para identificar, na Literatura Brasileira, novas manifestações particulares de nossa cultura. O diálogo entre Brasil e Europa é grande, mas algum aspecto nacional quase sempre escapa ao paralelismo mais restrito.

Então, em sua essência, o termo Arcadismo novamente recorre a uma experiência européia, a um contexto europeu.

CONHECENDO A ESTRUTURA DO ARCADISMO

Como o funcionamento desses grupos academicistas se dava por imitação, filiação e obediência, alastrou-se uma moda literária, quer dizer, uma convenção de linguagem, bem típica do pensamento clássico. A esta convenção deu-se o nome de **pastoralismo**, já que o poeta — o árcaide — adotava um nome literário-fictício de pastor de ovelhas, no chamado **fingimento poético**. O espaço lírico sugerido pela leitura dos poemas, então, precisava dar lugar a um campo, a uma vida campesina, a toda uma subjetividade própria desse pastor ficcional; daí surge o **bucolismo**, em visitação ao que é bucólico (cf. dicionário: relativo à vida natural, do campo e ou dos pastores).

Nessa ficção poética, valores e utopias são acionados. Quanto aos valores, os árcades acreditavam na **ragion poética**, “um racionalismo de base que não exclui, antes estimula, a fantasia” (Moisés,

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

1974: 39); difundiam o princípio estético de amputar o supérfluo e o excesso (ornatos) da poesia barroca — daí *inutilia truncat* (mutilar inutilidades); estruturavam um esquema universal de ambientação que permite generalidades aproximativas entre poetas, embora cada uso do esquema provocasse uma caracterização específica e diferenciadora do espaço-poético — daí *locus amoenus* (lugar ameno). Quanto às utopias, quer-se viver intensamente o dia de hoje, sem preocupações com o amanhã — daí *carpe diem* (desfrutar o dia); pretende-se, igualmente, buscar o sossego de uma vida longe das vaidades burguesas, de um retiro pacato e quase anônimo — daí *medianitas* (mediania); deseja-se, também, um tempo des-historizado, quer dizer, uma visitação ao mítico originário (Idade do Ouro), à mitologia (paganismo) e à história — daí *in illo tempore* (naquele tempo), para fugir da cidade — daí *fugere urbem*.

A ESSÊNCIA DO ARCADISMO

Mais importante do que valores e utopias é a essência do Arcadismo, percebida quando sondamos a linguagem/poiesis (agir-pensar). O pensamento árcade se expressa numa profunda ligação com o **Liberalismo**, pai do Iluminismo e do Direito Natural. Mas, como a lógica do sistema ainda operava o Controle do Imaginário, isto é, a opressão, a censura e o poder alienador, na permanência de paradigmas absolutistas, as fontes liberais do Arcadismo eram trabalhadas veladamente, como **transgressão** do sistema opressor em direção à plenitude existencial (*entre-texto*). Por isso, o Arcadismo é a **cifra do APELO por liberdade**, que, na feição brasileira, *re(a)presenta poeticamente* o ideário da Inconfidência Mineira. Assim, o Arcadismo é literatura em seu mais alto grau, manifestando-se como um radical “ato de liberdade” (Portella, 1974), tanto no conteúdo cifrado e codificado, quanto na estrutura que se dobra para transpassar a censura e os limites do texto/doxa.

CIFRA DO APELO POR LIBERDADE? O QUE É ISTO?

A cifra é uma **codificação da linguagem**, com vistas a ocultar um significado subversivo:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A cifra representava, obviamente, uma escritura sectária. Referia-se a um segredo, um santo-e-senha, cuja chave só iniciados podiam conhecer. [...] / Às vezes, se tratava apenas de identificar entre si os iniciados em uma causa, em uma ordem, em uma congregação. Daí que, facilmente, a cifra passasse a ser usada como chave de conspiração. (Serna, 1995: 13)

Por trás da cifra bucólica e alienada ou panegírica e conformista, esconde-se um protesto veemente, isto é, uma crítica em favor do engrandecimento da nação:

Uma das funções da Arcádia era, por isso, a de formar grandes oradores, panegeristas que, dominando os segredos da eloquência, fossem capazes de “comover, arrebatat e persuadir” as pessoas [...] A atenção principal para cumprir com essa incumbência haveria de dirigir-se à crítica, sem a qual, e sem o método que ela reclama, seria impossível a regeneração do gosto, e seria impossível, também, restituir-lhe o crédito à nação. (Serna, *op. cit.*, p. 19)

Então, o Arcadismo lidará com a censura de forma positiva, encontrando nela um catalisador do vigor poético que nasce em meio ao esforço de **vencer a mentalidade tacanha da época setecentista** censório-conservadora:

A crítica, ou a censura no sentido de crítica de arte, isto é, tanto formal quanto de conteúdo, não é só desejável, mas também necessária, pois, sem ela e sem o método que lhe corresponde é impossível criar poesia [...] Mas o poeta, o prosador, o orador... não devem submeter-se ao império dos bárbaros ou dos ignorantes. [...] É preferível que se isolem[.] (Serna, *op. cit.*, p. 24)

Desse grupo seletivo, que procura a excelência, surgirão depois os grandes oradores, os grandes poetas, os grandes trágicos, os grandes mestres para restaurar o gosto e a reputação do reino. (Serna, *op. cit.*, p. 26)

Como se vê nas palavras de Jorge de la Serna, os poetas árcades suplantam a censura oficial, sem, no entanto, responsabilizar a pátria, cuja imagem poderia ser fragilizada. Pelo contrário, eles buscam o **panegírico** e, neste, a crítica da sociedade e da época — algo bastante direcionado ao contexto imediato, e não à nação lançada no passado e no futuro (esta é exaltada). Desamarrando-se da censura, ou melhor, enganando-a, os árcades subvertem a estrutura panegírica num sentido alegórico de crítica, velado na codificação cifrada. Assim, dá-se o **APELO por liberdade**:

Nessa defesa da liberdade do escritor, com relação às pressões do meio social (seja a necessidade de agradar o público [...] ou, inclusive, as subversões do Estado para a associação), a Arcádia mostra, pela voz de seu

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

presidente [português], sua falta de sintonia com o modelo pombalino, como também com o incipiente projeto liberal, embora, por outro lado, prove sua modernidade no que se refere à concepção da obra de arte como produto de um trabalho eminentemente formal, que aspira à excelência, e para cuja realização plena o poeta reclama liberdade. (Serna, *op. cit.*, p. 28)

A Arcádia Ultramarina, que fictícia ou não representa o Brasil, tem seu caráter moderno duplamente reforçado: tanto encara a obra de arte como trabalho formal quanto, para além da experiência lusitana, potencializa radicalmente o projeto liberal.

O APELO POR LIBERDADE E LIBERALISMO

Motivados pelos ideais iluministas, pelo exemplo norte-americano de independência e pelas novas concepções da Reta Razão, das Luzes e do Homem (contra as trevas medievais da Igreja na retomada ao espírito renascentista), os árcades mineiros sonhavam com a pátria brasileira independente, uma nação soberana. Muito dessa utopia “*Libertas quae sera tamen*”, pouco anterior à Revolução Francesa, deve estar projetado nos vergéis do bucolismo.

Ora, à medida que o campo torna-se atraente, o centro urbano aborrece: *fugere urbem* (fugir da cidade). Essa lógica só denuncia a necessidade urgente de independência, a vontade de construir um lugar melhor em tempo remoto (*in illo tempore*) e a projeção da vida feliz, pacata e simples no campo (*aurea mediocritas*), que simbolizam, esteticamente, a utopia da Inconfidência e o ideário da **libertação do homem** das trevas com a Iluminação em sua plena aplicação através de um exercício, disciplinado pela Razão, das convenções políticas.

Estamos falando de uma época em que o mundo ocidental buscava todos aqueles tratados políticos, principalmente de **Direito Natural** como veículo de afirmação da liberdade do indivíduo, de promoção de direitos e deveres, de construção, enfim, da cidadania, quando o soberano foi deposto com a queda do Absolutismo e da Igreja. Locke surge como principal nome, ainda em 1690:

Locke começa o seu segundo *Tratado Sobre o Governo* dizendo que, tendo demonstrado a impossibilidade de derivar a autoridade do governo da do pai, exporá agora o que ele considera ser a verdadeira origem do

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

governo. / Começa por supor que aquilo que ele chama um "estado de natureza" é anterior a todo governo humano. Neste estado, há uma "lei da natureza", mas a lei da natureza consiste de mandamentos divinos e não é imposta por nenhum legislador humano. (RUSSELL, 1977: 154)

Na esteira dessa utopia já estava Thomas Morus e, à mesma época de Hobbes, como réplica, o *Tratado de Direito Natural*, de Tomás Antônio Gonzaga, que mostra extrema afinidade com o Liberalismo, já desde o título.

A saudade de um estado natural de felicidade era a única veda de um poeta que se entende pastor de ovelhas, inspirado pela **tradição poética italiana** e talvez simpatizado com a discussão do *estado natural* nos tratados políticos iluministas, como emblema da liberdade — já que estes tratados, como o de Locke, procuram o direito natural como forma de renegar o *pariato*, o poder monarcohereditário.

Assim, o caráter revolucionário transborda sem o leitor perceber, pois muito da poesia de Cláudio, e principalmente do livro *Marília de Dirceu*, de seu luso-amigo Gonzaga, está voltado para o convencimento de **trocar a cidade pelo campo**, e, nesse câmbio, metaforicamente, **largar a colônia e abraçar a independência**, ou, pelo menos, abandonar as trevas e procurar as Luzes do esclarecimento.

Nas palavras de Jorge de la Serna:

Fazia-se necessário [...] eleger como o espaço privilegiado para abrigar o lugar humano por excelência, [sic vírgula] um sítio afastado nos confins do império. Assim, esse espaço privilegiado seria a antítese da metrópole e, por inacessível e áspero, se transformaria em uma categoria estável, incontaminada, geomântica, podendo ser reproduzido em qualquer parte da terra sempre que neste sítio reinassem as galas da natureza que Virgílio atribuiu à Arcádia (Serna, *op. cit.*, p. 47)

Inclusive, a **ideologia libertária** desses poetas, planejada durante a Inconfidência Mineira, confirma o teor revolucionário do Arcadismo brasileiro, cujo estatuto estava eminentemente cifrado nas obras poéticas de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e outros, a tal ponto de serem presos e degredados.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

O PROJETO LIBERAL NO ÁRCADIA CLÁUDIO MANUEL DA COSTA

Pelo que já foi exposto, entende-se que “só se poderá chegar à compreensão cabal do texto se ao sentido manifesto, [...] justapusermos o sentido implícito, oculto, que, no entanto, sustenta o primeiro” (Serna, *op. cit.*, p. 79). Assim, leia-se o soneto abaixo:

V

Se sou pobre pastor, se não governo
Reinos, nações, províncias, mundo, e gentes;
Se em frio, calma, e chuvas inclementes
Passo o verão, outono, estio, inverno;

Nem por isso trocara o abrigo terno
Desta choça em que vivo, coas enchentes
Dessa grande fortuna: assaz presentes
Tenho as paixões desse tormento eterno.

Adorar as traições, amar o engano,
Ouvir dos lastimosos o gemido,
Passar aflito o dia, o mês, e o ano;

Seja embora prazer; que a meu ouvido
Soa melhor a voz do desengano,
Que da torpe lisonja o infame ruído.

(Costa: s.d.: 31)

Note-se que este soneto resume o ideário árcade na obra de Cláudio Manuel da Costa. Em primeiro lugar, existe uma clara comparação entre a **vida urbana** — metáfora da tirania monárquica — e a **vida campestre** — metáfora da utopia iluminista —, cujo contraste é convidativo a que se configure um **idílio**: o homem transtornado pelos malogros citadinos (do hodierno poder opressor e corruptor) pode identificar, na experiência do “pobre pastor”, uma vida campestre (do ideativo projeto iluminista) mais aconchegante, o “abrigo terno” ou “choça” (*locus amoenus*). O estado de natureza apresenta defeitos facilmente contornáveis: “frio” e “chuvas inclementes”; mas os problemas urbanos estão alicerçados em defeitos morais e éticos (*ethos*), isto é, no próprio modo de conduzir a vida: “adorar as traições, amar o engano, / ouvir dos lastimosos o gemido, / passar aflito o dia, o mês, e o ano”. O pobre pastor, acostumado a escutar a superioridade do citadino, reconhece, em ironia velada, que o *ethos* urbano, “seja embora prazer”, lhe parece “torpe lisonja”, de maneira que

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

“nem por isso trocara o abrigo terno” (a vida campesina) pelo “infame ruído” (a mentira urbana). Por isso, ele prefere a “voz do desgano”, isto é, a sinceridade e o auto-reconhecimento nos problemas éticos (*ethos*, caminho de vida) a se iludir na “torpe lisonja”, alardeando “prazer” (vantagem) num “infame ruído”.

Completa Jorge de la Serna:

As *Bucólicas* de Virgílio têm sua inegável intenção política, ex[alt]amente como a Utopia de Morus, mil e quinhentos anos depois, porque representam, em última análise, a antítese do projeto imperial de dominação (Serna, *op. cit.*, p. 48)

Assim também o poema de Cláudio Manuel da Costa, através da codificação cifrada própria do Arcadismo e do projeto liberal próprio da expressão brasileira — a Inconfidência Mineira —, apresenta uma **cifra do APELO por liberdade**, contra o projeto imperial de dominação.

A CIFRA REVOLUCIONÁRIA NO ÁRCADE TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA

A questão central da poética árcade está na observação dos tipos de lugar, e **lugar enquanto *topos***. A experiência existencial conhecida por todos é metaforizada como “cidade” (*topos*), ou qualquer outro lugar fora do “campo”. Este campo, por sua vez, é o ***uto-pos***, lugar por fazer, não obstante já sonhado, planejado e articulado num ***pró-jeto***. Este projeto é o lançamento constituído não só por um lugar ideal, mas também, e principalmente, pelas aspirações humanas. No contexto em que se deu o Arcadismo no Brasil, a escritura desse ***pró-jeto poético***, ou, em outras palavras, dessa poesia na qual age um destino **pré-concebido**, se confunde com o pensamento liberal, como já se evidenciou neste trabalho.

A preocupação que ora norteia a leitura da lírica de Gonzaga é clarificar que, fragmentariamente dispersa no lirismo amoroso (estrutura básica ou de superfície), a **cifra libertária** se esconde atrás da significação usual e ordinária. A título de exemplificação, tomem-se os sete primeiros cantos de *Marília de Dirceu*.

O canto de abertura começa com a estrofe mais famosa: “Eu, Marília, não sou algum vaqueiro, / que viva de guardar alheio gado”

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

etc., etc., etc. Aqui a caracterização dos entes humanos (em representação, evidente) já informa o *utopos* e os seus habitantes. São radicalmente opostos aos paradigmas urbanos, como também se erguesse aqui a radical diferença entre o campo, *utopia* dos inconfindentes, e a cidade, *topos* da sociedade real, vertida em imagem poética do “fora”. O ideário libertário entra em vigor na terceira estrofe: “mas tendo tantos dotes da ventura, / só apreço lhes dou, gentil pastora, / depois que teu afeto me segura / que queres do que tenho ser senhora”. (Gonzaga, 1956: 19-20). Essa informação, perdida entre juras de amor, na interpretação do leitor, na verdade traduz o ideal de **fraternidade**, na partilha dos bens de valor, que não estão submetidos à mercadoria, pois são mensuráveis somente pelo afeto: “o teu agrado / vale mais que um rebanho e mais que um trono.” Como se vê, a cifra subjaz na estrutura básica do lirismo amoroso, esperando apenas que seja vislumbrada, ao menos como possibilidade de leitura. Pois esta é uma das leituras possíveis.

Os fragmentos libertários estão esparsos no texto, escondidos pelo manancial lírico-amoroso. O canto 2, pedindo leitura mais profícua, será pulado. No canto 3, o valor da beleza é exaltado, pois a aparência expressa uma das possibilidades da essência, ambas altamente valoradas como desvelamento e retração *physis*: “quem, Marília, despreza uma beleza / a luz da razão precisa; / e se tem discurso, pisa / a lei que lhe ditou a natureza” (*op. cit.*, p. 24). Essência e aparência, como no pensamento antigo-grego, dizem o mesmo *on* (ser) — e não se dissociam. E, na relação com a natureza, homens e deuses vivem e sentem o amor: “amou o pai dos deuses soberano / um semblante peregrino; / eu adoro o teu divino, / o teu rosto divino e sou humano.” (*op. cit.*, p. 25). No canto 4, o amor será sentido como **apelo incompreensível e arrebatador para a união**, a partilha, o entendimento — a relação humana. Tal apelo eclode intenso, imponente, avassalador: “mal vi o teu rosto, / o sangue gelou-se, / a língua prendeu-se, / tremi e mudou-se / das faces a cor.” (*op. cit.*, p. 25). Flagrando a conversa que Marília teve com Laura, o sujeito amoroso perdoa a traição que ouviu na fala de sua amada: “Falando com Laura, / Marília dizia; / sorria-se aquela, / e eu conhecia / o erro de amor.” (*op. cit.*, p. 27). Como todas as outras cifras, a imprudente informação sobre o *projeto* libertário pode ameaçar sua realização, mas esse sentido repousa por baixo da significação ordinária de uma trai-

ção amorosa. No entanto, se observado o canto atentamente, nenhuma traição **amorosa** está em jogo, mas uma traição **política**, mesmo involuntária: “mas eu te desculpo, / que o **fado tirano** / te obriga a deixar-me” (*op. cit.*, p. 28; grifo meu). Como se vê, a traição aconteceu no momento mesmo da conversa com Laura, pois o “fado tirano” entedia Marília, não podendo ser o amante, evidentemente. Por isso, o amor de fato ganha uma significação latente de um pacto, um **chamamento** inexplicável para a vida campesina, o **utopos**, o **pró-jeto** existencial, que não pode ser posto em ameaça pela falação imprudente dos pactários.

Mas como é esse projeto? Ele vai sendo esmiuçado aos poucos, paulatinamente, assaz velado pela cifra. Por exemplo, no canto 5, vê-se que “branca vela” é uma cifra mais ou menos sabida (e por isso mais à tona) da paz. E então, o **eu-lírico** estrutura o discurso de forma a aproveitar essa configuração sígnica: “qual solta a branca vela, / e afronta sobre o pinho os mares grossos; / qual cinge com a malha o peito duro, / e marchando na frente das coortes, / faz a **torre voar, cair o muro**.” (*op. cit.*, p. 28). É possível manter a “branca vela” como sujeito em todas as frases: basta admitir um verbo de ligação implícito no primeiro verso, solicitando uma coordenação aditiva: por hipótese, “qual solta é a branca vela, e afronta os mares grossos”. Parece bastante razoável por não poder o sintagma “mares grossos” desempenhar papel de sujeito, se o verbo está no singular. Por isso, a “branca vela”, símbolo-cifra da paz, é transformada na mais potente arma para vencer os modelos vigentes e fazer triunfar o **pró-jeto existencial**. O canto 5 prossegue na caracterização intradérmica das **idéias libertárias**, constituintes do projeto **utópico**. A **fraternidade** é uma das principais características do liberalismo e iluminismo, justificando a vinculação já feita entre Arcadismo e Liberalismo. Cabe levantar mais indícios dessa relação intrínseca. A paz, evocada pelo signo “branca vela”, é também um valor liberal-iluminista porque assegura, na convivência pacífica, respeito e tolerância frente às diferenças. A tolerância, como fundamento da paz (convívio pacífico), foi exaustivamente dissertada por Voltaire, liberal de primeira hora (*Tratado sobre a tolerância*, 1762/3). A seguir, a avareza, a ambição, o jogo e a gula são arrolados como vícios que molestam o homem e impedem sua felicidade e plena realização. A contraposição do **pró-jeto existencial** da **utopia iluminista**

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

libertária é rapidamente estruturada: “enquanto, pois, Marília, a vária gente, / se deixa conduzir do próprio gosto, / passo as horas contente / notando as graças do teu lindo rosto.” (*op. cit.*, p. 29). A beleza, então, é ratificada como um grande bem, valorada à medida que apresenta o desvelamento da natureza. Afinal, pela beleza o homem se apaixona e ama, podendo partilhar todas suas riquezas.

No canto 6, os elementos cifrados se concentram em mais quantidade, porém aumenta proporcionalmente o velamento da cifra. Uma hipótese de análise, a estrutura global do canto esconde a preocupação com os rumos do **pro-jeto** existencial. A imagem do pastor Alceu evoca sempre a herança de terras, trabalhos e pensamentos; por isso Alceu, nesse canto, inventariou os bens para o sujeito amoroso. Diante da realidade, o sujeito reflete, e por isso, na enunciação de uma questão, duas perguntas se confundem: a que indaga sobre o lugar e a que interroga sobre o interlocutor Marília, duas maneiras de **dialogar** — **dia-logos** para se autoconhecer. Assim, a primeira pergunta: “acaso são estes / os sítios formosos / aonde passava / os anos gostosos?” (*op. cit.*, p. 29-30). E, depois, a segunda: “Marília, tu chamas?”. Inclusive, esta pergunta será repetida até o final do poema, sob forma de ritornelo, expressando a relevância que adquire para o sujeito. Já a pergunta sobre o lugar, mudará de enunciado: “são estes os sítios?” (*op. cit.*, p. 30); porém seguirá em ritornelo ao lado da primeira. A pergunta pelo lugar faz acontecer as estrofes, dá-lhes um “mote”. A constância do lugar desperta no sujeito uma séria dúvida a respeito do **projeto existencial**: pois, na mansidão e calma dos acontecimentos, parece se anunciar o descanso desse lançamento a um destino pré-concebido, pré-tendido de libertação. Então o **alerta** sobre a inoperância do movimento poético-político se traduz na imagem da **paralisia**: “daquele penhasco / um rio caía; / ao som do sussurro / que vezes dormia! / Agora não cobrem / espumas nevadas / as pedras quebradas: / parece que o rio / o curso voltou.” (*op. cit.*, p. 30).

Na verdade, toda a ameaça contra o **pró-jeto iluminista** é um medo do sujeito, não passando de preocupações extremadas com o sucesso da empresa. O próprio *eu-poético* desconfia do excesso: “acaso podia / já tudo mudar-se / no espaço de um dia?”. Enquanto **pré-ocupações**, o sujeito antecipa as possibilidades de ameaça e de fracasso e as vive em nível um tanto delirante, pondo-se em **vigilân-**

cia contra futuras ameaças: “a linguagem é a casa do ser; e os poetas e pensadores lhe servem de vigias” (Heidegger, 1967: 24). A preocupação do sujeito poético, aqui, é a vigia mais lídima e essencial da grande questão humana: o ser e sua realização, isto é, o homem e seu **pró-jeto existencial**. Ele está cuidando da **casa**, desse lugar, no caso, **utopos**, de um lançamento especial para um destino maior: a libertação. É claro que o pensamento liberal-iluminista, no bojo **teórico** em que foi conhecido, não irradia jamais essa rica abertura do ser para um diálogo com o lugar (linguagem) e com o outro (partilha humana). No entanto, em nível poético, o tratamento que esse ideário ganhou sem dúvidas supera seu escopo filosófico setecentista. E o sinal desse **entrelaçamento homem-outro-lugar** acontece *inclusive em nível estrutural*, desde a organização do ritornelo, que agora é citado completo: “são estes os sítios? / São estes; mas eu / o mesmo não sou. / Marília, tu chamas? / Espera, que eu vou”. Percebe-se facilmente que no ritornelo estão articulados o lugar/a casa do ser (são estes os sítios? São estes); o ser com seu **pro-jeto** (mas eu o mesmo não sou); e o outro/o diálogo-partilha (Marília, tu chamas?).

O apelo do sujeito para um sinal do outro, a Marília bela, guarda também uma dimensão mais profunda. O sujeito precisa ver o **pró-jeto realizado num utopos humanizado**; e isto pressupõe a partilha entre seres humanos. Assim, a busca ou a preocupação com o chamamento é patente, quer dizer, uma atenção com **a voz**, pois, sendo humana, é comunicadora: “o eco as palavras / três vezes dizia; / se chamo por ele / já não me responde; / parece se esconde, / cansado de dar-me / os ais, que lhes dou.” (*op. cit.*, p. 31). Sua **voz**, que sempre comunica, não é mais ouvida, nem muito menos propalada (o eco). Como tentativa de revigorar a articulação do **pró-jeto**, o sujeito indaga se o outro tem o que falar: “Marília, tu chamas?”. É importante perceber que desse modo o sujeito articula um diálogo intensamente fecundo, pois, além de dizer, o sujeito se dispõe a ouvir.

O homem livre é o que não tem pré-ocupações, porque já se realiza nas ocupações, fidedignamente: já vigiou e cuidou da **casa**, e continua vigiando. Pleno e ajustado no seu lançamento, faz uma apropriação do que lhe é próprio, somente. **É** autenticamente. Assim, o sujeito lírico confessa ter vivido no **utopos**, até o acontecer mais abissal de sua vida: Marília. Ela surge como o outro, permitindo a ele conversar, amar, partilhar, sorrir, ou seja, construir a ponte entre so-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

nho e realidade. Além de se essencializar, o sujeito, com Marília, se plenifica na relação, quer dizer, é **ser-com**. No final do canto 6, eclode a revelação dessa grandiosa verdade: “minha alma, que tinha / liberta a vontade, / agora já sente / amor e saudade.” (*op. cit.*, p. 32).

Por isso, a **cifra revolucionária** na poética de Gonzaga emerge do manancial lírico-amoroso, em comunhão e zelo: **Mitsein** e **Cura**. A revolução, que é a busca pelo *utopos*, se dá **através do amor**, a arma que derruba torres e muros, sem violência. Na prevalência do amor, o *utopos* se transforma em **topos de fraternidade**.

BIBLIOGRAFIA

COSTA, Cláudio Manuel da. *Poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.]

GONZAGA, Tomás A. *Marília de Dirceu*. Salvador: Liv Progresso, 1956.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

MOISÉIS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1974.

PORTELLA, Eduardo. *Fundamento da investigação literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.

RUSSEL, Bertrand. *História da filosofia ocidental*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.

SERNA, Jorge Ruedas de la. *Arcádia: tradição e mudança*. São Paulo: Edusp, 1995

AS ARMADILHAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Carlos Alberto Gonçalves Lopes (UNEB e ABRAFIL)
(35) 3721-6507

Apesar de ser algo natural e relativamente fácil usarmos a língua materna, raros são aqueles que se apercebem do fato de que o português que falam ou que escrevem pode estar cheio de armadilhas imperceptível para a maioria das pessoas, de modo que podemos estar dizendo uma coisa enquanto o ouvinte ou leitor poderá estar entendendo outra coisa completamente diferente do que estamos querendo comunicar. Muitos de tais equívocos são conhecidos pelo nome de *ambigüidade*, os quais não devem ser confundidos com a *homonímia*, a *vaguidade* e a *indeterminação*.

Inicialmente faremos uma distinção entre tais termos, para depois nos limitarmos apenas à apreciação das fontes de ambigüidade em nossa língua, por considerarmos ser o conhecimento de tal matéria de grande utilidade como meio de evitarmos aborrecimentos, equívocos, confusões, inimizades e até prejuízos, em se tratando de textos legais ou documentos escritos, tais como contratos de locação, de trabalho etc.

HOMONÍMIA / AMBIGÜIDADE

Apesar de ser freqüente a associação da homonímia com a ambigüidade, não se pode confundir uma coisa com a outra, visto que a homonímia tem a ver com o fato de um mesmo significante estar ligado a dois ou mais significados, enquanto que a ambigüidade é o resultado que produz uma homonímia num ato comunicativo de forma a admitir duas leituras para uma mesma expressão, a exemplo da frase *Comprei uma lima*, que, descontextualizada, não esclarece se a compra foi de uma ferramenta ou de uma fruta.

Por conseguinte, os dados fornecidos pelo contexto lingüístico e pela situação discursiva são indispensáveis para se desfazer uma ambigüidade, exatamente por oferecer ao receptor pistas seguras acerca de qual interpretação escolher dentre as várias interpretações possíveis, de forma que, se a frase supracitada fosse dita por alguém

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

saindo de uma quitanda, não haveria dúvida quanto ao significado da mesma e ela deixaria de ser ambígua.

Na exegese textual, os problemas surgem, muitas vezes, por se ignorar a situação discursiva, como costuma acontecer nas análises lingüísticas dos adeptos do Formalismo em que, conforme Gutiérrez Ordóñez (1994, p. 138),

...la posición del lingüista ante los enunciados es semejante a la de un receptor que escucha secuencias fónicas grabadas en un magnetófono por no se sabe quién, dónde, cuándo, cómo, por qué, para qué ni para quién. En tales circunstancias, aunque continuam siendo hechos diferenciados, toda *homonimia* produciría ambigüedad.

VAGUIDADE

Para Gutiérrez Ordóñez (1994, p. 143), “un término es *vago* cuando sus limites designativos son imprecisos. En tales circunstancias siempre existen realidades que pueden ser denotadas tanto por él como por signos vecinos en el sistema.” Logo, se conclui que a vaguidade não deve ser confundida com a ambigüidade, já que se trata de um fenômeno de designação (relacionado com a referência) e não de significação. Assim, se dizemos que “uma *mulher* esteve ontem aqui”, podemos estar nos referindo a uma adolescente, a uma jovem, a uma senhora madura ou até mesmo a uma senhora idosa. O fato é que os signos das línguas naturais são portadores de um elevado grau de vaguidade. Afinal, onde estará o limite entre verde oliva e verde musgo, duro e mole, morno e quente, cinza e branco, rápido e lento, pequeno e minúsculo, alto e baixo, floresta e bosque? Por conseguinte, tudo indica que a vaguidade relaciona-se com o nível universal da linguagem humana e limita-se à designação, isto é, à referência ao extralingüístico, usando a nomenclatura empregada por Uchôa (1994, p. 15). Em decorrência dessa natureza vaga das línguas naturais é que a linguagem científica se preocupa com a precisão, definindo bem os seus termos, ideal que muitas vezes não se consegue atingir.

Acerca do caráter vago das palavras (que se por um lado é desvantagem, por outro, é vantagem), Ullmann (1964) nos revela, como fontes dessa imprecisão, o caráter genérico das palavras, a exemplo de *árvore*, *animal* e, principalmente, *coisa*; o fato de as pala-

vas nunca serem completamente homogêneas, como ocorre, por exemplo, com a palavra *livro*, cujo significado variará de pessoa para pessoa, já que para o livreiro tem um sentido, enquanto que para o autor terá outro, e assim sucessivamente; a falta de fronteiras bem definidas no mundo não lingüístico, a exemplo do espectro das cores, que implicará em distintos campos semânticos relativos aos nomes de cor de uma língua para outra; e a falta de familiaridade com as coisas que representam.

Black (1968), *apud* Moura (1984, p. 30), deixa implícita em sua teoria “a idéia de que a vaguidade é inerente à própria natureza da linguagem.” Para ele, “a imprecisão da linguagem é uma dimensão inevitável, como o é também a própria realidade, reestruturada lingüisticamente.”

INDETERMINAÇÃO

Se a vaguidade pode ser confundida com a ambigüidade, o mesmo podemos dizer acerca da indeterminação em relação à vaguidade, como aconteceu com Kempson (1980, p. 125-139), ao incluir três tipos de indeterminação dentre os de vaguidade, isto é, a indeterminação do significado de um item ou sintagma, cuja própria interpretação parece intangível e indeterminada; a falta de especificação no significado de um item, quando então o significado, embora em princípio bastante claro, é muito geral; e os casos em que o significado de um item envolve a disjunção de diferentes interpretações. Gutiérrez Ordóñez (1994, p. 142-143), por sua vez, distingue uma coisa da outra. Para ele, a indeterminação se diferencia não só da ambigüidade quanto da vaguidade, por admitir sempre um único significado, isto é, uma única descodificação; e por ser resultante de uma falta de informação, a exemplo de “John y Harry fueron a Cleveland”, “Luis está estudiando”, “Hace frío” e “Abierto los domingos”, já que não se determina se foram juntos ou não a Cleveland, o que é que Luis está estudando, se o frio é forte ou fraco e se abre só aos domingos ou aos domingos também. Além disso, resta alertar para o fato de que, segundo o mesmo autor supracitado,

Todos los mensajes de una lengua pueden ser indeterminados. Basta con que un oyente necesite más información (¿qué mensaje es tan explícito que no sea ya susceptible de ser precisado más?). Por el contrario,

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

no todos los mensajes son ambiguos (sólo los que encierran en si mismos un tipo de homonimia).

Pelo exposto, algumas frases consideradas ambíguas ou vagas por alguns estudiosos do assunto, a rigor não são nem ambíguas nem vagas, mas, sim, indeterminadas, tais como as seguintes:

- (01) “Ele *foi* à estação.” (Kempson, 1980, p. 127).
- (02) “João *matou* José.” (*Id.*, p. 130)
- (03) “*Fazer* a sala de estar.” (*Id.*, p. 132)
- (04) “João *quase* matou os reféns.” (*Id.*, p. 133)
- (05) “Maria comprou uma *onça* e João também.” (*Id.*, p. 137)
- (06) “Ela tem *boas* pernas.” (*Id.*, p. 125)
- (07) “Amélia *não* casou com Eduardo.” (Nunes & Leite, 1976, p. 48)
- (08) “Os candidatos ao emprego devem ter diploma de primeira classe *ou* certa experiência de magistério.” (Kempson, 1980, p. 128)
- (09) “João *e* Maria partiram.” (Moura, 1984, p. 60)
- (10) “*Pedro, Paulo e Maria* vieram de carro.” (Nunes, 1977, p. 50)
- (11) “Eu uso blusa *de lã e de algodão*.” (Carone, 1988, p.: 39)
- (12) “Encontrei vários velhos *amigos e conhecidos*.” (Moura, 1984, p. 27)
- (13) “O livro *de João*.” (Kempson, 1980, p. 127)

A imprecisão das frases acima ocorre por vários motivos. Na frase (01), por ser o verbo IR impreciso, não determinando o tipo de ação realizada, isto é, se a ida à estação foi de moto, de metrô, de carro, a pé, etc.; na frase (02), pelo fato de o verbo MATAR não esclarecer se a ação praticada por João foi intencional ou acidental; na frase (03), pelo fato de o verbo FAZER, semelhantemente aos verbos IR e MATAR, não determinar o tipo da ação realizada, se foi arrumar, limpar, pintar, decorar a sala, etc.; na frase (04), em virtude de QUASE não especificar se João estava prestes a realizar uma ação que poderia ter matado os reféns ou se ele deliberadamente praticou uma ação que por pouco não matou os reféns; na frase (05), por não se determinar o sexo da ONÇA que comprou, se macho ou fêmea; na frase (06), por ser BOM uma palavra de sentido variável que aqui pode significar pernas sem varizes, pernas bonitas e pernas que funcionam bem, dentre outras possibilidades; na frase (07), em virtude

de a negação admitir três leituras possíveis, que seriam “não ter Amélia se casado com Eduardo o qual se casou com outra pessoa” ou “não ter Amélia se casado com Eduardo, mas com outra pessoa” ou “nenhum dos dois ter se casado”; na frase (08), por ser a disjunção também responsável por três leituras possíveis, isto é, se os candidatos devem ter “diploma, mas nenhuma experiência” ou “experiência, mas nenhum diploma” ou “ambas as coisas”; na frase (09), pelo fato de a conjunção aditiva, no sujeito composto, não determinar se João e Maria partiram juntos ou se cada um deles seguiu o seu próprio caminho, separadamente; na frase (10), semelhante à anterior, por não se determinar se um veio num carro, os outros dois em outro carro, os três num carro só, ou se Pedro é vocativo e Paulo e Maria (cada qual) vieram em carros separados ou num mesmo carro; na frase (11), pelo fato de a conjunção aditiva não deixar claro se as blusas são feitas de um material ou de outro, ou se todas são feitas de uma mistura de lã e algodão; na frase (12), em virtude da conjunção aditiva, no adjunto adnominal composto, deixar indeterminada a frase, uma vez que não sabemos se amigos e conhecidos se aplicam a velhos ou se só amigos é que modifica o substantivo velhos; e na frase (13), por termos uma construção possessiva (*de João*) acerca da qual, salvo certa relação de associação entre o *possuidor* e o *possuído*, pouco se pode dizer sobre o significado da mesma, ou seja, se João é o autor do livro ou o portador ou o leitor ou o proprietário, dentre outras hipóteses.

Em síntese, concluímos que podem ser fontes de indeterminação, em português, o caráter impreciso de certas palavras, frases negativas, frases disjuntivas, a conjunção aditiva no sintagma nominal composto e algumas construções possessivas preposicionadas.

CLASSIFICAÇÃO DA AMBIGÜIDADE

Adotamos aqui a classificação da ambigüidade proposta por Gutiérrez Ordóñez (1994, p. 139-141), por considerarmos ser a melhor, apesar de insuficiente, em termos de servir como um guia seguro para a identificação das fontes de ambigüidade de uma língua. Ele menciona quatro tipos de ambigüidade que seriam a *ambigüidade fônica* (resultante de expressões possuidoras de uma mesma articulação fonética para descrições fonológicas diferenciadas que desapare-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

cem na escrita, como é o caso de *gente de mente / gente demente*); *ambigüidade sintagmático-sintática* (resultante da neutralização das oposições existentes entre constituintes frasais, como ocorre em *Ela comprou a camisa vermelha*, onde vermelha pode ser tanto adjunto adnominal de *camisa* quanto predicativo do sujeito *ela*); *ambigüidade sintagmático-semântica* (resultante do *genitivo subjetivo / objetivo* do tipo *A eleição do prefeito*, com duplo sentido, isto é, “o prefeito elege” / “o prefeito é eleito”); e a *ambigüidade léxica* (resultante de uma palavra homônima ou polissêmica descontextualizada, como acontece em *O banco quebrou*, em que banco pode se entendido tanto como um “móvel” quanto como uma “empresa bancária”).

FONTES DE AMBIGÜIDADE NO PORTUGUÊS

Uma vez estabelecida a distinção entre ambigüidade, homonímia, vaguidade e indeterminação, vejamos agora as fontes de ambigüidade na língua portuguesa que devem ser conhecidas muito bem como meio preventivo de evitarmos obscuridade e equívocos em nossas comunicações, observando que tais fontes abrange desde o caráter vocal da linguagem até a intenção do emissor, passando pela homonímia / polissemia, elipse, inversão da ordem dos constituintes frasais e a oração reduzida de gerúndio, dentre outras, conforme comentaremos a seguir.

1. A língua falada. Em relação a este item queremos nos referir ao caráter vocal da linguagem, ao fato de a linguagem se manifestar, *a priori*, através da voz humana, o que irá explicar as seguintes ambigüidades encontradas que, no entanto, desaparecem na escrita:

“Guaraná! *só da* Antártica.” (Castim, 1983, p. 80)

“*Deite* o livro!” (Moura, 1984, p. 24)

“Ele *cizela*.” (*Ibid.*)

Se, na escrita, as frases acima não são ambíguas, o mesmo não acontece na fala, se considerarmos que a frase (01), no português falado, pode significar ainda “Guaraná! *soda* Antártica” e “Guaraná! *só dá* Antártica”; a frase (02), “*Dei-te* o livro!”; e a frase (03), “Ele *se zela*”. Além destes, podemos mencionar, como exemplo de ambi-

güidade fônica, a oposição (constatada na língua escrita, mas neutralizada na língua falada) dos seguintes pares: “Quero *a mala*/ Quero *amá-la*”, “Quero *robalo* / Quero *roubá-lo*”, “Aqui ele *somente* / Aqui ele *só mente*.”

2. A homonímia e a polissemia. Certamente uma das mais férteis fontes de ambigüidade, a homonímia e a polissemia nem sempre resultam em mensagens ambíguas, como já vimos, uma vez que o contexto pode desambiguá-las. No *corpus*, encontramos os seguintes exemplos ilustrativos:

(01) “Comprei uma *lima*” (Nunes, 1977, p. 43)

(02) “*Vendo* meus olhos” (*Ibid.*)

(03) “O que você quer que eu use hoje? —, *saia!* Não me amole!” (*Id.*, p. 36)

Em (01), descontextualizada, a frase pode se referir tanto a uma *fruta* quanto a uma *ferramenta* em relação à palavra *lima*, conforme já comentamos anteriormente, o mesmo acontecendo com as demais frases, tais como a que tem a palavra *vendo* em itálico, que pode significar “cobrir com venda” e “enxergando”; e a que tem a palavra *saia* em itálico, que pode significar “retire-se” e “vestuário feminino”.

3. A neutralização da oposição *lexia complexa* / *lexia simples*. Foi em Pottier (1968, p. 56) que encontramos uma demonstração explícita deste tipo de ambigüidade resultante da neutralização da oposição existente entre *lexias complexas* e *lexias simples*. Dentre os exemplos colhidos no *corpus*, merecem destaque “*Tirar a mesa*” e “*Ele meteu o pé no caminho*”, citados por Nunes (1977, p. 44), significando, respectivamente, como *lexias simples*, “afastar a mesa do lugar” e “chutou o caminho” ou “enfiou o pé no caminho”, e, como *lexias complexas*, “retirar os objetos colocados sobre a mesa” e “caminhou apressadamente.” O mesmo podemos dizer da expressão em itálico na frase “O garoto ficou *de boca aberta*”, citada por Nunes & Leite (1976, p. 102), em que *de boca aberta* tanto pode significar “de boca aberta” mesmo, quanto “admirado” ou “assustado”, conforme interpretamos a expressão como sendo constituída de três

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

lexias simples ou como sendo constituída de uma lexia complexa (que forma um bloco indivisível).

4. A quantificação cruzada. Apesar de ser, a quantificação numérica, definida e precisa, o que não é comum na pronominal, há casos em que se gera ambigüidade com o emprego de quantificadores determinantes de núcleos de sintagmas nominais, como é o caso da frase “*Cem* estudantes fuzilaram *vinte* professores”, citada por Kempson (1980, p. 137), em que os quantificadores *cem* e *vinte*, como determinantes dos núcleos do sujeito (estudantes) e do objeto direto (professores), respectivamente, são responsáveis pela dupla interpretação do enunciado, isto é, “havia vinte professores e cada um deles foi fuzilado por cem estudantes” ou “cada membro de um grupo de cem estudantes fuzilou vinte professores.” Neste caso, tudo nos leva a crer que a ambigüidade é de ordem distribucional entre elementos que se relacionam mutuamente.

5. A elipse de constituintes frasais. Nem sempre a elipse é fonte de ambigüidade, mas quando ela causa a neutralização de pessoa ou de gênero do sujeito ou a indeterminação de um constituinte frasal, aí a ambigüidade é inevitável, como podemos verificar nas seguintes frases em que há elipse do sujeito, do verbo e do complemento verbal:

- (01) “Propus ao Pedro *ir* à secretaria.” (Moura, 1984, p. 88)
- (02) “Conheci-o quando *era* padre.” (Nunes & Leite, 1976, p. 48)
- (03) “O frango está pronto para *assar*.” (Nunes, 1977, p. 46)
- (04) “Eduardo pediu a Patrícia para *sair*.” (Orlandi, 1990, p. 44)
- (05) “Este jogo é difícil.” (Nunes, 1977, p. 48)
- (06) “Eu consigo chutar minha cabeça com o pé; você não consegue.” (Nunes, 1977, p. 49)

Em (01) e (02) a elipse resultou na neutralização da oposição EU / ELE, de forma que ficamos sem saber quem deve ir à secretaria, se eu ou ele (Pedro) e quem era padre, se eu ou ele. Na frase (03) algo semelhante ocorre por não se esclarecer quem deve assar o frango, se eu, ele ou você. Em (04), “Eduardo pediu a Patrícia para

sair”, há neutralização da oposição pronominal de gênero (ELE / ELA), razão pela qual se explica à ambigüidade que possibilita duas leituras para a mesma frase, “Eduardo pediu a Patrícia para ele (Eduardo) sair” e “Eduardo pediu a Patrícia para ela (Patrícia) sair.” Já, na frase (05), temos ambigüidade resultante do apagamento ou cancelamento do verbo de uma oração, de forma que em “Este jogo é difícil”, pode ser “de jogar” ou “de ganhar”. E em (06), “Eu consigo chutar minha cabeça com o pé; você não consegue”, a elipse do objeto nos leva a admitir aqui dupla interpretação, que seria “você não consegue chutar a sua própria cabeça” e “você não consegue chutar a minha cabeça.”

6. A bi-referência pronominal / adnominal / adverbial. Por bi-referência pronominal / adnominal / adverbial, entendemos um constituinte frasal de natureza *pronominal*, *adnominal* ou *adverbial* que se refere simultaneamente a dois termos antecedentes de forma a gerar um enunciado ambíguo. Esta é uma fonte de ambigüidade muito fértil em nossa língua, resultante da natureza linear da linguagem que, neste caso, provoca a neutralização da oposição *ordem estrutural / ordem linear*.

Em virtude da extensão do assunto e do número elevado dos casos analisados, desdobraremos este item, comentando primeiro os constituintes pronominais em itálico abaixo transcritos:

- (01) “Maria conheceu Joana quando *ela* completou o curso.” (Nunes, 1977, p. 53)
- (02) “O juiz irritou-se contra o jogador porque a torcida *o* vaiava.” (Nunes & Leite, 1976, p. 34)
- (03) “João crê que *ele* é justo.” (Moura, 1984, p. 77)
- (04) “Pedro beijou sua mulher e José *fez o mesmo*.” (Ilari, 1985, p. 86)
- (05) “O sorriso do bebê começa *aqui*.” (Pezatti, 1988, p. 92)

Não há muita diferença quanto ao princípio gerador da ambigüidade nas frases acima, portadoras de um pronome, expresso ou elíptico, que se refere simultaneamente a dois constituintes oracionais, como é o caso da frase (01), em que o pronome anafórico *ela*, em “Maria conheceu Joana quando *ela* completou o curso”, se refere tanto a *Maria* quanto a *Joana*. Os demais casos apresentam pequenas

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

variações. Em (02), no lugar do pronome *ele* aparece o pronome pessoal oblíquo. Na frase (03), o pronome *anafórico / dêitico* aponta para alguém mencionado anteriormente e para outrem, não mencionado, que pode, inclusive, ser o receptor da mensagem, isto é, “João crê que *ele* é justo”, em que *ele* se refere a João e a outra pessoa não identificada na frase. Já em (04), “Pedro beijou sua mulher e José *fez o mesmo*”, o sintagma em *itálico* significa “beijou sua mulher”, em que o pronome *sua*, *elíptico* na frase, aparece reportando-se tanto à mulher de Pedro quanto à de José, daí a ambigüidade. E, na frase (05), “O sorriso do bebê começa *aqui*”, recolhida de um anúncio publicitário da Johnson’s, o demonstrativo *dêitico aqui* está apontando tanto para o vidro de loção anti-assaduras segurado pela mãe na foto quanto para o bumbum do bebê (livre de assaduras).

Na seqüência, vejamos agora frases em que aparece não um pronome mas um adjunto adnominal se referindo simultaneamente a dois constituintes oracionais, fato este gerador das seguintes frases ambíguas:

(06) “Limpei o armário porque não queria entregá-lo ao colega *sujo*.”
(Nunes & Leite, 1975, p. 47)

(07) “Reencontrei o pai da menina *que estudou comigo*.” (Nunes & Leite, 1975, p. 48)

Em todos os casos supracitados temos sempre o mesmo esquema, isto é, um modificador nominal (adjunto adnominal), oracional ou não, que determina o núcleo (nome substantivo) de dois constituintes frasais. Na frase (06), o modificador é um adjunto adnominal que se refere indistintamente a dois substantivos. Neste caso, ficamos sem saber se *sujo* é o colega ou o armário. Quanto à frase (07), algo semelhante ocorre, só que nesse caso temos adjunto adnominal oracional designado pela NGB com o nome de oração subordinada adjetiva restritiva, como é o caso de “Reencontrei o pai da menina *que estudou comigo*”, em que quem *estudou comigo* pode ter sido tanto a menina quanto o pai.

Se tanto o pronome quanto o nome adjetivo (ou adjunto adnominal) podem se referir a dois nomes substantivos antecedentes de forma a tornar ambígua uma frase, algo similar pode acontecer também com um nome advérbio (ou adjunto adverbial) em relação ao verbo, ao modificar, simultaneamente, dois sintagmas verbais, como

podemos constatar observando as seguintes sentenças:

(08) “Ele enterrou os ossos que encontrou *no porão*.” (Moreno & Guedes, 1979, p. 82)

(09) “Vacas que comem junco *frequentemente* ficam doentes.” (*Id.*, p. 81)

Em (08), *no porão* se refere tanto ao local onde enterrou os ossos quanto ao local onde foram encontrados; e, em (09), *frequentemente* se refere, simultaneamente, tanto às vacas que comem junco quanto às que ficam doentes, resultando, conseqüentemente, em frases ambíguas por dupla modificação.

7. A neutralização da oposição núcleo / periferia de nomes contíguos. Neste caso temos uma situação em que a ambigüidade é fruto da indeterminação do núcleo do sintagma nominal, como ocorre em “Um velho palhaço” (Perini, 1996, p. 105), em que tanto *velho* quanto *palhaço* podem indistintamente serem interpretados como núcleo (determinado) e periferia (determinante) do sintagma. Em outras palavras, trata-se de um palhaço idoso ou de um velho que se comporta como palhaço? Tanto uma coisa quanto outra, uma vez que, além da neutralização, há referência cruzada de nomes contíguos.

8. A inversão da ordem dos constituintes frasais. A mudança da ordem dos constituintes frasais, de direta para indireta (ou inversa), implica na neutralização das oposições *sujeito / objeto*, *objeto direto / adjunto adnominal*, *núcleo / periferia*.

A princípio, merece especial atenção a inversão da ordem S-V-O (sujeito-verbo-objeto) conhecida como ordem direta em português, a qual é responsável pela ambigüidade encontrada nas seguintes frases:

(01) “Matou o leão o caçador” (Nunes, 1977, p. 38)

(02) “Driblou Marinho o adversário.” (Nunes & Leite, 1975, p. 48)

(03) “Destruíram os aviões os canhões antiaéreos.” (Câmara Jr., 1981, p. 152)

Conforme podemos verificar, a colocação do sujeito e do objeto após o verbo resulta na neutralização da oposição existente entre

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

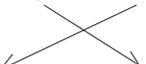
eles, de forma que ficamos sem saber se foi o leão ou o caçador que *matou*, em (01); se foi Marinho ou o adversário quem *driblou*, em (02); se foram os aviões ou os canhões antiaéreos que *destruíram*, e em (03); se foi a cobra ou a vaca quem *mordeu*.

Discordamos de Nunes & Leite (1975, p. 49) por apontarem ambigüidade na sentença “Os ônibus ultrapassaram os caminhões”, já que a ordem S-V-O se constitui em morfema tático em nossa língua, o que nos leva a reconhecer que foram *os ônibus* que ultrapassaram os caminhões e não vice-versa, sendo *os ônibus* o sujeito da oração, sem dúvida alguma.

Outro tipo de inversão é a que resulta em neutralização da oposição *objeto direto / adjunto adnominal* em conseqüência de modificação da ordem direta S-V-OD-OI (sujeito-verbo-objeto direto-objeto indireto) para S-V-OI-OD. Um exemplo típico deste caso é a frase “Ele falou com a moça que mora naquele apartamento”, citada por Nunes (1977, p. 54), em que o segmento “que mora naquele apartamento” pode ser interpretado tanto como sendo objeto direto de *falou* quanto como sendo adjunto adnominal oracional de *moça*, mais conhecido pelo nome de oração subordinada adjetiva restritiva, resultando num enunciado ambíguo, por não sabermos, afinal, se o que se deseja comunicar é que “Ele falou que mora naquele apartamento à moça” ou “Ele falou com a moça moradora naquele apartamento.” Há ainda um tipo de inversão citado por Lopes (1992-B, p. 100) que é conhecido pelo nome de *construção sintagmática enfática*. Tal inversão resulta na neutralização da oposição *determinante / determinado* ou *núcleo / periferia* (adjunto adnominal do sintagma nominal) em construções com preposição mais artigo enfático intercalados, como podemos ver em “O burro do meu vizinho adoeceu” (Monteiro, 1991, p. 65), “Aquele cachorro do diretor só faz confusão” (*Ibid.*) e “O grande cavalo do padeiro” (Moura, 1984, p. 74), em que a ambigüidade, fruto dessas construções invertidas, está em não sabermos se o *burro* pertence ao vizinho ou se ele é que é *burro*, se o *cachorro* pertence ao diretor ou se ele é que é *cachorro*, se o *grande cavalo* pertence ao padeiro ou se ele é que é um *grande cavalo*. Vejamos a seguir como operam tais inversões que se constituem em autênticos idiotismos da língua portuguesa:

O meu vizinho **burro** adoeceu

O **burro** do meu vizinho adoeceu



9. Os enunciados comparativos correlativos. Enunciados correlativos comparativos podem resultar em ambigüidade por se registrar um duplo paralelismo sintagmático entre os sintagmas nominais das orações constituintes, como se verifica em “Alberto respeita mais os pais do que os irmãos” (Reinaldo, 1981, p. 59) e “Paulo conhece Lúcia tanto quanto Alfredo” (*Id.*, p. 63). Afinal, Alberto respeita mais os pais que os irmãos respeitam os pais ou Alberto respeita mais os pais do que Alberto respeita os irmãos? Por outro lado, Paulo conhece Lúcia tanto quanto ele (Paulo) conhece Alfredo ou tanto quanto Alfredo conhece Lúcia?

10. A voz reflexiva. Nem sempre teremos ambigüidade na voz reflexiva. Isso só acontecerá em dois casos, isto é, quando ocorrer neutralização das distinções existentes entre *reciprocidade* e *não-reciprocidade*, na terceira pessoa do plural, como é o caso de “Eles se olham” (Castim, 1983, p. 79), em que pode significar “cada qual olha a si mesmo” e “eles se olham reciprocamente”; e quando ocorrer neutralização da distinção existente entre *voz reflexiva* e a denominada *voz passiva sintética*, em construções com sujeito agente na terceira pessoa, como acontece na frase “Retirou-se a guarda” (Hauy, 1983, p. 172), que admite tanto a interpretação de que a guarda foi retirada (na voz passiva sintética) quanto a de que a guarda retirou a si mesma (na voz reflexiva).

11. As orações reduzidas de gerúndio. O gerúndio é uma forma verbal que, funcionando como oração reduzida, se transforma numa fonte inesgotável de ambigüidades, em virtude de, muitas vezes, não só poder ser interpretado como *adjunto adverbial* oracional e como *adjunto adnominal* oracional, neutralizando, assim, a oposição existente entre estes dois constituintes frasais, como também pelo fato de, como adjunto adverbial oracional, admitir neutralização das oposições *condicional / temporal* e *causal / modal*, como pode-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

mos constatar nos seguintes exemplos:

- (01) “Reconheceu o amigo *rindo*.” (Nunes & Leite, 1976, p. 49)
- (02) “Peguei o ônibus *correndo*.” (Castim, 1983, p. 79)
- (03) “Encontrei Edu *atravessando a rua*.” (Borba, 1986, p. 214)
- (04) “*Falando honestamente* João fez um ótimo discurso.” (Travaglia, 1996, p. 208)

Em (01), a oração reduzida de gerúndio em itálico (*rindo*) tanto pode ser interpretada como oração subordinada adjetiva restritiva ou adjunto adnominal oracional (Reconheceu o amigo *que ria*) quanto pode ser interpretada como oração subordinada adverbial modal ou adjunto adverbial oracional (Reconheceu o amigo *rindo*), sem falar no fato de que a oração reduzida *rindo* tanto se refere ao *amigo* quanto a *ele*. O mesmo acontece em relação às sentenças (02) e (03), observando que, na sentença (03), a oração reduzida de gerúndio, além de adjetiva, é adverbial temporal, e não modal, daí a razão de serem dúbias, de forma a não nos possibilitar uma exegese inequívoca acerca de quem estava *correndo*, se o ônibus ou eu; de quem estava *atravessando a rua*, se Edu ou eu.

A propósito, os casos analisados acima são análogos aos que serão examinados no item 15 (a neutralização da oposição adjunto adnominal / adjunto adverbial) com ligeiras variações, em virtude das peculiaridades próprias das orações reduzidas de gerúndio.

Na frase (04), a oração reduzida de gerúndio é adverbial, explicando-se a ambigüidade existente nela como sendo fruto da neutralização das oposições *condicional / temporal* e *causal / modal*, respectivamente. Daí a dupla interpretação para (04), que pode ser lida “Por ser honesto naquilo que disse, João fez um ótimo discurso” e “Falando de maneira honesta, João fez um ótimo discurso.”

Do exposto, já se viu que uma oração reduzida pode admitir múltipla interpretação, como é comum acontecer com as gerundiais, e nem sempre é possível eleger uma delas como sendo a melhor escolha. A propósito, Kury (1985, p. 109) faz referência acerca da natureza dúbia das reduzidas de gerúndio dizendo que “muitas vezes uma oração adverbial reduzida de gerúndio se presta a mais de uma classificação, e nem sempre é possível fixar-nos numa delas como sendo a melhor”, para, no final, citar o seguinte exemplo: “*Propor-*

cionando-me esta oportunidade, mereceste a minha gratidão”, cuja oração em itálico significando “Por me proporcionares”, “Com me proporcionares” e “Ao me proporcionares” esta oportunidade, admite ser classificada como causal, modal ou temporal. Apesar de termos aqui uma ambigüidade lógico-semântica, porque todas as orações são adverbiais, ela pode ocorrer estruturalmente também. Por outro lado, de acordo com Lopes (1992-A, p. 896), o caráter ambíguo das gerundiais se explica pela ausência de gramemas introdutores.

12. A neutralização da oposição *genitivo subjetivo / genitivo objetivo*. Nas línguas clássicas, o caso genitivo, segundo Jota (1976, p. 152), tinha, dentre outras, a função principal de caracterizar a origem e, “conforme o nome fosse sujeito ou objeto da idéia expressa pelo genitivo, tínhamos o *genitivo subjetivo* ou *genitivo objetivo*, por vezes confundidos: *Amor Dei* (amor de Deus, isto é, amor que Deus devota ou amor que a Deus se devota).” Daí o sentido dúbio das seguintes frases:

(01) “A recusa *do empregado* me surpreendeu.” (Reinaldo, 1981, p. 51)

(02) “O governo aguarda a remessa *dos imigrantes*.” (*Id.*, p. 17)

(03) “A *tua* saudade me atormenta.” (Jota, 1976, p. 152)

Para Nunes (1977, p. 37), construções com *genitivo subjetivo / objetivo* são resultantes da nominalização de orações. De fato, esta conclusão pode ser ilustrada com a frase (01), “A *recusa do empregado* me surpreendeu”, em que o termo em itálico corresponde às orações *O empregado recusar* e *O empregado ter sido recusado*, razão pela qual se explica a existência de ambigüidade em construções desse tipo, já que na nominalização do sintagma verbal desfaz-se a oposição *agente / paciente, adjunto adnominal / complemento nominal*. É por isso que ficamos sem saber, em (02), se os imigrantes remetem ou são remetidos; e em (03), se a saudade que atormenta é a que eu tenho por alguém ou a que alguém tem por mim.

13. A neutralização de oposições com predicativo. O predicativo, tanto o do sujeito (PS) quanto o do objeto (PO), é, dentre os constituintes frasais, um dos que mais contribuem para a formação

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

de construções ambíguas, em virtude da neutralização das oposições PS / ADJUNTO ADNOMINAL, PO / ADJUNTO ADNOMINAL, PS / ADJUNTO ADVERBIAL, PS / OBJETO DIRETO, PS / PO, conforme podemos conferir nos seguintes exemplos encontrados no *corpus*:

- (01) “O pai viu o filho *afrito*.” (Moura, 1984, p. 27)
- (02) “No carnaval aquele grupo de jovens saiu de carro *fantasiado de índio*.” (Nunes & Leite, 1975, p. 47)
- (03) “Eles pintam *nus*.” (Araújo, 1984, p. 60)
- (04) “Sofia, *tranqüilizada*, deixa Ana.” (Ullmann, 1964, p. 327)

Analisando as frases supracitadas, concluímos que os termos em itálico podem modificar, simultaneamente, dois núcleos nominais, salvo em relação à frase (03), “Eles pintam *nus*”, cuja ambigüidade se explica em razão do termo em itálico poder funcionar tanto como predicativo do sujeito (Eles), significando “despidos”, quanto como objeto direto do verbo (pintam), significando “uma variedade de pintura artística.” Conseqüentemente, a vacilação na interpretação destes enunciados é inevitável, razão pela qual, em (01), não temos certeza sobre quem estava *afrito*, se o filho ou o pai; em (02), sobre quem estava *fantasiado*, se o grupo de jovens ou o carro; e em (04), se *tranqüilizada* Sofia deixa Ana ou Ana deixa Sofia.

14. A neutralização da oposição *complemento verbal / adjunto adverbial (ou adnominal)*. O fator determinante da ambigüidade aqui é o apagamento da distinção dos pares OBJETO DIRETO / ADJUNTO ADVERBIAL, OBJETO INDIRETO / ADJUNTO ADVERBIAL, COMPLEMENTO ADVERBIAL / ADJUNTO ADVERBIAL e OBJETO INDIRETO / ADJUNTO ADNOMINAL, como podemos constatar nos seguintes casos:

- (01) “Estudou *muito*.” (Nunes, 1977, p. 54)
- (02) “Carlos gastou dinheiro *comigo*.” (Reinaldo, 1981, p. 23)
- (03) “Troca-se terreno *por telefone*.” (Castim, 1983, p. 79)
- (04) “Ele não joga *nada* fora.” (Luft, 1985, p. 40)
- (05) “O Delegado exigiu os documentos *do acusado*.” (Nunes & Leite, 1976, p. 34)

O problema aqui resulta da dupla leitura dos termos em itálico, que podem ser interpretados tanto como um *complemento verbal* quanto como um *adjunto*. Daí não termos a convicção, em (01), se *muito* refere-se às muitas coisas (objeto do estudo dele) ou à intensidade desse estudo (adjunto adverbial do verbo estudar); em (02), se *comigo* refere-se ao objeto dos gastos de Carlos ou à pessoa com a qual Carlos se faz acompanhar quando gasta o seu dinheiro; em (03), se *por telefone* refere-se ao objeto da troca ou ao meio através do qual se troca terreno; em (04), se *fora* refere-se ao alvo da ação de jogar praticada por ele ou ao local onde ele atua, quando, então, não costuma jogar nada; e em (05), se *do acusado* refere-se aos documentos de outra pessoa exigidos pelo delegado ou aos documentos do próprio acusado.

Como se viu neste item e também como foi visto e se verá em outros tópicos estudados, o emprego de preposições, no lugar das desinências casuais latinas, nem sempre é garantia contra a ambigüidade.

15. A neutralização da oposição *adjunto adnominal* / *adjunto adverbial*. O adjunto adnominal constituído de um nome mais uma preposição (de, com, em), em determinada posição na sentença, resulta em frases ambíguas por se confundir com o adjunto adverbial, conforme podemos verificar nos seguintes enunciados:

(01) “Recebi um retrato *de Paris*” (Castim, 1983, p. 79)

(02) “Receber uma foto *do Rio de Janeiro*.” (Macedo, 1976, p. 20)

(03) “Foram projetados foguetes contra cidades inimigas *do nosso país*.” (Câmara Jr., 1981, p. 152)

O problema existente nas sentenças supracitadas é que os constituintes frasais em itálico podem ser analisados tanto como *adjuntos adnominais* quanto como *adjuntos adverbiais*. Daí a ambigüidade, que resulta de não sabermos, em (01), se o retrato é proveniente de Paris (adjunto adverbial de lugar) ou se o retrato reproduz a imagem de Paris (adjunto adnominal); em (02), *mutatis mutandis*, a mesma coisa; e em (03), se os foguetes foram projetados do nosso país ou se as cidades é que eram inimigas do nosso país.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

16. A neutralização da oposição *oração adverbial final / oração adverbial consecutiva*. A *oração adverbial final* pode ser confundida com a *adverbial consecutiva*, resultando em ambigüidade, como é o caso da sentença “Esta caixa é pequena para guardar o presente”, citada por Nunes (1977, p. 54), que pode ser entendida como “uma caixa que é pequena para a finalidade de guardar um determinado presente” (*adverbial final*) ou como “uma caixa que, por ser tão pequena, não dá para guardar o presente” (*adverbial consecutiva*).

17. As intenções não reveladas do emissor. Há uma espécie de ambigüidade que só recentemente vem sendo apreciada pelos estudiosos da Semântica, a exemplo da ambigüidade encontrada em “José não consegue passar perto de um cinema” (Ilari & Geraldi, 1985, p. 57) cuja interpretação admite pelo menos duas hipóteses, a de “que José é fanático por cinema, e não consegue passar perto de um sem entrar e assistir ao filme em cartaz” (*Id.*, p. 58) e a de “que José tem horror a cinemas (não consegue nem chegar perto de um) e que a simples perspectiva de passar perto de um o leva a mudar de calçada” (*Id.*, p. 58).

Para Ilari & Geraldi (1985, p. 59), esse é “um tipo particular de ambigüidade — cujo fundamento é situacional, não lingüístico; nem por isso se trata de um caso secundário ou negligenciável.”

Outro exemplo ilustrativo é citado por Reinaldo (1981, p. 15) para quem na frase “Luísa precisa regressar”, podemos entender não só que “o pai de Luísa está muito doente” como também que “Luísa está desempregada em São Paulo”, razão pela qual ela precisa regressar.

Nesses casos, entendemos que só a situação tem condições de oferecer pistas para uma interpretação inequívoca do enunciado, uma vez que não temos condições de adivinhar as intenções de quem o elaborou, e, portanto, a ambigüidade só se manifestará se a mensagem emitida vier descontextualizada. Além disso, cabe observar que só numa concepção ampla da Semântica, que inclua a Pragmática, este tópico deve ser incluído, levando-se em conta o fato de que a hipótese de separar a Semântica da Pragmática é aceita por aqueles para os quais, segundo Perini (1996, p. 243), “o primeiro componente da apreensão do significado (o que produz o significado literal) de-

nomina-se *semântica*; o segundo, que computa o significado final com base no significado literal, mais fatores extralingüísticos, chama-se *pragmática*.”

CONCLUSÃO

A princípio, o estudo da ambigüidade nos levou a concluir que não se pode confundir ambigüidade com vaguidade e com indeterminação; que a perspectiva gerativista da ambigüidade é precária e insuficiente para a abordagem do tema objeto deste ensaio; que tanto o contexto lingüístico quanto a situação discursiva devem ser levados em conta na interpretação de enunciados supostamente ambíguos, enunciados estes que às vezes se desambigüam ao nos apoiarmos em tais pistas para a exegese dos mesmos; que o caráter impreciso de certas palavras, a frase negativa, a frase disjuntiva, a conjunção aditiva do sintagma nominal composto e algumas construções pronominais preposicionadas podem resultar em enunciados indeterminados mas não ambíguos; que a classificação da ambigüidade dada pelos pesquisadores deste tema é muito inadequada e insuficiente para servir de guia seguro acerca das fontes de ambigüidade em nossa língua, já que se limita a três tipos principais de ambigüidade, a fonética, a léxica e a sintática ou estrutural, enquanto a nossa pesquisa revelou um painel bem rico de ambigüidades, o qual sequer tem a pretensão de ser completo; e que, reconhecendo a existência da ambigüidade como fator perturbador da linguagem por se constituir num empecilho para uma comunicação clara e destituída de demandas exegéticas entre dois interlocutores, os pontos críticos de nossa língua (que podem nos levar a cair na armadilha da ambigüidade) são certas construções de oralidade, a homonímia e a polissemia, a neutralização da oposição *lexia complexa / lexia simples*, a quantificação cruzada, a elipse de constituintes frasais, a bi-referência *pronominal / adnominal / adverbial*, a neutralização da oposição *núcleo / periferia* de nomes contíguos, a inversão da ordem dos constituintes frasais, os enunciados comparativos correlativos, a voz reflexiva, as orações reduzidas de gerúndio, a neutralização da oposição *genitivo subjetivo / genitivo objetivo*, a neutralização de oposições com predicativo, a neutralização da oposição *complemento verbal / adjunto adverbial ou adnominal*, a neutralização da oposição adjunto *adnominal / adjunto adverbial*, a neutralização da oposição *oração ad-*

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

verbal final / oração adverbial consecutiva, e as intenções não reveladas do emissor (numa concepção ampla da Semântica).

Apesar de reconhecermos que a ambigüidade se constitui num estorvo para quem deseja ser claro, inequívoco, naquilo que fala ou escreve, é bom que se diga que a reflexão sobre este assunto nos levou à convicção de que nem sempre podemos considerá-la um vício de linguagem ou algo que sempre deva ser evitado a todo o custo em qualquer circunstância, como muitos gramáticos tentaram enquadrá-la, visto que a ambigüidade não só pode funcionar como fator de expressividade, conforme muito bem observou Back & Matos (1972), mas também como poderosa arma retórica utilizada pelos que, por conveniência, desejam ocultar o pensamento, como é comum no âmbito do direito e da política, considerando aqui o fato de que a ambigüidade só existe para o ouvinte, uma vez que o emissor sempre sabe o significado que está dando a suas palavras.

Finalmente, apesar de reconhecermos ser a vaguidade inerente à linguagem humana, tudo nos leva a crer que em relação à ambigüidade as coisas acontecem diferente, isto é, ela encontra terreno fecundo e propício para a sua proliferação nas línguas complexas ou mais elaboradas, conclusão esta confirmada por Baxter (1996, p. 535), para quem “a pidginização, a criação de uma língua pidgin, geralmente reduz ao mínimo as complicações gramaticais, tais como a flexão e as regras de concordância”, sendo o resultado disso “uma estrutura maximamente analítica desprovida de redundâncias e de ambigüidades”; implicitamente por Kato (1997), ao reconhecer que a estratégia copiadora de relativização, muito comum no português popular do Brasil, é superior à estratégia padrão pelo fato de evitar ambigüidades; e por Câmara Jr. (1981, p. 152), para quem “a língua popular reage contra a ambigüidade, optando (...) pela invariabilidade do verbo, o que introduz mais clareza quando se trata de um ser plural.”

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, João de. Ambigüidade lexical. *Alfa*, São Paulo, n. 34, p. 187-193, 1990.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- ARAÚJO, Jonas Romualdo de. *Curso por correspondência de tecnologia educacional aplicada ao ensino do português no 1º grau (8ª lição)*. Rio de Janeiro: ABT, 1984.
- BACK, Eurico & MATTOS, Geraldo. *Gramática construtural da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1972.
- BALDINGER, Kurt. *Teoría semántica: hacia una semántica moderna*. Madrid: Alcalá, 1970.
- BARRETO, Mário. *Novos estudos da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1954.
- BAXTER, Alan. Línguas pidgin e crioulas. In: FARIA, Isabel Hub et alii (org.). *Introdução à lingüística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996, p. 535-549.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 15ª ed. São Paulo: Nacional, 1969.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário contemporâneo de português*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BLACK, Max. *Abuso lingüístico y reforma lingüística in el labirinto del lenguaje*. Ávila: Ed. C.A., 1965.
- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 9ª ed. rev. e at. São Paulo: Nacional, 1986.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.
- CASTILHO, Ataliba T. de. A gramaticalização. *Estudos Lingüísticos e Literários*. Salvador, n.19, p. 25-64, mar. 1997.
- CASTIM, Fernando. *Princípios básicos de semântica*. Recife: FA-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

SA, 1983.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FROMKIN, Victoria & RODMAN, Robert. *Introdução à linguagem*. Trad. de Isabel Casanova. Coimbra: Almedina, 1993.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis [1994].

HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.

ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.

JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de Lingüística*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

KATO, Mary A. *A língua portuguesa e sua tipologia*. [S.l.], CNPQ, 1989 [Mimeografado].

KATO, Mary A. *A teoria de princípios e parâmetros na descrição do português*. Salvador: UFBA, 1997 [Apontamentos de aula].

KEMPSON, Ruth. *Teoria semântica*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar: 1980.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 1985.

LOPES, Carlos Alberto Gonçalves. Orações reduzidas de Gerúndio. In: *Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*, 21, 1991, Franca. *Anais*. Jahu: Fundação Educacional “Dr. Raul Bauab”, 1992-A. p. 891-898.

LOPES, Carlos Alberto Gonçalves. *A intensificação no português: o intensificador e sua expressão*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992-B.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L & PM, 1985.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MACEDO, Walmírio. *Análise sintática em nova dimensão*. 3ª ed. Rio de Janeiro: M.A.F.C., 1976.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.

MORENO, Cláudio & GUEDES, Paulo Coimbra. *Curso básico de redação*. São Paulo: Ática, 1979.

MOURA, José Ferreira de. *Tópicos para uma análise da ambigüidade no português*. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1984.

NUNES, Amaro Ventura. Estrutura profunda e estrutura superficial no estudo das ambigüidades. *Revista Letras*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 36-62, 1977.

NUNES, Amaro Ventura & LEITE, Roberto Augusto Soares. *Comunicação-expressão em língua nacional para a 7ª série do ensino de 1º grau*. São Paulo: Nacional, 1975.

NUNES, Amaro Ventura & LEITE, Roberto Augusto Soares. *Comunicação-expressão em língua nacional para a 8ª série do ensino de 1º grau*. São Paulo: Nacional, 1976.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é Lingüística*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.

PEZATTI, Erotilde Goreti. A ambigüidade na linguagem da propaganda. *Alfa*, São Paulo, nº 32, p. 85-93, 1988.

POTTIER, Bernard. *Presentación de la lingüística: fundamentos de una teoría*. Trad. de Antonio Quilis. Madrid: Alcalá, 1968.

REHFELDT, Gládis Knak. *Monografia e tese: guia prático*. Porto Alegre: Sulina, 1980.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. *Ambigüidades sintáticas: por uma sistematização de descrição*. Tese de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1981.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de & KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística aplicada ao português: sintaxe*. 6ª ed. São Paulo:

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

Cortez, 1995.

SPINA, Segismundo. *Normas gerais para trabalhos de grau: um breviário para o estudante de pós-graduação*. 2ª ed. melh. e ampl. São Paulo: Ática, 1984.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

UCHÔA, Carlos Eduardo F. Semântica e gramática. *Cadernos de Leitura da UFF*. Niterói, v. 9, p.14-17, 1994.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 4ª ed. Trad. de J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. de José C. Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BARROCO BAIANO: SÁTIRA CRÍTICO-SOCIAL

Camillo Cavalcanti

camillo.cavalcanti@gmail.com

O PROBLEMA DOS “ESTILOS DE ÉPOCA”

Os estilos de época, definidos a partir de bibliografias **importadas** da Europa, não contemplam todos os aspectos da manifestação brasileira que leva o nome. Mas, em todo caso, eles dão conta de uma parte muito significativa da literatura brasileira que se pôs em permanente diálogo com as correntes européias.

O problema de limitação do estilo literário como “estilo de época”, isto é, apenas como derivação do contexto histórico de fato existe, mas deve ser investigado com mais detalhe na Pós-Graduação. Porque, na verdade, Barroco, Arcadismo, Romantismo não são “estilos de época”, não são conseqüências de fatos históricos. São estados de espírito que tomam o ser humano a qualquer tempo. Envoltos nesses estados de espírito, o artista cria uma obra-de-arte que reluzirá muitos desses aspectos barrocos, árcades, românticos, etc.

Estilo Literário, então, surge como possibilidade de nomenclatura que reconhece o potencial do estilo – modo de expressão – em diferentes épocas.

Portanto, se recorrermos à definição de Barroco e Arcadismo, na sua essência mesma (isto é, nos moldes europeus), podemos sentir a falta de uma perspectiva capaz de abranger as peculiaridades brasileiras. Na poesia barroca, por exemplo, esse desajuste se torna bastante evidente.

APROXIMANDO-NOS DO BARROCO

O Barroco, em sua essência, pertence ao contexto europeu, principalmente do Século XVII, quando o homem experienciava a disputa religiosa. A religião predominante na Europa, como sabemos, é o Cristianismo, assim como no Ocidente, pois a religião foi levada como força ideológica de colonização e dominação dos terri-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

tórios da Expansão Marítima, vertida em imagem poética no épico de Camões, *Os Lusíadas*. Qual a disputa religiosa? Dentro do Cristianismo, aconteceu o embate entre catolicismo e protestantismo.

Então, o Barroco, enquanto originário da Europa, é uma expressão artística profundamente ligada a essa experiência de conflito religioso. Portanto, se estamos procurando a essência do Barroco – e isto significa recorrer à experiência europeia –, ele se apresenta, em termos estéticos, como um **Drama ALEGÓRICO da religiosidade**. Ou seja, embora muito evidente no Século XVII europeu, originariamente, o Barroco nasce, na verdade, de um temperamento humano, suscetível a qualquer tempo. Tome-se como exemplo este poema de Alphonsus de Guimaraens, que representa grande parte de sua obra, nitidamente vazada de religiosidade, com fortes matizes barrocos:

LADAINHA DOS QUATRO SANTOS

Santa Maria, Mãe de Jesus,
Que com as asas protetoras cobres
Os que têm frio, rotos e nus,
Ora pro nobis.

Santo José, pobre carpinteiro,
Que eras tão pobre entre os que eram pobres,
De enxó na mão, Santo verdadeiro
Ora pro nobis.

Santo Jesus, meu bom Protetor,
Que nos teus grandes olhos encobres
O céu, Cordeiro e também Pastor,
Ora pro nobis.

Santa Morte, afinal, cujo nome,
Ouvido aos sons dos últimos dobres,
Será o consolo dos que têm fome,
Ora pro nobis.

(Guimaraens, 2001: 136)

DRAMA ALEGÓRICO DA RELIGIOSIDADE? O QUE É ISTO?

O drama é uma *dis-posição* afetiva própria do homem que se reconhece na incompletude; quer dizer, é a autoconsciência do *entreser* (“corpo vivente”) no *abismo-inaugural* (“âmago”). Abismo-inaugural, o que é isto? – É a *travessia* em direção ao Homem (o

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

humano), ao Mito e ao Sagrado. A autodeterminação de um indivíduo – determinação oriunda de sua autoconsciência – nesse estado de espírito barroco é a compreensão da falta de fechamento (término) das coisas e idéias: a vivência da dúvida. Essa vivência privilegia a experiência da **QUESTÃO**, que não é meramente um problema, pois ela não tem solução e nos acompanha por toda a vida. Por isso, tanto se mencionam os conflitos, os temores, as ânsias, as contradições do Barroco; mas encarados como sintomas, sem o devido entendimento de seu aspecto originário. Note-se esta insolubilidade da **QUESTÃO** no soneto abaixo, que a evoca travestida como moralismo:

É a vaidade, Fábio, nesta vida,
Rosa, que da manhã lisonjeada,
Púrpuras mil, com ambição dourada,
Airosa rompe, arrasta presumida.

É planta, que de abril favorecida,
Por mares de soberba desatada,
Florida galeota empavesada,
Sulca ufana, navega destemida.

É nau enfim, que em breve ligeireza,
Com presunção de Fenix generosa,
Galhardias apresta, alentos preza:

Mas ser planta, ser rosa, nau vistosa
De que importa, se aguarda sem defesa
Penha a nau, ferro a planta, tarde a rosa?

*Airosa: esbelta, elegante.

**Galeota: pequena embarcação.

***Sulca: corta as águas, navega.

****Fenix: ave mitológica que renasce de suas cinzas.

*****Galhardias: elegância, grandeza.

É por este caminho que se pode entender a tradição no classicismo. Em geral, ela instituíra um cânone, através do qual o poeta deveria mostrar seu “engenho”, superando a repetição dos conteúdos, embora se mantivessem as estruturas, as formas. Grande parte da obra de Gregório de Matos responde a esse “exercício poético”, que não deve ser sumariamente vilipendiado. O soneto em questão serve de exemplo: note-se que a religião, enquanto *ethos* (caminho de vida), é vertida num moralismo universal, mas a serviço da verdade re-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

ligiosa: a vaidade é má/ruim – por isso a demonstra, enquanto particular, pelo universal. Como todo valor ético, enquadra-se no binarismo bom/mau. Como se vê, não se trata de uma arte tão-somente decorativa, embora possua esse virtuosismo superficial, como será demonstrado a seguir, comentando mais amplamente os breves apontamentos de Alfredo Bosi na sua *História concisa da literatura brasileira*.

O poema apresenta três figuras organizadas nas três primeiras estrofes. A disposição dessas figuras segue uma rigidez tal que delimita em cada estrofe o espaço da figura: na primeira, rosa; na segunda, planta; na terceira, nau. A preocupação estrutural desenha no poema uma figura correspondente a uma letra: L. De modo que o plano de análise vertical demonstra a seqüência das figuras: rosa, planta, nau; e o plano horizontal revela uma organização similar: planta, rosa, nau:

(1ª estrofe) R

(2ª estrofe) P

(3ª estrofe) N

(4ª estrofe) P, R, N.

Até o momento, a análise é superficial. Entretanto, por que, ao conciliar o conteúdo moralista da chave-de-ouro (último verso), o soneto apresenta as figuras de outra forma: “penha a nau, ferro a planta, tarde a rosa”? Parece desenvolver nesse momento o triângulo retângulo, sugerindo que, da quarta estrofe, tracemos uma outra reta seguindo a coluna vertical a partir do último elemento do plano horizontal: nau, planta, rosa:

R r
P p (chave-de-ouro)
N n
P, R, N

No último terceto, justamente por não estarem craseados, os elementos assumem a função de sujeito, e o final do soneto deve ser entendido dessa forma:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de que importa se a nau aguarda, sem defesa, a penha?
de que importa se a planta aguarda, sem defesa, o ferro?
de que importa se a rosa aguarda, sem defesa, a tarde?

Com alguma reflexão, entenderemos que quem aguarda sem defesa a penha, o ferro e a tarde é o homem (Fábio), porque ele é o único capaz de possuir a rosa, a planta e a nau, metáforas da vaidade. Nesse momento, os três elementos parecem assumir valores metafóricos fora do texto: rosa, a mulher; planta, a casa; nau, a liberdade. Três objetos de desejo do homem, que sem dúvidas constroem sua vaidade.

BARROCO E A CONTEMPORANEIDADE

Existem vários modos de vivenciar a dúvida, a **QUESTÃO**. Por exemplo, nós vivemos um momento de dúvida, mas o disfarçamos numa ilusão simbólica: o fetiche da mercadoria (*res*). Portanto, optamos pela alienação (*res*), que é uma reificação; daí, pelas condições da esfera pública atual, a alienação das massas.

O Barroco, ao contrário, não se expressa pelo símbolo, mas pela alegoria, devido à **fragmentação** própria de sua falta de fechamento, homogeneidade e totalidade, que são três potências intelectivas que hoje nos subjugam (por isso não há ilusão ou alienação). A solução atual foi a busca pela mercadoria (mercado), para a qual o homem se lançou como fuga existencial diante da dúvida – **QUESTÃO** –: essa é a Indústria Cultural, o estilo mais perverso da Humanidade, o estilo da *res-ficação*.

A ESSÊNCIA DO BARROCO E A SÁTIRA DE GREGÓRIO DE MATOS

O homem tomado pelo estado de espírito barroco também foge da dúvida, mas em **busca do Sagrado**, daí seu caráter de religiosidade. E, pela religiosidade, o homem barroco É.

Por isso, o Barroco não foge à **QUESTÃO**: ela o toma em todo seu vigor através desses *diá-logos* entre homem e Deus. Desse modo, o homem barroco não se aliena, pois seu contato com o Outro não se dá numa projeção alienadora, e sim numa permanente ligação

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

com o Sagrado: **religião**. Embora pretendido como fuga e escapismo, o contato com o Sagrado não desumaniza nem reifica o homem: pelo contrário, é fonte de autoconhecimento. Mas todo autoconhecimento é um mergulho ao Desconhecido: daí o medo, o desespero, a aflição.

Em meio à fragmentação confundida com a falta de fechamento (dúvida, **QUESTÃO**), a imagem é alegórica; e, sendo alegórica, é imagem de um Outro cujo referente é *si-mesmo*. Plurissignificativo desde seu caráter fragmentário (fragmentos = vários significados), a alegoria **DENUNCIA** a origem e a ruína do *si-mesmo* (referente).

Eis por que a sátira de Gregório de Mattos não é qualquer sátira: é **sátira barroca**. Então é lícito dizer, com Afrânio Coutinho, que a sátira barroca de Gregório de Mattos logra criticidade (pois denuncia origem e ruína), a despeito do que diz Adolf Hansen em *A sátira e o engenho*. Os argumentos de Hansen são calcados numa observação de costumes e numa tentativa de reconstruir a sociedade no contexto em que viveu Gregório de Mattos. Mas a literatura não se justifica pela esfera social, não é ela quem consubstancia a literatura, mas seus aspectos intrínsecos (como o *entre-texto*). Por isso também erra Antonio Candido quando elimina o Barroco baiano da Literatura Brasileira por considerar a literatura uma expressão, um sinal da sociedade.

É na sátira barroca de Gregório de Mattos que de fato se manifesta um **espírito brasileiro**, isto é, um homem que se relaciona com a terra brasileira e nela habita. Inclusive, como diz Afrânio Coutinho, o Barroco é importantíssimo para a constituição e afirmação de uma brasilidade, já que Portugal fora dominado pela Espanha Barroca, e a identidade portuguesa estava na rejeição à imposição desse Barroco. Já o Brasil, embora por movimento involuntário, afirma uma diferença e certa autonomia de cultura ao optar pelo Barroco rejeitado por Portugal.

BARROCO BAIANO: ABRASILEIRAMENTO E PICARDIA

Especificamente no Brasil, havia uma **hegemonia católica** avassaladora, pois era a religião oficialmente apregoada, em acordo com a Coroa Portuguesa.

Como a realidade brasileira apresenta suas idiossincrasias, o conflito religioso dividia espaço com o conflito com os métodos de colonização. A poesia de Gregório de Matos – a de temática localista – ilustra bem a ânsia, o conflito e as divergências do **homem brasileiro**, ainda precariamente instalado, frente aos desmandos de um poder exógeno, explorador e insatisfatório para os habitantes desse lugar: a Colônia-Brasil.

Expressão de uma **mentalidade brasílica** insatisfeita, a poesia de Gregório de Matos expressa o descontentamento do habitante local ante o governo colonial-exploratório. A **insatisfação** é o reverso da moeda que traz cunhada a relação entre **habitante e sua terra**.

A **crítica mordaz** de Gregório de Matos, como toda **picardia**, abalava os ânimos de diversas classes sociais: clero, elite e povo. Octavio Paz explica que toda a picardia é crítica; e essa passagem parece se aplicar à poesia de Gregório de Matos:

Existe uma relação incontestável, se bem que não inteiramente esclarecida, entre pícaro, picardia e picar. A princípio, segundo Corominas, chamava-se pícaro aos que se ocupavam dos misteres e ofícios designados pelo verbo picar: "pinche de cocina" * [ajudante de cozinha], picador de touros, etc. Mais tarde a palavra passou à linguagem da ladroagem, como denominação de outras atividades menos honestas mas nas quais também se picava ou se mordía. Se pícaro é aquele que pica, picoteia, corta, fere, morde, esporeia, atíça, irrita: o que é picardia? Por um lado, é uma ação de pícaro; por outro, uma piada, uma anedota, um desenho humorístico e satírico. Todas as flechas, todos os bicos e ferrões do verbo picar, disparados contra um alvo que é, ao mesmo tempo, indizível e indecente. Indizível por ser indecente ou indecente por ser indizível? Já veremos. Por enquanto, insisto em que se a picardia é imaginária, seu objeto não o é. A agressão é simbólica; a realidade agredida, ainda que inominada e inominável, é perfeitamente real. (Paz, 1979: 9-10, passim)

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

UM POEMA

COMO EXEMPLO DO DESCONTENTAMENTO CRÍTICO

A cada canto um grande conselheiro,
Que nos quer governar a cabana, e vinha,
Não sabem governar sua cozinha,
E podem governar o mundo inteiro.

Em cada porta um freqüentado olheiro,
Que a vida do vizinho, e da vizinha
Pesquisa, escuta, espreita, e esquadrinha,
Para levar à Praça, e ao Terreiro.

Muitos Mulatos desavergonhados,
Trazidos pelos pés os homens nobres,
Posta nas palmas toda a picardia.

Estupendas usuras nos mercados,
Todos, os que não furtam, muito pobres,
E eis aqui a cidade da Bahia.

(www.revista.agulha.nom.br/grego22.html)

Neste seu famoso soneto “Descreve o que era realmente naquele tempo a cidade da Bahia”, observa-se que a escritura dá conta de traduzir a **insatisfação com a desordem e o abuso de poder**. Os maus costumes, desde os mais comuns cidadãos, já propiciam a experiência malograda, pois espreitando “a vida do vizinho e da vizinha”, instaura-se a lógica do vigiar-e-punir foucaultiano, oprimindo qualquer impulso de liberdade.

A totemização do poder, representada no verso “trazidos pelos pés os homens nobres” apenas perpetua e intensifica a relação de poder, estabelecida pela desigualdade e pela injustiça, aceitas com facilidade e submissão por um povo ávido de algum favorecimento. É contra esses costumes que a voz lírica de Gregório de Matos reverbera, solitariamente.

O BARROCO BAIANO E A MODERNIDADE

No Brasil, conforme já alertamos ao enfatizar as peculiaridades brasileiras ante o conceito europeu, instala-se o **Barroco baiano**

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

em dimensão moderna, pelas mãos de Gregório de Matos, porque, dentre as particularidades da obra de Gregório de Matos, se destacam o **vigor crítico, protestante, delator** frente ao poder opressor, despota e autoritário, quase sempre alheio ao apelo do povo (o que Costa Lima chamou de Controle do Imaginário): é um **discurso de ruptura**, portanto. A poesia de Gregório de Matos, eminentemente a sátrica, convoca índices modernos porque é:

- a) **cosmopolita**, mesmo a cidade da Bahia em rudimentos urbanos;
- b) **autônomo**, porque localista e afetivo, frente a um sistema colonial viciado na exploração;
- c) **crítico**, pelo inconformismo ante os desmandos imperialistas;
- d) **fragmentário**, pelo aspecto mosaico, inconcluso e caótico de uma sátira sem planos e metas (incidental);
- e) **individualizante**, pois singulariza, qual “Descartes brasileiro”, Gregório de Matos como um eu caminhante e solitário, pensando e existindo na Bahia;
- f) **autêntico**, pelo ineditismo e originalidade de uma obra que se imiscui *originariamente* com a terra, irradiando a gênese de homem, cidade e sociedade – os três *em formação*.

O “BOCA DO INFERNO”

Gregório de Matos recebeu o apelido de “Boca do Inferno” por denunciar, na zombaria, os abusos dos governantes e os vícios dos governados. No fim da vida, foi odiado por quase todos os setores do Recôncavo baiano.

A começar, eis um poema que traz a voz da picardia por sobre o clero. É possível que o “Santo **Antônio**” “emascarado” seja o Pe. **Antônio** Vieira?

- 7 Que pregue um douto sermão
um alarve, um asneirão,
e que esgrima em demasia,
quem nunca já na Sofia
soube pôr um argumento:
Anjo Bento.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

8 Deste Santo emascarado,
que fala do meu pecado,
e se tem por Santo Antônio,
mas em lutas co demônio
se mostra sempre cobarde:
Deus me guarde.

9 Que atropelando a justiça
só com virtude postiga
se premie o delinqüente,
castigando o inocente
por um leve pensamento:
Anjo Bento.

(www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/musa.html)

Em seguida, a voz lírica não descansa enquanto não expressa seu descontentamento frente aos delitos da administração pública:

Senhor Antão de Sousa de Meneses,
Quem sobe a alto lugar, que não merece,
Homem sobe, asno vai, burro parece,
Que o subir é desgraça muitas vezes.

A fortunilha autora de entremezes
Transpõe em burro o Herói, que indigno cresce
Desanda a roda, e logo o homem desce,
Que é discreta a fortuna em seus reveses.

Homem (sei eu) que foi Vossenhoria,
Quando o pisava da fortuna a Roda,
Burro foi ao subir tão alto clima.
Pois vá descendo do alto, onde jazia,
Verá, quanto melhor se lhe acomoda
Ser homem em baixo, do que burro em cima.

Por último, a denúncia da desordem não poupa nem a sociedade em geral, cuja maioria se encontra nas classes subalternas:

Que falta nesta cidade? Verdade.
Que mais por sua desonra Honra.
Falta mais que se lhe ponha Vergonha
O demo a viver se exponha,
Por mais que a fama a exalta,
Numa cidade onde falta
Verdade, honra, vergonha.

(www.revista.agulha.nom.br/gregoi01.html)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Perceba-se a dicção assaz popular do poema, fazendo um uso coloquial da língua, principalmente na concordância por atração pelo núcleo mais próximo entre o verbo singular e o sujeito composto.

Como se vê, a poesia satírica de Gregório de Matos foi uma **voz contestadora** contra o poder opressor, motivada sobretudo por uma relação afetiva com a terra, numa sociedade injusta, desigual e insipiente.

BIBLIOGRAFIA

GUIMARAENS, Alphonsus de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 2001.

PAZ, Octavio. *Conjunções e disjunções*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

LEXICOGRAFIA E LITERATURA RELAÇÕES PERTINENTES³

Luci Mary Melo Leon

lmery@uol.com.br

Diz Mattoso Câmara Jr. (1997) que a lexicografia é o estudo metódico, enumeração, cognação, significação, das palavras de uma língua, feito em dicionário. na Literatura utiliza-se a língua a serviço da criação poética, recorrendo-se sistematicamente a traços estilísticos e a convenções próprias de objetivo artístico. Diante desses conceitos, nada mais justo do que valorizar o estudo lexicográfico na obra literária. ao escolher uma obra de um escritor, o pesquisador despertará no leitor uma visão de uma época, de uma língua e de um estilo próprio.

³ O texto completo não foi entregue em tempo hábil para publicação.

**METODOLOGIA DO ENSINO
DE HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Nícia de Andrade Verdini Clare (UERJ)
nverdini@uol.com.br

Minha intenção, ao realizar esse trabalho, foi preparar, para a graduação, ou, até mesmo, para a pós-graduação, um material de ensino e de estudo de fácil manuseio. Qualquer pessoa, mesmo leiga em assuntos relativos à diacronia, lerá com facilidade essas anotações e poderá transmiti-las. Aos professores que pretendam lecionar História da Língua, servirá de orientação para a montagem do curso.

Não pretendo trazer novidades dentro do campo da história da Língua Portuguesa. Desejo, apenas, ao partir de um material por mim confeccionado e usado exaustivamente durante minhas próprias aulas, tornar mais simples esse estudo tão rico e necessário.

Durante toda a execução do trabalho, procuro abrir horizontes à pesquisa, citando, de maneira bem objetiva, as obras que me nortearam.

O curso é dividido em três partes, a saber: as mudanças linguísticas, a formação da Língua Portuguesa e estudos filológicos de textos arcaicos.

A estratégia inicial é a discussão ampla da citação de Charles Bally: “A língua muda sem cessar e não pode funcionar senão não mudando”. Os alunos devem ser levados a observar o paradoxo da linguagem: o equilíbrio instável em que se mantém a língua em seu constante “fazimento”.

Após considerações sobre esse dinamismo da linguagem, valendo-nos, ainda, dos ensinamentos de Coseriu, em *Sincronia, diacronia e história*, podemos abordar o primeiro subitem de nossa proposta: a língua como fato histórico. Chegou a hora, então, de se trabalhar com o quarto capítulo do livro *Introdução às línguas indígenas brasileiras*, de Mattoso Câmara Jr. Estudamos o conceito de evolução no século XIX, baseado na concepção de plenitude, de forma que chegássemos à conclusão do subjetivismo desse conceito. A plenitude estaria no flexionalismo intenso, próprio das línguas clássicas,

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

como queria Grimm, ou, ao contrário, na simplificação das flexões, como ocorre nas línguas modernas do ocidente europeu, segundo Jespersen? Essa análise nos levaria ao século XX, quando Sapir resolve o impasse com o conceito neutro de deriva.

Consideramos importantes essas reflexões antes de entrarmos propriamente na formação da língua portuguesa para que esse estudo seja feito sem preconceitos lingüísticos e apenas com a constatação de que a língua muda e essa mudança não implica juízos de valor.

A seguir, abordamos a importância da diacronia e do método histórico-comparativo no século XIX, em contraposição aos estudos descritivos do século XX. Chegamos a Saussure e, assim, às dicotomias *langue-parole* e sincronia-diacronia. Nesse momento, dedicamo-nos à leitura do sétimo capítulo de *Sincronia, diacronia e história*, quando Coseriu faz uma análise crítica dos conceitos de Saussure e conclui que essa dicotomia é meramente didática, uma vez que sincronia e diacronia se interpenetram, da mesma forma que *langue* e *parole*. Nesse momento, sempre ressaltando a importância de Saussure para a Lingüística, observamos algumas de suas contradições examinadas a olhos hodiernos. Por exemplo, segundo sua visão, a mudança ocorre na fala e é exterior ao sistema; Entretanto, afirma que os fatos sincrônicos são sistemáticos e os diacrônicos, assistemáticos (??).

Também para Saussure a mudança é considerada como acabada, ignorando o “mudar” como “mudança em marcha”. É preciso que fique claro aos alunos que a mudança não representa a substituição imediata de um elemento por outro, mas, sim, o convívio lingüístico de duas formas ou dois elementos por um período considerável, até que uma das formas se imponha lingüisticamente.. Assim, a mudança representará não a modificação do sistema, mas sua permanente construção. Logo, não se pode partir do sistema para explicar a mudança, que, nesse caso, seria examinada como problema (o que não desejamos). É necessário partir do “fazimento” da língua, lembrando-nos de que o “constituir” é anterior ao “estar constituído”.

Encerramos a unidade com a citação de Mattoso:

É como se tivéssemos num curso de água uma corrente principal que leva as águas para a foz e, ao lado dessa corrente, uma série de corredoiros determinadas por depressões de terreno e pequenas angras, que vão

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

estabelecendo certas flutuações. O indivíduo que segue pela corrente principal pode naufragar, pode sofrer um desastre, se cair numa direção secundária; mas essa direção secundária não corresponde a mudanças, e sem a flutuações do ponto de vista sincrônico (1979, p. 69).

Passamos à segunda unidade: a formação da língua portuguesa. Todos sabem que a língua portuguesa é originária do latim vulgar. Mas é necessário que se conceitue esse latim vulgar. Qual a razão desse termo ter sido, por longo tempo, contestado? Sugerimos começar a trabalhar com *História do latim vulgar*, de Serafim da Silva Neto. Resolvemos, pois, discutir os diversos conceitos de latim vulgar e suas falhas. Examinamos os conceitos de Grandgent, Kroll, Einar Lofsted, Bogel, para, enfim, concluirmos de acordo com Schuchardt: o latim vulgar não significa uma só linguagem, mas uma soma de camadas lingüísticas (variantes diastráticas) e dialetos (variantes diatópicas).

Assim, examinamos, segundo Wolfflin, a divisão do latim em latim corrente (*sermo usualis*) e latim regional (*sermo peregrinitas*).

A fixação dos estudos realizados até este momento é feita através de questionários passados em sala, respondidos em casa e corrigidos em aula posterior.

Vamos passar a estudar os caracteres distintivos entre latim clássico e latim vulgar na fonética, na morfologia e na sintaxe. Chegou a hora de utilizarmos o livro *Preparação à lingüística românica*, de Sílvio Elia. Começamos pela Fonética. Sentimos necessidade de um embasamento da matéria de Fonética e Fonologia, principalmente no que diz respeito aos critérios fonéticos (articulatório, auditivo e acústico), aos conceitos de oclusão e de constricção, à percepção de que as líquidas são fonemas complexos, à relações oclusiva-plosiva e constritiva fricativa, à noção de consoante homorgânica etc.

É imprescindível que os alunos dominem esses conceitos. Como, em geral, ocorre o esquecimento, há necessidade de revê-los. Diante da palavra *sogra* < *socra* (forma de 1ª declinação, que passa a vigorar pelo desaparecimento da forma *socru(m)*, Ac de *socrus,us*, feminino da 4ª declinação), o aluno só poderá entender a sonorização de /k/ na homorgânica /g/, mesmo não sendo o fonema intervocálico, se perceber que as líquidas apresentam traços de vocalismo, além dos de consonantismo.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

Consideramos, também, fundamental a discussão das leis fonéticas estabelecidas no século XIX pelos neogramáticos e contestadas, posteriormente, pelo seu caráter cronotópico. As chamadas “leis” nem sempre ocorreram porque dependem de vários fatores, como a época da incorporação do termo ao latim, a posição geográfica em relação ao latim de Roma e tabus lingüísticos.

Noções de quantidade (inclusive o recurso estilístico da quantidade no português e a breve duração da pretônica no português de Portugal), de timbre e de intensidade devem ser revistas. Para que deduzam a redução das 10 vogais latinas a 7, em posição tônica, no português, precisam entender a relação quantidade-timbre que se estabeleceu no latim vulgar.

Casos de analogia na fonética, na morfologia e na sintaxe também são estudados, sempre lembrando que, de acordo com as teorias modernas, a analogia pertence ao domínio psicológico da inconsciência e é utilizada especialmente por crianças e adultos não escolarizados.

Durante as aulas, os alunos devem participar ativamente. Não recomendamos o trabalho com listas de metaplasmos a serem decorados; ao contrário, estimulamos nossos alunos a refletirem e concluam por que razão cada fenômeno se processa. Assim, quando sempre > sempre, não basta dizer que houve uma metátese, mas, sim, e principalmente, explicar que ela ocorre pela instabilidade da líquida e, simultaneamente, entender que a líquida é instável porque se situa entre consoante e vogal. É possível trazermos esse problema aos dias atuais, quando as formas *lagarto* e *largato*, com metátese da líquida, coexistem.

Outro exemplo poderia ser a passagem de *oculu*, com o primeiro /u/ breve, a *oclu*, com síncope desse /u/. Também não basta reconhecer, de forma decorada, a síncope, mas é importante que percebam que ela ocorre não apenas pela fragilidade da emissão da vogal breve, mas principalmente para evitar a pronúncia proparoxítona, sempre desagradável ao ouvido popular. Ainda hoje, diz-se *Petropis* por *Petrópolis*.

Nesse estudo, convém mencionarmos a reconstituição erudita, que ocorreu por ocasião do Renascimento e fez retornar algumas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

formas do latim clássico. Um exemplo seria o retorno ao /u/ de muliere na forma evolutiva mulher.

Discutimos os tabus lingüísticos e o problema da manutenção do *di* em *diabo*, diferente do que ocorre em *hodie* > hoje e *diurnale* > jornal. Alguns autores preferem a explicação da diferente época da entrada do termo em latim, o que também é avaliado com a turma.

Passando à morfologia, estudamos a redução das declinações, visando ao reconhecimento dos três temas nominais em português, oriundos, respectivamente, das declinações primeira, segunda e terceira.

É, ainda, uma boa oportunidade para que entendam a multiplicidade dos plurais em *ão*, correspondentes aos acusativos em *-anu*, *-ane* e *-one*, como ocorre com *irmão*, *pão* e *leão*, dos acusativos *germanu*, *pane* e *leone*.

Aproveitando o estudo proposto, analisamos, também, a questão dos gêneros com o desaparecimento do neutro. Neste momento, é interessante mostrar que palavras oriundas da 3ª declinação se dividem entre os gêneros masculino e feminino, de acordo com a região. Assim, temos *o leite*, (masculino) em português, enquanto, em espanhol, diz-se *la leche* (feminino). O mesmo ocorre com *mar*, masculino em português, mas feminino em francês (*la mer*).

O próximo estudo se refere ao sistema verbal de 4 conjugações em latim, passando a três em português, via latim vulgar. Devemos unir conhecimentos de fonética e de morfologia, uma vez que o desaparecimento progressivo da quantidade, sem dúvida, terá influído na superposição das conjugações 2 e 3. Todavia, é preciso salientar que a confusão entre essas conjugações não levou à supressão de nenhuma das duas, tanto que, em algumas línguas românicas, há quatro conjugações. A oscilação ainda se fez sentir no português arcaico, quando houve uma tendência generalizada a transferir verbos da 2ª conjugação para a 3ª (*traer* > *trair*).

Com relação a tempos verbais, achamos conveniente levar os alunos à reflexão sobre a substituição do futuro sintético pelo analítico, uma vez que esse processo permanece até os dias atuais. Assim como *amabo* > *amare habeo*, a forma “amarei” vem sendo substituí-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

da por “vou amar”, mais uma vez estabelecendo-se a relação síntese-análise. Por outro lado, quando observamos que *amare haeo* > *amarai* > *amarei*, graças à perda de consciência da existência do verbo auxiliar, levando, pois, à substituição da análise pela síntese num movimento contrário, podemos também imaginar que, num futuro não muito remoto, poderemos substituir “vou amar” por “voamá”, com monotongação do ditongo *ou*, apócope do *r final* e aglutinação pela mesma perda de consciência da existência do auxiliar. Essa hipótese poderá ser melhor compreendida se observarmos que as crianças dizem “vou ir” porque, na sua lógica do sistema, não sentem a presença do auxiliar.

Outras questões morfológicas podem ser estudadas, dependendo da duração do curso. Assim, enveredamos pelo desaparecimento da passiva sintética, desaparecimento do neutro, formação dos tempos compostos, formação dos adjetivos etc.

Propomos, a seguir, a avaliação da sintaxe, insistindo nos seguintes pontos: substituição da flexão pela perífrase e, conseqüentemente, da síntese pela análise; uso freqüente de preposições no lugar dos casos que tendem a desaparecer e, finalmente, a ordem direta em substituição à indireta em decorrência da redução dos seis casos a um, o caso lexicogênico, representado pelo acusativo.

Encerramos este subitem sobre latim vulgar com as principais fontes de estudo do mesmo, salientando sempre a importância e a relevância do método histórico-comparativo.

Sugerimos que se continue a avaliar a aprendizagem dos alunos através de questionários sucessivos. Ao mesmo tempo, durante as aulas, levamo-los à participação intensa, nunca apresentando respostas conclusivas, mas, antes, proporcionando que cheguem a deduções.

O próximo item trata do processo de romanização. É eminentemente histórico e induz os alunos a pesquisas. Vários livros podem ser utilizados, entre eles o de Paul Teyssier, *História da Língua Portuguesa*. Estudamos desde as conquistas romanas com as guerras púnicas até a romanização e os substratos dela decorrentes. Os alunos devem analisar os fatores que dificultaram ou, ao contrário, facilitaram essa romanização. A atuação simultânea de forças centripetas e

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

centrífugas deve ser considerada. Nesse momento, o trabalho com mapas facilita a compreensão. Também os marcos históricos em séculos ajudam a situar o momento. É realizado o estudo das invasões bárbaras, a partir do século V, e da invasão árabe, no século VIII, e suas conseqüências lingüísticas. Abordamos a questão dos superstratos e adstratos. Estuda-se o romance como uma série de falares conseqüentes da evolução do latim vulgar nas diferentes áreas conquistadas. Concentrando-nos, agora, na Península Ibérica, veremos a formação do galego-português, entendendo-o como resultante de uma das linhas de ação do movimento de Reconquista da Península, movimento esse que teria gerado mais duas línguas, como o catalão e o castelhano. A atuação simultânea de forças centrífugas e centrípetas trazem como resultado as formas divergentes, que também são estudadas.

O próximo passo é o contato com o mapa das línguas românicas e as principais divergências a esse respeito.

De uma forma mais sucinta, veremos a formação da Língua Portuguesa, entendendo-a como histórica a partir do século XIII, com a *Notícia do Torto e Testamento de D.Afonso II*.

Aconselhamos a que se dê importância à caracterização do galego e sua representatividade na formação da língua portuguesa. Estende-se o estudo à situação atual do galego.

Marcos históricos devem ser sempre levados ao conhecimento dos alunos para que situem os fatos no espaço temporal.

Também é importante que consideremos a divisão da língua portuguesa em seus períodos evolutivos, considerando-se a pré e a proto-história e a fase histórica propriamente dita.

Aconselhamos a mencionar o domínio atual da Língua Portuguesa e concentrarmos-nos num comentário ligeiro sobre o português do Brasil, que será estudado no próximo período.

Começa-se, então, o estudo filológico de um texto arcaico, onde vinte palavras são selecionadas e estudadas criteriosamente e exaustivamente, conduzindo, inclusive, ao estudo de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

Enquanto, em sala, os alunos estudam um texto com o professor, é hora de dar início a um trabalho domiciliar feito em dupla. Previamente, com um mês de antecedência, recomenda-se dar às duplas toda a orientação para a realização da pesquisa, inclusive a necessidade de consulta a um dicionário etimológico, que pode ser o do Nascentes. Os alunos, por dupla, vão receber textos diferenciados, selecionados pelo professor (ou professora) e deverão fazer um trabalho sobre o mesmo. Esse trabalho (apresentado com capa e digitado de acordo com as normas) deverá ser entregue um mês após sua orientação e constará de duas partes: uma introdução histórica sobre a Romanização e a formação das línguas românicas, especialmente do português, e o estudo selecionado de dez palavras, à sua escolha, extraídas desse mesmo texto.

Antes, os alunos devem ser submetidos a duas avaliações escritas, com o objetivo de incentivá-los ao estudo e, ao mesmo tempo, oferecer uma nova oportunidade de nota.

Aqui está, em linhas gerais, nosso trabalho, que passo, agora, aos colegas, aos alunos e a todos que por ele se interessarem, esperando que lhes possa ser útil. Acredito, principalmente, que servirá de orientação aos professores que, futuramente, venham a trabalhar com LP VI.

Com relação aos alunos, uma maior preocupação ocupa minha mente. Não basta ministrar-lhes o curso, mas, antes e, talvez, principalmente, desenvolver neles o gosto pela pesquisa e o amor ao estudo filológico do texto e, conseqüentemente, à história da língua portuguesa, fazendo-os compreender muitos fatos do português atual a partir desse estudo.

Acredito firmemente no trabalho que faço e na repercussão desse trabalho sobre nossos alunos de graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO Leodegário A. et alii. *Português no segundo grau*. São Paulo: Nacional, 1972.

———. *A situação atual da língua galega*. Conferência no Círculo Linguístico do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1985.

CÂMARA Jr., J. Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

———. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. *A linguagem da política: inovações lingüísticas no português contemporâneo*. Rio de Janeiro: do Autor, 2004.

COSERIU, Eugênio. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

ELIA, Sílvio. *Preparação à lingüística românica*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

———. *Ensaio de filologia e lingüística*. 2ª ed. Rio de Janeiro: GRIFO/MEC, 1975.

———. *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, s/d.

———. *Língua e literatura*. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1974.

FARACO, Carlos Alberto. *Lingüística histórica*. São Paulo: Ática, 1991.

MALEVAL, Maria do Amparo Tavares. *Poesia medieval no Brasil*. Rio de Janeiro: Agora da Ilha, 2002.

MARTINS, Nilce Sant'Ana. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Ática.

MAURER Jr., Theodoro Henrique. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à lingüística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

NARO, Anthony J. *Tendências atuais da Lingüística e da Filologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido*. Rio de Janeiro: INL, 1966.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. 9ª ed. Lisboa: Clássica, 1989.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

SILVA NETO, Serafim da Silva. *Introdução ao estudo da filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença/MEC, 1977.

———. *História da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Presença/MEC, 1979.

———. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

———. *Manual de Filologia portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Presença, 1983.

———. *Trechos seletos*. Rio de Janeiro: Briguiet, 1963.

SPINA, Segismundo. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. Lisboa: Sá da Costa, 1990.

VASCONCELOS, Carolina Michaëlis de. *Lições de filologia portuguesa*. Lisboa: Dinalivro, [s/d.].

VASCONCELOS, José Leite de. *Textos arcaicos*. Lisboa: Clássica.

WILLIAMS, Edwin. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: INL, 1961.

**METODOLOGIAS DE PESQUISA
APLICADAS AO CONTEXTO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Milene Bazarim (UNICAMP)
milene_bazarim@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é (provocar) a discussão de questões de ordem teórico-metodológicas que estejam relacionadas à investigação do processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como da influência das escolhas teórico-metodológicas na construção do objeto de pesquisa.

Em um primeiro momento, ao ser tematizada a construção do objeto de pesquisa, problematiza-se a concepção de ciência enquanto transcrição de uma realidade; a seguir, são feitas considerações acerca da construção do objeto de pesquisa em Linguística Aplicada; posteriormente, é retomada a reflexão a respeito dos paradigmas de pesquisa qualitativos e quantitativos e sua aplicabilidade em contextos de ensino-aprendizagem; nessa parte, também é brevemente apresentada a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação, dois tipos de pesquisa qualitativa.

Não há aqui nenhuma pretensão de neutralidade, assim como as concepções de pesquisa aqui discutidas o fazem, assumo que a seleção do tema, as referências utilizadas, a divisão do texto, tudo, enfim, está “contaminado” pelas minhas crenças e valores sobre o que é fazer pesquisa e pelas minhas experiências com pesquisa em contextos de ensino-aprendizagem de língua materna.

As idéias aqui apresentadas, portanto, de forma alguma esgotam a complexidade do tema; ao contrário, em muitos momentos apenas são sinalizados elementos a serem considerados durante o processo de investigação em contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

A CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE PESQUISA

Antes mesmo de discutir quais metodologias podem ser utilizadas em pesquisas cujo contexto seja a escola e o objetivo seja flagrar algum aspecto do processo de ensino-aprendizagem de línguas, é preciso fazer algumas considerações sobre como uma teoria pode ser definida; como, à luz de diferentes teorias, são construídos diferentes objetos de pesquisa.

Segundo Santos Filho & Gamboa (1995, p. 88), as teorias podem ser consideradas “maneiras diversas de tentar articular diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto.” Nesse sentido, não existe uma relação representacional, especular e mimética entre teoria e realidade, ou seja, a teoria não é “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente, ontologicamente, a precede.” (Silva, 2007, p. 11).

Ao contrário, uma determinada teoria constrói o seu objeto entre vários possíveis criando também, conseqüentemente, uma e não a realidade. Assim, faria mais sentido, conforme Silva (2007, p. 11), falar em discursos ou textos e não em teorias, pois um discurso “produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve.” (Silva, 2007, p. 12), principalmente porque “é impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade – isto é, a teoria de seus ‘efeitos de realidade’.” (Silva, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, um discurso sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas não representaria mimeticamente esse processo, mas sim, construiria uma noção particular desse processo ou de algum de seus elementos. Com isso, aquilo que os objetos de pesquisas são depende da forma como eles são construídos pelos diferentes discursos, ou seja, pelas diferentes teorias. A maneira de construir o objeto de pesquisa, portanto, não é neutra, pois a forma como o pesquisador olha a realidade é influenciada por esses discursos (e também por suas crenças e valores).

A opção por uma e não outra teoria tem as suas conseqüências metodológicas (Rockwell, 1989, p. 43). Admitir essa possibilidade de olhar a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem a-

través de diferentes teorias significa também admitir que sejam construídas salas de aula e processos de ensino-aprendizagem diferentes. Se um mapa⁴ pode deixar de mostrar os rios e montanhas quando não é esse o enfoque, por outro lado, sendo o objeto de estudo a hidrografia e relevo, ele não poderá mostrá-los onde eles não existam. Assim também ocorrerá quando o objeto de estudo for o processo de ensino-aprendizagem, o pesquisador irá selecionar aqueles aspectos que lhe pareçam mais relevantes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS:
DA GERAÇÃO DOS REGISTROS À CONSTRUÇÃO
DO OBJETO DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Tomando emprestada uma reflexão acerca da definição currículo feita por Silva (2007, p. 14), é possível dizer que também uma definição de Linguística Aplicada (LA) não revela, essencialmente, mimeticamente, o que a LA é, mas sim como, em diferentes momentos, a LA tem sido definida nos diversos discursos.

Aqui, interessa o posicionamento de Pennycook (2006, p. 68), pois ele define e defende uma LA transgressiva, “[uma LA] como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” Logo, a LA transgressiva consiste em um modo de pensar e fazer sempre problematizador e na construção de objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos (mesmo que isso soe como redundância), portanto, uma LA adequada à noção, discutida na seção anterior, de ciência e de objeto de pesquisa como construções.

A pesquisa em LA, nessa concepção, utiliza-se de metodologias de base qualitativo-interpretativista, pois está aberta à complexidade do real e à interdisciplinaridade (Signorini, 1998). Aqui, o termo complexo assume o mesmo sentido proposto por Morin, E. (2002, p. 16) “o que está tecido em conjunto”. Para Morin, E. (2002, p. 72), enfrentar a complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensio-

⁴ Referência ao conto do escritor argentino J. L. Borges, parcialmente transcrito em Akmajkian, A et alii (1995).

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

nais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes.

Em geral, podem ser gerados e/ou coletados uma grande diversidade de registros. A diferença entre gerar e/ou coletar um registro⁵ está inteiramente relacionada ao grau de participação do pesquisador no que está sendo estudado. Assim, é possível falar em coleta de registros se a única interferência do pesquisador residir no fato de que ele seleciona, dentro daquilo que já existe, o que lhe poderá ser útil – exemplo: livro didático; documentos oficiais, tais como LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); Proposta Curricular, PPT (Proposta Político-Pedagógica) entre outros. Já a geração de registros ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a sua participação – isso se dá, principalmente, quando se tem um registro de interação oral (aula, entrevistas etc.) entre outros que podem ser gerados em uma pesquisa-ação ou pesquisa participante.

Em pesquisas da LA sobre processo de ensino-aprendizagem de línguas, podem ser utilizados de documentos escritos (materiais didáticos, documentos oficiais, planejamento, planos de aula, diário de campo, atividades dos alunos) à interação em áudio e vídeo ou quais outros registros que possam ser considerados “nós” através dos quais será se identifica o “tecido de que são feitos e a função que parecem desempenhar na orientação do fluxo” (Signorini, 2006). Quando o foco é o processo de ensino-aprendizagem, espera-se, com isso, flagrar os momentos de um processo sempre em fluxo, “identificando tanto o que já está posto quanto o que apenas se delinea, se esboça, mas já aponta para os movimentos microbianos de que é feita toda mudança social” (Signorini, 2006).

Mesmo sendo considerada por alguns um elemento dificultador, é tal diversidade de registros que dá credibilidade às pesquisas que seguem o paradigma qualitativo, pois permite a triangulação (Cançado, 2004), i.e., a análise de registros de diferentes naturezas a fim de identificar elementos que confirmem ou refutem determinadas

⁵ Registro é tudo que o pesquisador gera ou coleta a respeito da situação a ser estudada; já o dado é resultado da análise (portanto de seleção, de categorização e, conseqüentemente, de reduções). Assim, nem tudo que é registro se transforma em dado; ou ainda, os mesmos registros podem se tornar diferentes dados.

hipóteses. Tal procedimento é necessário quando se tem intenção de construir um objeto de pesquisa que, nos termos propostos por Signorini (1998, p. 103), “rompa com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes [e esteja] aberta e orientada para o acontecimento, o “Intempestivo” de Nietzsche, os processos em andamento.”

Dado que a LA procura construir objetos de pesquisa cuja natureza é multifacetada e complexa, não é seguido um percurso de investigação que obedeça a um “programa fixo pré-montado”, mas sim um “plano” sempre orientado para as “regularidades locais” e para as “relações moventes” (Signorini, 1998, p. 102-103). O objetivo é manter a “especificidade”, o “novo” e o “complexo” como elementos constituintes do objeto selecionado.

Tendo em vista, então, essa “grande quantidade e diversidade de registros, como analisá-los respeitando-se o objeto de pesquisa, adquirindo credibilidade e contribuindo para o conhecimento prático?” (Morin, 2004, p. 155). A fim de responder a tais questionamentos, torna-se necessária a descrição das ferramentas utilizadas durante as diferentes etapas da análise dos registros.

A LA assume que no processo de análise sempre haverá reduções, pois seria impossível “construir um mapa do tamanho do mundo”⁶. Mesmo assim, é possível fazer, não sem correr vários riscos, algumas regularizações: primeiramente, por exemplo, a maior preocupação do pesquisador consiste em agregar os registros formando uma espécie de mosaico que ajude a identificar uma compreensão possível para os acontecimentos analisados. É nesse momento em que são agrupados os registros de diferentes naturezas gerados e/ou coletados durante a pesquisa de campo. Tal agrupamento, que prevê um distanciamento em busca de uma significação, é feito para permitir a triangulação, a descrição da situação em que os dados foram gerados e/ ou coletados, bem como para se “alinhar” (ou realinhar) as perguntas de pesquisa.

A observação, a classificação e a elaboração de conclusões, portanto, são procedimentos utilizados durante todo processo de aná-

⁶ Referência ao conto do escritor argentino J. L. Borges, parcialmente transcrito em Akmajkian, A et alii (1995).

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

lise dos registros. Tendo em vista que em LA não é seguido um percurso de análise linear e que a retroação é um movimento necessário para a validação das hipóteses que foram geradas ao longo do processo, é impossível fazer uma divisão estanque entre tais fases – são necessárias várias idas e vindas dos registros às hipóteses, das hipóteses aos registros.

A despeito das diferenças que possam surgir nas pesquisas em LA o que parece comum é consciência de os objetos de pesquisa não são pré-existentes, eles são sempre resultado de uma construção. Um determinado objeto de pesquisa, portanto, é apenas um entre vários possíveis. Qualquer construção está inteiramente relacionada às opções teórico-metodológicas de cada pesquisador, mas também às suas crenças e valores acerca do que é objeto de investigação.

QUALITATIVOS VERSUS QUANTITATIVO?

O paradigma de pesquisa qualitativo já conquistou seu espaço nas ciências humanas, por isso a discussão “qualitativo *versus* quantitativo” se apresenta como um falso problema, uma vez que, resguardando-se as especificidades, é evidente a complementaridade entre ambos. No entanto, ainda há discussões a respeito da validade das análises interpretativistas que seguem o método indutivo, principalmente nas ocasiões em que o pesquisador é participante.

A fim de compreender por que as análises interpretativistas são questionadas, convém compreender cada uma dessas duas abordagens (quantitativa e qualitativa), espera-se que nesse movimento compreensão, e também de diferenciação, seja percebida complementaridade entre ambas.

A pesquisa quantitativa e a qualitativa

A pesquisa quantitativa segue um paradigma positivista, concebe os objetos de estudos sociais como os objetos físicos, objetivando a elaboração de leis. Já a pesquisa qualitativa segue o paradigma fenomenológico, no qual se pressupõe que o objetivo nas ciências sociais deva ser a compreensão e não a busca de leis.

Na pesquisa quantitativa a realidade é tida como independente do pesquisador, trabalha-se com o método dedutivo – da teoria para os dados. Na pesquisa qualitativa, trilha-se o caminho inverso, partindo dos dados – método indutivo; o dualismo sujeito-objeto é negado, pois o processo de investigação influencia aquilo que é investigado. (Santos Filho & Gamboa, 1995)

Mesmo quando se opta por uma abordagem qualitativa, há ainda diversas possibilidades metodológicas⁷, entre elas a etnográfica e a pesquisa-ação, aqui brevemente discutidas.

ETNOGRAFIA

Ao se utilizar a etnografia no campo educacional, não se deve, segundo Rockwell (1989, p. 35), aceitá-la como uma simples técnica, mas sim tratá-la como uma opção metodológica no sentido de que todo método implica uma teoria e, complementando, teorias diferentes constroem objetos diferentes. Os propósitos essenciais da etnografia são documentar em detalhe o desenrolar de um evento que seja cotidiano para os participantes, bem como identificar os significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram. A ênfase da pesquisa passa a ser, portanto, as interpretações dos participantes, as quais são consideradas de maneira crítica pelo pesquisador. (Erickson, 2001, p. 12-13).

Quando o estudo se concentra em uma análise detalhada do registro – em áudio ou vídeo – da interação que ocorre nos eventos educacionais, tem-se o que é chamado de “microetnografia”. A microetnografia, etnografia que mais contribuiu para o entendimento dos fenômenos educacionais, tem suas “raízes” teóricas na sociolinguística de Hymes e Cazden, conforme consta em Rockwell (1998, p. 41).

Em uma pesquisa que usa elementos da etnografia: a) os dados são gerados em situação natural; b) a maior preocupação, durante a análise, reside no processo e nos significados atribuídos pelos

⁷ Ludke; André (1986) estudam duas abordagens qualitativas: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. A observação participante é colocada por essas autoras como um método de coleta de dados.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

participantes; c) é assumida a interferência do pesquisador na construção do objeto de pesquisa; d) é seguido um processo indutivo de análise.

A etnografia, em contextos educacionais, conforme apontam Ludke & André (1986), deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Pesquisa-ação

Quando o pesquisador for participante, exercendo simultaneamente o papel de ator na ação considerada, esta pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação. Nos termos propostos por Morin, A. (2004), pode se tratar de uma Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica (PAIS), a qual também prevê a utilização de outras metodologias, entre elas a etnografia.

Na PAIS, a participação dos atores é direcionada para mudanças na ação e/ou na reflexão. Nas palavras de Morin, A. (2004, p. 91), a PAIS pode ser definida como

Uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico⁸ para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele [fenômeno complexo ativo] para induzir a mudança.

Tal opção metodológica exige não apenas que o investigador participe enquanto observador, mas que ele se implique como ator. Conforme Morin, A. (2004, p. 52) “ele [o investigador] se implica, ele se explica e ele se aplica em uma realização educativa” (grifo meu). O grau máximo de implicação se dá quando o pesquisador participa (e intervém) na ação que está sendo objeto de estudo e também assume o papel de analista.

Em contextos educacionais, o ator possui uma oportunidade de reflexão sobre o meu próprio fazer docente. Esse fato, que, em um

⁸ Em Morin (2004: 98-99), são citadas as três características essenciais do pensamento sistêmico: dialogismo, recursividade e visão global ou hologramática. A primeira consiste em associar elementos complementares concorrentes e antagônicos em uma única perspectiva; a segunda, em organizar elementos conforme um processo de autoprodução; a terceira consiste em abandonar a explicação linear em prol de uma explicação em movimento e circular, a qual vai das partes ao todo e do todo às partes.

paradigma positivista, poderia “comprometer” a análise, na PAIS é considerado como tendo uma contribuição determinante, pois permite ao ator, no papel de analista, recuperar suas intenções, entre outras informações, que não estariam disponíveis a um observador externo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS (E PROVISÓRIAS)

Neste texto, procurei discutir o caráter de construção tanto da ciência quanto dos objetos de estudo em contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Minha intenção era defender que desde a delimitação do objeto e da definição dos objetivos da pesquisa (sempre sujeitos à mudança no decorrer da pesquisa) o pesquisador já está utilizando concepções teóricas e metodológicas, pois é partir disso que será selecionado e ordenado o “observável” (Rockwell, 1989, p. 34), mas também suas crenças e valores sobre o que é ensinar e aprender línguas.

Na LA já é operado um deslocamento na construção do objeto de pesquisa, possibilitando que seja considerada a interferência das crenças, valores e teorias assumidas pelo investigador na própria maneira como ele olha – e (re)constrói – a realidade. No caso específico da pesquisa que se volta para contextos de ensino-aprendizagem de línguas, a interferência do pesquisador na ação e do ator na análise pode ser uma opção metodológica que além de impactos nas teorias sobre o processo estudo, no próprio modo de fazer pesquisa, possa resultar também em mudanças (principalmente positivas) no contexto estudado.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

AKMAJIAN, A. et ali. *Linguistic – an introduction to language and communication*. Cambridge: The Mit Press, 1995. (Tradução e adaptação para o português de Adelaide Silva. Delim, UFPR)

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp/IEL, n.º 23, p. 55-69, 2004.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

LUDKE, André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002

NUNAN. *Research Methods in language learning*. Cambridge: University Press, 1992, p.91-114, 159-162.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. **In:** MOITA-LOPES, L. P. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. **In:** EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS FILHO, Gamboa. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SIGNORINI, I. (org). *Os significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

———. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

**O DISCURSO JURÍDICO
UMA ANÁLISE DAS VOZES NUM PROCESSO-CRIME**

Diná Tereza de Brito
(UEL, UENP, FAFICOP e FACCRIE)
dinatb@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Na atualidade, vários estudos têm escolhido o discurso como alvo de análise, pelo caráter de interação social existente entre os participantes de um processo de enunciação, pelas marcas deixadas pelo sujeito na língua, que é a materialidade do discurso, denunciando o falante em posição de prestígio no contexto social que obtém, por isso, os mecanismos que lhe favorecem a condição de poder e de dominação.

O discurso jurídico tem sido o mais completo exemplo da linguagem do poder e da ordem nas análises dos discursos já realizadas. Cada sujeito do discurso jurídico, ao se manifestar, aciona certas convenções reguladoras das relações entre os vários sujeitos, que produzem mudanças nas atividades da linguagem. A tomada da palavra concede a cada sujeito certo lugar complementar ao outro, exigindo que esse outro se mantenha ali e saiba exatamente o lugar ocupado pelo “eu”, que fala de seu próprio lugar. No discurso em tela, há uma posição de poder ocupada pelo juiz que coloca o acusado na condição de obedecer, sem que se questione essa competência. É o discurso autoritário, incontestável, que leva a supor que desfaz quaisquer ambigüidades, cristalizando-se numa verdade única.

O que se pretende com este estudo é focar a linguagem do discurso jurídico, visando desvendar os efeitos de sentido produzidos com o uso das escolhas lexicais denunciando, com a heterogeneidade das vozes, o poder e a pretensão de que a verdade possua uma só versão: a do legislador, no julgamento de um processo de atentado violento ao pudor.

O *corpus* utilizado é constituído por algumas peças de um processo-crime de atentado violento ao pudor, instaurado em 2001, na Vara Criminal de uma Comarca do Estado do Paraná, consistindo

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

na Denúncia oferecida pelo Ministério Público, no Decreto de Prisão Preventiva expedido pelo Juiz Criminal, nas Alegações Finais apresentadas pela Defesa e na Sentença decretada pelo Juiz da 1ª Instância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Análise do Discurso

Não há como estudar linguagem sem que se fale em Saussure, cujo princípio é o caráter social da língua, também defendido por Bakhtin (1988). Apesar de este último ver a língua como algo concreto, próprio de cada falante, o que valoriza a fala, diferentemente do primeiro, que colocou como objeto da lingüística a visão abstrata e ideal da língua apenas, estabelecendo uma dicotomia entre língua e fala.

Bakhtin diverge de outros lingüistas que o antecederam, por afirmar ser mais importante na interação social o papel desempenhado pelo Outro que, ao contrário do que muitos acreditavam, não é passivo na constituição do significado, pois integra o ato de enunciação individual num contexto mais amplo no qual se buscam relações que vinculam a linguagem à ideologia. Por isso mesmo, a linguagem deve ser encarada pelo lugar em que se manifesta concretamente a ideologia. Barthes, pela Semiologia, reforça esse posicionamento mais tarde. Após isso, a linguagem passa a ser vista pelos estudiosos num nível distanciado da dicotomia saussuriana, chegando, assim, à instância do discurso, quando passa a ser um modo de produção social, lugar privilegiado da ideologia.

A linguagem enquanto discurso não se restringe a um conjunto de signos que se utilizam apenas como instrumento de comunicação: ela, nas palavras de Brandão (apud BRAGA, 1980), é vista como:

Sistema-suporte de representações ideológicas [...] é o médium social em que se articulam e se defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais (1977, p. 12)

Para a autora, a linguagem é o espaço do conflito, em que as ideologias se defrontam e só pode ser estudada na própria sociedade

em que se constitui, através dos processos histórico-sociais de sua formação.

Esboço histórico

Tendo seu início em Maingueneau, os estudos lingüísticos do que mais tarde seriam vistos como *discurso* vão tendo uma abertura que levam à constituição de uma análise do discurso como disciplina. Além de cursos e pesquisas nas áreas tradicionais de Fonética, Fonologia, Gramática, Semântica e em Lingüística Histórica, desenvolvem-se também cursos e pesquisas em Sociolingüística, Pragmática, Análise do Discurso, Lingüística Textual, Análise da Conversação, Psicolingüística e Neurolingüística.

Surgem trabalhos de Harris, de Roman Jakobson, de Benveniste, que vão mostrar uma “posição” do locutor, que se coloca em seus enunciados, relacionando-se com o próprio mundo, numa posição sócio-histórica.

Nos Estados Unidos, a A.D. é marcada pela Antropologia, enquanto que na França, por volta dos anos 60, desenvolve-se uma análise do discurso de cunho lingüístico e marcado pelo marxismo e pela psicanálise.

Maingueneau (1993) vê a escola francesa de AD como uma reflexão de escrita que articula a lingüística, o marxismo e a psicanálise, mantendo certa tradição intelectual européia que unia reflexão sobre o texto e sobre história. O autor entende, entretanto, que é necessário ver a linguagem como um fenômeno a ser estudado enquanto formação lingüística e enquanto formação ideológica.

Assim, as vertentes que vão influenciar a corrente francesa são: a ideologia sob os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as idéias de Foucault, e é sob tais influências que Pêcheux elabora os conceitos da AD, utilizando a expressão “formação discursiva”.

A constituição do discurso como objeto de estudo foi algo de extrema significância, já que os estudos anteriores mostravam uma preocupação com o estudo da língua “em si e por si mesma”. O uso lingüístico passou então a interessar os lingüistas para a compreensão da natureza da própria linguagem. Com a passagem do interesse

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

do estudo do âmbito da frase para o discurso, este foi tomado como base de estudo, considerando-se a língua em uso, em situações concretas de comunicação.

Fernandes (2000), entende que os termos discurso e análise do discurso remetem ao modo de apreensão da linguagem, já que acontece para os sujeitos presentes em situação de interlocução, em relacionamentos sociais. E a Análise do Discurso trabalha com os textos nos quais estão presentes os conflitos histórico-sociais, restringindo a enunciação.

Para o autor citado, o conceito de discurso favorece a delimitação daquilo que constitui o falante em sujeito de seu discurso, e, por outro lado, em definindo regularidades e condições de produção, provoca o “assujeitamento” desse falante.

Diante disto, a linguagem deve ser pensada em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. O discurso é visto como o resultado de uma construção que exige a presença de um sujeito ideológico que, inserido em um contexto social e histórico, desencadeia o processo de significação. Fala-se em discurso não como uma forma de transmissão de informação, e sim como efeito de sentido entre locutores.

O conceito de ideologia

Este termo ainda é circundado por uma noção confusa e controversa. Chaúf (1980) comenta que ela nasceu como aquilo que analisa a faculdade de pensar e, sob o conceito de “ciência positiva do espírito” vinha se opor à Metafísica, à Teologia, à Psicologia, à Psicología, trazendo como consequência uma visão de uma doutrina irreal e sectária.

Marx e Engels (1965) também dão uma conotação negativa ao termo ideologia, condenando a maneira abstrata e ideológica com que os filósofos alemães a vêem, identificando-a com a separação entre a produção das idéias e as condições sociais e históricas em que são produzidas, tomando por base apenas os dados possíveis de serem verificados empiricamente. Nesse entendimento, os autores citados afirmam que as ideologias fazem o caminho inverso entre os

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

homens e suas relações, ocasionando o desvio de percurso que consiste em partir das idéias para se chegar à realidade. Para o marxismo, portanto, a ideologia é um instrumento de dominação de classe, quando as idéias da classe dominante passam a ser as idéias de todos.

Althusser (1970) comenta que, para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou condições materiais e políticas de exploração, entrando, assim, o Estado a exercer um papel por meio de seus Aparelhos Repressores (compreendendo o Governo, a Administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões e outros) o que significa que o aparelho repressivo de Estado em questão funciona pela violência; são forças que fazem com que as leis sejam cumpridas.

Em suma, os ARE funcionam predominantemente através da repressão e secundariamente através da ideologia. Por isso, não há aparelho unicamente repressivo, já que temos como exemplos a Polícia e o Exército que funcionam também pela ideologia, tanto para garantir sua própria coesão e reprodução, como para divulgar os valores por eles propostos.

Já os Aparelhos Ideológicos do Estado procuram forçar a classe dominada à submissão às condições de exploração. Para Althusser, a ideologia estaria restrita ao AIE (Aparelhos Ideológicos do Estado), compreendidos pelas instituições como a religião, a família, o Direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação. Eles funcionam de forma inversa, primeiro pela ideologia e segundo pela repressão, embora esta seja bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica. A Igreja, por exemplo, possui métodos que podem excluir, selecionar ou aplicar sanções em suas ovelhas, assim como a Escola, a Família, etc.

Língua, Discurso e Ideologia

Para Foucault (1971), os discursos estão dispersos e a análise do discurso é que irá descrever tal dispersão, através de “regras de formação” que vão determinar os elementos componentes do discurso, tais como: os *objetos*, os *diferentes tipos de enunciação*, os *conceitos*, os *temas* e *teorias*, possibilitando a passagem da dispersão pa-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

ra a regularidade. Foucault enumera as 4 características que constituem o enunciado:

- a) o “referencial” que é aquilo que o enunciado enuncia;
- b) “a relação do enunciado com seu sujeito” em que faz ver que o discurso não é atravessado pela unidade do sujeito, mas pela sua dispersão, decorrente das várias posições que o mesmo pode assumir no discurso;
- c) “a existência de um campo adjacente”, associado ao enunciado integrando-o a um conjunto de enunciados, já que , ao contrário de uma frase ou proposição, não existe um enunciado separadamente;
- d) “a condição material do enunciado”, que o faz diferir de enunciação, a qual é marcada pela singularidade, enquanto que o primeiro pode ser repetido.

No processo de interação está presente a ideologia, já que naquela procura-se manter uma estreita relação com os valores dos indivíduos pertencentes a um determinado grupo social. Compreende a participação dos sujeitos nos acontecimentos e nas relações de uns com os outros e com as coisas que os circundam. Este relacionamento demonstra a visão que se tem do mundo, traduzindo, portanto, a ideologia que conduz e orienta o sujeito para certas ações ou dizeres decorrentes de um conjunto de valores, idéias e procedimentos de concepções de natureza intelectual, política, religiosa, etc. Cada indivíduo, ainda, pode assumir mais de uma ideologia em um dado momento ou situação.

Visando a uma articulação entre a concepção de discurso de Foucault e uma teoria materialista do discurso, Pêcheux e Fuchs, *apud* Brandão (1997:32) preconizaram um quadro para a AD, englobando três regiões do conhecimento:

- a) “o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações”;
- b) “a Lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos problemas de enunciação”;

c) “a teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos” acrescentando que essas três regiões estão atravessadas pela referência a uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica.

Por este prisma, de que processo discursivo é produção de sentido, o discurso passa a ser o espaço das significações.

Bakhtin (1988) considera inadequados os procedimentos de análise linguística para dar conta da enunciação completa, tanto numa palavra, como numa frase ou numa seqüência de frases. Para ele, todo signo é ideológico e a palavra é o signo ideológico por natureza,

Ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ‘ideologia do cotidiano’, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (1988: 16)

Formação Discursiva e Condições de Produção

A expressão “Formação Discursiva” foi empregada, pela primeira vez, por Foucault (1997), ao questionar as condições históricas e discursivas que permitem explicar a constituição dos sistemas de saber. Reelaborada por Pêcheux em 1969, a noção de Formação Discursiva assume grande importância na A.D. quanto à articulação entre língua e discurso.

A ideologia se concretiza no discurso. Pêcheux se interessa pela superestrutura ideológica ligada ao modo de produção dominante na formação social que se considera, em que o que caracteriza a ideologia é uma materialidade específica que se articula sobre uma materialidade econômica, permitindo a Pêcheux chegar à representação do exterior da língua.

Nessas relações de produção, a ideologia funciona como o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, que faz com que cada indivíduo seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. Os discursos são governados pelas formações ideológicas e as formações discursivas levam em consideração o que pode e o que deve ser dito a partir de certa conjuntura.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

A formação discursiva envolve dois tipos de funcionamento:

a) a paráfrase, em que os enunciados são retomados e reformulados na busca de fechamento de suas fronteiras;

b) o pré-construído, que é o que remete a uma construção anterior e exterior.

É a FD que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, numa mesma conjuntura histórica, possam falar diferentemente uma mesma língua.

À AD cabe trabalhar o discurso na relação da língua com a história, buscando as marcas das contradições ideológicas na materialidade lingüística. Analisar o discurso vem a ser descrever os sistemas de dispersão dos enunciados que o compõem através de suas regras de formação.

Sujeito

No discurso, a relação entre linguagem e mundo não é direta, de modo que o sentido do que se diz é fruto da relação do sujeito com a história, marcando a relação da língua com a exterioridade, pois não há discurso sem sujeito e nem este sem ideologia. O pensamento é opaco, processa-se através do discurso. A ideologia assim pensada precisa da interpretação, que não é apenas uma apreensão do sentido, é respaldada pela memória, de duas maneiras: pela memória institucionalizada (o arquivo) e pela memória constitutiva (o interdiscurso)

O sujeito é atravessado pela linguagem e pela história na produção de sentidos; ele é pensado pelo lugar que ocupa, ou seja, da posição que ocupa no momento em que diz algo, relativamente à formação discursiva em que inscreve suas palavras.

Observando o trajeto da concepção de sujeito nas teorias lingüísticas, podem-se apresentar duas linhas: uma que reconhece o sujeito como o centro da enunciação e outra que o entende como descentrado. Na primeira, o sujeito é individual, dotado de intenção, que é dono de seu dizer, colocando a consciência como o centro que determina sua vida. O segundo caso, no entanto, concebe o sujeito co-

mo uma ilusão. Trata-se de uma teoria não subjetivista do sujeito, em que as noções de ideologia e inconsciente exercem papel fundamental.

O sujeito descentralizado: o eu e o outro

O sujeito é tomado como ponto de referência, pois ao enunciar-se, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do sujeito. Nesse sentido, espaço e tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia, caracterizando o *aqui* como o espaço do *eu* e o presente como o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve. Todas as relações espaciais e temporais são organizadas a partir desses dois elementos. Sendo a enunciação o lugar de instauração do sujeito, é também o lugar do *ego*, *hic et nunc*. (Fiorin, 1996).

Bakhtin, criticando o objetivismo abstrato de Saussure, diz que a linguagem é constituída de formas lingüísticas que buscam a interação verbal, concebendo a palavra como plurivalente, sendo o dialogismo a condição de construção do sentido. Elabora a teoria da polifonia, em que várias vozes falam simultaneamente no discurso, sem que uma delas tenha preponderância sobre as outras. Bakhtin fala em *duplo dialogismo*, voltado para o destinatário, em que há um jogo de várias vozes cruzadas na tessitura do discurso

Sentido e sujeito na análise do discurso

Para a AD o centro da relação entre alteridade e identidade está no espaço discursivo criado entre o eu e o tu, que é o texto. Isso leva a algumas reflexões básicas à AD:

a) que, como afirma Pêcheux, o sentido de uma palavra vai ser determinado pelas posições ideológicas que são postas em jogo no momento e no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Por isso, Pêcheux introduz em sua teoria os conceitos de formação ideológica e de formação discursiva;

b) que o sujeito, muito embora seja indispensável, perde sua centralidade ao integrar o funcionamento dos enunciados.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

A ilusão discursiva do sujeito

Segundo Pêcheux e Fuchs (1975), *apud* Brandão (1993), o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento: o primeiro é aquele em que se coloca como a fonte exclusiva do seu discurso; ele tem a ilusão de ser o criador absoluto de seu discurso, rejeitando ou apagando elementos que remetam ao exterior da sua formação discursiva. O outro é o que leva o sujeito a selecionar lingüisticamente o que é dito ou deixa de ser dito, elegendo algumas seqüências parafrásticas e oculta outras tantas, tendo a ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento objetivo que tem do real. Esse sujeito constitui o que a AD chama de “ilusão necessária”.

Há, por isso, uma heterogeneidade que constitui o próprio discurso e que é resultado da dispersão do sujeito. Isso é trabalhado pelo locutor de modo que um texto adquira uma forma coerente, harmonizando diferentes vozes ou apagando algumas “destoantes”. A subjetividade vem revelar as contradições do sujeito na AD: nem livre nem assujeitado, indo do espaço discursivo do UM ao do OUTRO, em busca da unidade e coerências textuais.

O DISCURSO JURÍDICO

As particularidades das práticas lingüísticas estão associadas às maneiras mais amplamente compartilhadas e ideologicamente construídas do uso da língua. Por causa das funções sociais abrangidas pelo Direito, o discurso jurídico reveste-se de uma tipologia própria, que é a do poder e da persuasão, permeado pelo elemento ideológico. É essencialmente persuasivo, pois instaura sempre como destinatário direto ou indireto um alguém que, supostamente, tenha infringido o ordenamento. Sendo assim, o espaço jurídico conduzirá os efeitos de poder e as relações de força que se instauram entre os sujeitos que, inscritos em uma formação ideológico-discursiva, passam a ser vistos como seres socializados que se utilizam de certos argumentos de “verdade” que lhes servem de sustento.

É o discurso autoritário, que procura “barrar” a voz do outro, ou seja, o discurso jurídico é monofônico, segundo Ducrot, pois as vozes que naturalmente se mostram nos textos polifônicos, são abafadas ou ocultadas sob a aparência de uma única voz nos primeiros,

essencialmente monofônicos. Aqui, através de uma simulação lógico-dedutiva, o discurso busca o apagamento do sujeito visando uma estabilização dos objetos em discussão, uma vez que o equívoco se apresenta como unívoco, ou seja, as vozes dos percursos em conflito perdem a ambigüidade das variadas posições, em que o discurso se cristaliza, e busca se tornar o discurso da verdade única, absoluta.

O arquivo jurídico, por meio da circularidade imposta às leis em geral, busca criar uma ilusão de completude que vai se fortalecer no funcionamento desse discurso, procurando apagar o que lhe é exterior, tentando controlar a significação. É necessário, que se busquem outros textos que recuperem, na esfera externa, ou seja, nos intertextos, a polêmica disfarçada, o confronto, os choques sociais, para que se possa reconstruir o diálogo desaparecido no discurso autoritário.

Seguindo o pensamento Foucaultiano, o exercício do poder seria um modo de ação de uns sujeitos sobre as ações de outros, o governo de uns homens por outros homens. Os efeitos de poder são constituídos nas relações de força entre os sujeitos desiguais (individuais ou coletivos) por sua situação e por potencial de recursos (econômicos, militares, de informação). A guerra é o melhor analisador das relações de poder, na qual os adversários utilizam estratégias para alcançar um objetivo determinado. Esta idéia nos remete à construção enunciativa dos diferentes elementos que compõem o discurso “da lei”, em que os valores e estratégias são instrumentos de combate que se aplicam na luta das relações de força existentes na interação com o propósito de produzir determinado efeito de sentido.

É preciso observar o discurso jurídico sob alguns aspectos contextuais: a) do próprio contexto do discurso, já que o significado das palavras e das frases resulta do contexto textual, do ordenamento sob o qual se está analisando ou se estipulando o comportamento do indivíduo; b) da situação discursiva: quem fala, onde (lugar físico) se fala, com que finalidade e de que posição se fala, ou seja, o lugar ocupado pelo sujeito do discurso; c) da situação jurídica no espaço político-social.

Esses três aspectos apresentados se complementam na medida em que se faz necessário julgar os efeitos de sentido produzidos, tanto no contexto do discurso, quanto numa determinada situação de fa-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

la e na relação com o processo de envolvimento político-social de certos procedimentos dos sujeitos participantes do ato jurídico.

ANÁLISE

O *corpus* analisado é constituído por algumas peças de um processo-crime de atentado violento ao pudor, instaurado em 2001, na Vara Criminal de uma Comarca do Estado do Paraná, consistindo na Denúncia oferecida pelo Ministério Público, no Decreto de Prisão Preventiva expedido pelo Juiz Criminal, nas Alegações Finais apresentadas pela Defesa e na Sentença decretada pelo Juiz da 1ª Instância. Alguns trechos foram selecionados para a análise.

O Promotor de Justiça, ao fazer a Denúncia, assim se expressa:

O Representante do Ministério Público, ao final assinado, no uso de suas atribuições e na melhor forma de direito, vem, com base no incluso inquérito policial, oferecer denúncia contra: FULANO DE TAL, vulgo “Zé ou Zé Maria” [...], pelo cometimento de fato delituoso que passa a narrar: [...], com consciência e vontade e o fim de satisfazer sua concupiscência, constrangeu a vítima, menor (07 anos de idade [...], mediante violência presumida, a prática de atos libidinosos diversos da conjunção carnal, que consistiu em tirar-lhe a roupa[...] tendo o fato ocorrido sob ameaça verbal.

Desta forma, está o denunciado [...], incurso nas penas do Art- 214, c/c Art.-224, letra ‘a’, 225, § 1º, incisos I e II e art.- 226, inciso I, todos do Código Penal, motivo por que oferece a presente denúncia, que espera seja recebida e autuada, citando-o para interrogatório e demais termos do processo, intimando-se as testemunhas do rol abaixo, para deporem sob as penas da lei, até final julgamento, tudo com ciência deste Órgão.

Termos em que

P. Deferimento. (fls.2 e 3 dos Autos)

Com a expressão “O Representante do Ministério Público, ao final assinado, no uso de suas atribuições e na melhor forma de direito” demonstra as condições de produção do discurso, compreendendo os sujeitos e a situação, envolvendo também a memória, pois é ela que faz valer as condições do discurso em tela, tanto no contexto imediato, quanto no contexto amplo, sócio - histórico, que é ideológico. O contexto imediato, aqui, é o fato delituoso que precisa ser denunciado e o contexto amplo, é o que oferece para análise dos efeitos de sentidos os elementos oriundos de nossa sociedade, com suas ins-

tuições, sobressaindo-se aquela que trata dos bons costumes e dos deveres do cidadão, que é a Justiça.

É o Promotor de Justiça que afirma serem SUAS as atribuições de denunciar os atos que não se enquadram nos moldes de uma sociedade equilibrada, que visa ao bom desempenho de cada indivíduo perante seus semelhantes. É o sujeito que fala de um espaço e de um tempo, relativamente ao discurso do outro, um outro para quem ajusta a sua fala, envolvendo outros discursos, historicamente constituídos e que estão postos como ordenamento às pessoas que compõem uma sociedade.

Quando afirma “e na melhor forma de direito”, está o representante do Ministério Público certo de que tal forma seja realmente a MELHOR, fazendo de sua verdade a única, irrefutável.

Ao utilizar o termo “vulgo” para se referir ao denunciado, o sujeito se coloca numa posição superior, já que tal adjetivo coloca o “outro” na posição inferior de quem nem sequer é conhecido pelo próprio nome.

No momento em que o sujeito passa a narrar o fato delituoso, cita o local, a data e a hora em que o denunciado “com consciência e vontade e o fim de satisfazer sua concupiscência, constrangeu a vítima [...] mediante violência presumida, a prática de atos libidinosos...”.

Sabe-se que a linguagem é uma forma de ação. O ato de fala não se separa da instituição que representa. Ao estabelecer que o denunciado agiu “com consciência e vontade e o fim de satisfazer sua concupiscência”, o Promotor de Justiça coloca-se na posição de quem está habilitado a fazê-lo, entendendo estarem efetivamente presentes as condições para tal. A própria escolha lexical depende da significação e das convenções relacionadas à efetividade do dito em situação de discurso. O ajuste entre as palavras e os fatos é sempre questão de uso de palavras e de exigência que ocorre em certas situações.

Em seguida, o sujeito afirma:

Desta forma, está o denunciado [...], incurso nas penas do Art. 214, c/c Art.224, letra ‘a’, 225, § 1º, incisos I e II e art.- 226, inciso I, todos do Código Penal, motivo por que oferece a presente denúncia, que espera

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

seja recebida e atuada, citando-o para interrogatório e demais termos do processo, intimando-se as testemunhas do rol abaixo, para deporem sob as penas da lei, até final julgamento, tudo com ciência deste Órgão,

demonstrando que as convenções que regulam institucionalmente as relações entre os sujeitos estão acionadas, numa espécie de “ritual social da linguagem, implícito, partilhado pelos interlocutores”, como afirma Maingueneau (1993:30).

Entende-se que o interlocutor deste discurso é o Excelentíssimo Senhor Doutor Juiz de Direito da Comarca, a quem o MP envia a Denúncia e Espera que a mesma seja recebida pelo Juiz, efetivando aquilo que pretende: a citação do acusado para que seja interrogado e Intimando-se as testemunhas para que venham depor Sob as Penas da Lei. O teor do discurso é do domínio lingüístico dos envolvidos diretamente: Promotor de Justiça e Juiz, que exercem um papel que lhes foi atribuído pela própria sociedade, por força de uma competência reconhecida como legal: o primeiro estabelece as medidas a serem tomadas pelo Juiz “tudo com ciência deste Órgão”, ou seja, aquele deverá estar ciente de todos os atos do processo para que o mesmo não se torne nulo ou anulável. Encontra-se aqui, portanto, o equilíbrio de poder entre os sujeitos, como num contrato.

Em outra seqüência processual, o Promotor de Justiça requer que seja expedido mandado de prisão preventiva ao acusado, expressando-se assim sobre este:

O Denunciado [...] é elemento sem eira nem beira, que cometeu delito considerado hediondo, existindo notícias de não se tratar da primeira vez que comete o típico delito e quando apurados os fatos, procurou fugir do flagrante.

O delito causou revolta na localidade de sua residência, sobretudo dos familiares do menor (pessoas pobres e pouca cultura), demonstrando ser o elemento acéfalo de freios morais e respeito ao ser humano, especialmente indefesos pela menoridade.

A intenção de se furtar à aplicação da lei penal é gritante, portanto, nos termos do Art.311, do Código de Processo Penal, pugnamos pelo Decreto Prisional. (fls.24 e 25 dos Autos)

Para a Análise do Discurso, o cerne da relação entre identidade e alteridade está no espaço discursivo criado entre o EU e o TU, ou seja, o sujeito do discurso acima só constrói sua identidade na interação com o outro, no caso, o Juiz, a quem “pugnamos pelo Decre-

to Prisional”. Essa interação se realiza pelo texto, pois a significação só se dá nesse espaço discursivo.

Pêcheux afirma que o sentido de uma expressão “é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (1975:144). Isto vai nortear o que pode e deve ser dito por um sujeito. O representante do MP se acha no direito de avaliar ser o denunciado um “elemento sem eira nem beira”, em cuja expressão é fácil perceber a repugnância que lhe causa a pessoa que possivelmente (ainda não foi comprovado) tenha cometido o delito descrito, reservando-lhe o qualificativo de “elemento”, ou seja, despido de qualquer sentimento, já que elemento pode ser qualquer coisa da natureza.

E ao afirmar ser aquele “sem eira nem beira”, o sujeito vai adiantando uma avaliação pessoal do acusado baseada em valores próprios, implícitos na posição que ocupa no discurso.

Mais adiante, o Promotor de Justiça assegura:

O delito causou revolta na localidade de sua residência, sobretudo dos familiares do menor (pessoas pobres e pouca cultura), demonstrando ser o elemento acéfalo de freios morais e respeito ao ser humano, especialmente indefesos pela menoridade.

Nessa colocação, novamente o sujeito escolhe valores que vão orientar sua ação individual. Analisa os familiares do menor como “pessoas pobres e pouca cultura” e o acusado como um elemento (novamente!) “acéfalo de freios morais e respeito ao ser humano, especialmente indefesos pela menoridade”. Aqui, o sujeito representa na linguagem a formação ideológica que lhe corresponde, pois, para ele há um distanciamento entre o acusado – ELEMENTO- e o menor indefeso – SER HUMANO. Demonstra, ainda, a força de sua ideologia, ao afirmar serem os familiares da vítima pessoas pobres e de pouca cultura, sem nem ao menos tê-las visto ou interrogado nesta fase do processo. Ou seja, para o sujeito, crimes dessa natureza só podem mesmo ocorrer em meios onde vivem “pessoas pobres e pouca cultura”, que precisam, portanto, ser defendidas sob qualquer argumento.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

Na seqüência processual, o Juiz recebe a Denúncia e defere algumas diligências requeridas pelo Ministério Público e passa a decretar a Prisão Preventiva do acusado:

[...] Entendo necessária a custódia cautelar do denunciado.

Consoante podemos notar, o delito noticiado na peça acusatória se reveste de gravidade e geram (sic) indignação.

Ao dar sua opinião sobre o delito, o Juiz se coloca na posição daquele que está habilitado a fazê-lo, o que fica bem claro pelo uso do verbo na 1ª pessoa do singular: “Entendo (grifo nosso) ser necessária a custódia cautelar do denunciado”. Sendo o mesmo alguém “revestido de poder” pela função que ocupa, ninguém se aventura, sequer, a contestar essa opinião expressa pelo verbo referido em 1ª pessoa.

Quando pretende ampliar a indignação do fato relatado às demais pessoas que dele tomarem conhecimento, o Juiz passa a usar o verbo em 1ª pessoa do plural: “Consoante podemos notar, o delito [...] geram indignação” . Isso, para Searle (1981), significa que, quando alguém fala, adota uma forma comportamental intencional que se rege por regras, as quais pressupõem as instituições que são as únicas capazes de lhes atribuir sentido. É o Juiz, no papel de sujeito, expressando um ponto de vista oriundo do lugar que ocupa no discurso, alguém a quem compete “entender” necessária a custódia do acusado.

No decorrer da redação do Decreto de Prisão Preventiva, o sujeito volta a se pronunciar no sentido de que:

Por outro lado, prevalece a necessidade da prisão preventiva dos acusados **para garantia da ordem pública** (grifo do autor) violada no caso em apreço.

Ora, emana do respectivo inquérito policial uma presunção de periculosidade do agente que demonstra ser avesso e indiferente aos ditames da justiça e da moral. (fls. 30 dos Autos).

Segundo Fiorin (2004), a finalidade principal de todo ato de comunicação não é, simplesmente, informar, porém é tentar convencer o outro a aceitar o que está sendo dito: “Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite”. (p. 52)

Assim, o Juiz, no momento em que decreta a prisão preventiva do acusado, usa o argumento de que tal prisão “garantirá a ordem pública” que foi violada pelo comportamento do réu, sendo este “avesso e indiferente aos ditames da justiça e da moral”. É importante observar os argumentos usados pelo sujeito enunciatador que objetivam levar o enunciatário a crer como certos tais argumentos, como válido o sentido produzido, convencendo-se de que a prisão preventiva realmente se faz necessária. É o discurso persuasório, argumentativo, usado pelo sujeito que fala de seu lugar no discurso, na sua posição de julgador, dono da verdade e do poder.

O Processo segue nas suas várias fases até que chegam as **Alegações Finais apresentadas pela Defesa** (fls. 82 a 95 dos Autos).

A Defesa juntou algumas jurisprudências sobre ‘Atentado violento ao pudor’ pelo que seu cliente estava respondendo, jurisprudências do Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR), de São Paulo (TJSP), de recursos que foram julgados e providos, uns no sentido da absolvição do acusado, outros na desclassificação do crime para o artigo 61 da Lei de Contravenções Penais (LCP), que é mais brando e trata de “*importunar alguém, em lugar público ou acessível ao público, de modo ofensivo ao pudor*”, cuja penalidade é apenas a aplicação de multa.

Além disso, a Defesa, argumentando inocência do réu selecionou vários trechos de depoimentos da vítima e de testemunhas, argumentando terem estas alterado sua fala desde o relato à autoridade policial até a fase Judicial, em que, tanto a vítima, como seu irmão, também menor, trouxeram informações diferentes, como em:

Vale ressaltar ainda, que os depoimentos prestados perante a Autoridade Policial, foram todos no dia 06 (seis) de agosto do corrente ano, ou seja, somente 02 (dois) dias após o ocorrido.

Assim, os fatos ainda estavam claros na memória dos Depoentes, sendo cediço do que estavam ali declarando (sic). [...] já na fase Judicial, os menores alteraram suas declarações à (sic) este juízo, informações diversas às prestadas na fase de inquérito, conforme pode-se constatar a seguir...

É o momento de o acusado falar, na pessoa de seu defensor e este último, na realidade não expressa o seu próprio pensamento, pois representa o Outro em seu discurso ao fazer citações de trechos

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

da doutrina jurídica, de jurisprudências aplicáveis ao caso em tela, pelo que usa o discurso relatado (direto e indireto), aspas, usa itálico, grifos, certos comentários, etc. que, na visão de Authier-Revuz (1992), *apud* Brandão (1993), são as formas de heterogeneidade mostrada, o que comprova serem todos os discursos atravessados por vários outros.

E torna-se incisivo o discurso do sujeito, na posição da defesa, afirmando não haver clareza “e verdade na totalidade das informações prestadas perante as Autoridades, Policial e Judicial, como aceitar somente parte do depoimento sendo válido.” E prossegue:

Desta forma Vossa Excelência não poderá aceitar somente o que recai como culpa sobre o Acusado, pois assim agindo não estará aplicando o princípio de ampla defesa e do contraditório, princípio este fundamental para exercício do estado de Direito.

O discurso, portanto, vai se tecendo polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, que se complementam, se divergem, se contradizem. E a Defesa finaliza, com o pedido natural em tais circunstâncias:

Pelas razões acima e amparado no elevado conhecimento jurídico de Vossa Excelência, crê o Acusado possa obter sua absolvição da imputação que lhe é feita, ou, no mínimo, seja tal imputação desclassificada para o delito previsto no Artigo 61 da Lei de Contravenções Penais, por acreditar no senso de direito e de Justiça que sempre norteou Vossa Excelência.

É o que espera e requer!!!

O sujeito que aí fala é o Advogado, expressando o que é dever de sua profissão: demonstrar a inocência ou a menor gravidade do ato cometido por seu cliente. O discurso não é seu, próprio, pois nos momentos em que se manifesta dentro do Processo, é sempre a voz e o desejo de seu cliente que está representando. A Defesa fala de seu lugar discursivo, que apresenta argumentos na tentativa de convencimento da Autoridade Julgadora, que buscam passar para a sociedade uma figura diferente daquela que o Promotor de Justiça e o Juiz fizeram de seu cliente.

A Sentença Judicial, que vai das fls. 100 até 115 dos Autos, traz alguns trechos que merecem análise.

Como é a praxe, o Juiz faz uma resumida recapitulação dos fatos, desde a Denúncia pelo Ministério Público até a Defesa elaborada pelo procurador do acusado. Depois, termina ritualisticamente com as expressões:

“É O RELATÓRIO.”

“DECIDO.” (em alguns casos: PASSO A DECIDIR)

Muito forte é o uso da 1ª pessoa do singular, em que o Juiz assume o seu papel de julgador, aquele que tem autoridade e ocupa uma situação legítima dentro da enunciação para elaborar seu discurso voltado a destinatários também legítimos. E o sujeito enunciador afirma: **“DECIDO”**

Na seqüência, o Juiz vai esclarecendo toda a teoria implícita no crime em análise, fazendo citações, reportando-se à doutrina, ao ordenamento, fazendo suas inferências a cada passo, articulando a teoria à prática, analisando o comportamento do acusado e as possíveis conseqüências junto à vítima. Nesses momentos, percebe-se claramente quando o sujeito fala de seu lugar, expressando sua autoridade e quando o mesmo se alterna com a fala do Outro, que também detém o poder, já que esse Outro é o que legislou sobre tal crime. Emprega aspas e itálico no momento em que retrata a fala do Outro.

Recupera também alguns trechos dos depoimentos de testemunhas, arbitrariamente selecionados por ele, consumando sua ideologia de julgador de um ato que ele (representando a sociedade) abomina, tais como:

Consoante se apurou nos autos, [...] irmão da vítima [...] percebeu algo diferente no comportamento do irmão e percebeu que a vítima trazia consigo algumas moedas e questionado a respeito, a princípio disse tê-las encontrado em um ‘matinho’, não obstante, diante da insistência de [...] acabou contando que ‘Zé Maria’ havia lhe dado as moedas para que não contasse o que ocorrera, ou seja, para que não revelasse que havia deitado sobre a vítima...(fls. 104)

[...] declarou às fls. 59 que o acusado já era seu conhecido, o convidou para entrar em sua residência e o colocou deitado sobre a cama e na continuidade fez com que... (idem)

Aborda, em seguida, a tese da defesa, assim se expressando: **“Deduz o culto defensor a ausência de provas. Não compartilho desse entendimento. Consoante se infere dos autos a prova produzida é**

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

suficiente à reprimenda invocada como reprovação à conduta do agente.”(fls. 105 dos Autos)

A primeira pessoa do verbo no singular tem o caráter de autoridade que apaga o discurso do interlocutor, entendendo ser suficiente a prova produzida.

O Juiz vai discorrendo sobre os fatos, agora colacionando julgados e jurisprudências, discursos do Outro que o sujeito torna seus, como verdades irrefutáveis, pois é neles que busca o convencimento dos seus interlocutores, para demonstrar que ele sabe o que diz e o que faz.

Chega o Juiz à conclusão, assim se expressando:

Em face ao exposto e mais o que dos autos constam, **CONCLUI-SE que o pedido contido na denúncia deve ser julgado PROCEDENTE** para condenar o acusado [...] nas penas cominadas no artigo 214 c/c art.224, “a” do Código Penal, e por estes motivos passo à análise da resposta penal.

Faz em seguida a dosimetria da pena, analisando as circunstâncias para sua fixação, analisando possibilidades de aumento ou diminuição da pena, do regime inicial de cumprimento, concluindo que o acusado terá a pena fixada em: “seis (06) anos de reclusão em regime integralmente fechado por força do disposto no artigo 2º, § 1º da Lei 8.072/90 (Lei dos Crimes Hediondos)”

E, finalmente, as expressões costumeiras:

“Publique-se. Registre-se. Intime-se”

É o discurso essencialmente persuasivo, pois tem como destinatário direto alguém que (o sujeito está certo disso!) infringiu o ordenamento. Sendo assim, o discurso do Juiz produz os efeitos de poder e as relações de força instauradas entre os sujeitos que, inscritos em uma formação ideológico-discursiva, passam a ser vistos como seres socializados que se utilizam de certos argumentos de “verdade” que lhes servem de sustento, de um lado, e de um sujeito que foi “apagado” por tais argumentos, de outro lado.

O discurso autoritário do sujeito julgador “barra” a voz do outro, ou seja, é um discurso monofônico, segundo Ducrot, pois as vozes que naturalmente se mostram nos textos polifônicos, são abafa-

das ou ocultadas sob a aparência de uma única voz nos discursos jurídicos, essencialmente monofônicos. Aqui, através de uma simulação lógico-dedutiva, o discurso do Juiz busca o apagamento do sujeito visando uma estabilização dos objetos em discussão, uma vez que o equívoco se apresenta como unívoco, pois, em tal discurso, acredita-se que as vozes dos percursos em conflito perdem a ambigüidade das variadas posições, em que o discurso se cristaliza, e tem-se a ilusão do discurso da verdade única, absoluta.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. de J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRANDÃO, Helena, N. *Introdução à análise do discurso*. 6ª ed.. Campinas: Unicamp, 1997.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FERNANDES, L.C. *O olhar português sobre o Brasil recém-descoberto: procedimentos discursivos em relatos de cronista europeus do século XVI*. Araraquara: UNESP, 2000.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1990
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Trad. De L .F. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1971
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2ª ed. Campinas: Unicamp; Pontes, 1993.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. de W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar 1965.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

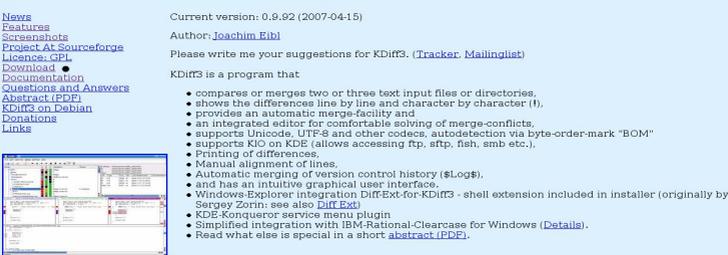
O TRABALHO DE RECENSÃO ASSISTIDO POR COMPUTADOR

Raquel Cardoso de Castro
raquelcdecastro@gmail.com

Ementa: o minicurso pretende apresentar muito brevemente o software livre Kdiff3 como ferramenta de apoio no trabalho de revisão. O software KDiff3 possibilita a comparação entre textos, apontando eventuais diferenças e permite também a alteração dos textos comparados. O minicurso apresentará: como instalar o software; uma breve introdução à sua configuração; como abrir arquivos e realizar a comparação de textos e como trabalhar as diferenças entre os textos.

INSTALAÇÃO

Instalação do Kdiff3 no windows



Current version: 0.9.92 (2007-04-15)
Author: [Joachim Eib](#)
Please write me your suggestions for KDiff3. ([Tracker](#) [Mailinglist](#))

KDiff3 is a program that

- compares or merges two or three text input files or directories.
- shows the differences line by line and character by character (1).
- provides an automatic merge-facility and
- an integrated editor for comfortable solving of merge-conflicts.
- supports Unicode, UTF-8 and other codecs, autodetection via byte-order-mark "BOM"
- supports KIO on KDE (allows accessing ftp, sftp, fish, smb etc.).
- Printing of differences.
- Manual alignment of lines.
- Automatic merging of version control history (sLog#).
- and has an intuitive graphical user interface.
- Windows-Explorer integration DiffEXt-for-KDiff3 - shell extension included in installer (originally by Sergey Zorn; see also [DiffEXt](#))
- KDE-Konqueror service menu plugin
- Simplified integration with IBM-Rational-Clearcase for Windows ([Details](#)).
- Read what else is special in a short [abstract \(PDF\)](#).

Entrar no sítio Internet do Kdiff3 -

<http://kdiff3.sourceforge.net/> e clicar em downloads.

| Release (date) | Filename | Size (bytes) | Downloads | Architecture | Type |
|---------------------------|--------------------------------------|--------------|-----------|-------------------------|----------------------|
| 0.9.92 (2007-04-15 13:28) | | | | | |
| | KDiff3-0.9.92-2.zip | 7763873 | 26397 | i386 | zip |
| | kdiff3-0.9.92-opensuse10.2-1-086.rpm | 1783190 | 3542 | i386 | rpm |
| | kdiff3-0.9.92-014-Mac-Universal.zip | 6612504 | 4194 | Mac Universal (PPC/x86) | zip |
| | kdiff3-0.9.92.tar.gz | 2220173 | 10418 | Platform-independent | Source.gz |
| | KDiff3Setup_0.9.92-2.exe | 7344972 | 68129 | i386 | exe (32-bit Windows) |

Clicar no arquivo exe apontado na ilustração abaixo, e, após baixar o arquivo inteiro, executá-lo.

● **Instalação do Kdiff3 no Linux**

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Abrir o menu aplicações e seleccionar ADICIONAR / REMOVER:



Digitar o nome do programa (Kdiff3) no campo de pesquisa, seleccionar o programa e depois clicar em aplicar.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS



● Configurações

Instalado o KDiff3, este aparecerá no menu iniciar do windows e no menu aplicações do linux.



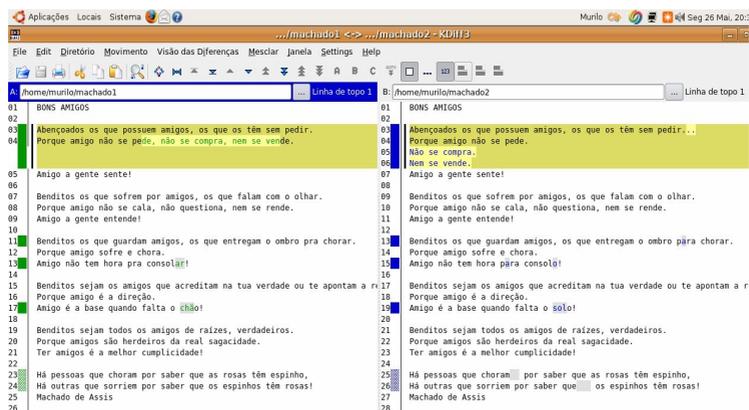
A interface é bastante amigável e intuitiva. Logo ao se abrir o programa, aparece uma janela para seleção dos arquivos a serem comparados.



É importante lembrar que os programas que fazem comparação, como o Kdiff, o Winmerge, entre outros, geralmente, só aceitam arquivos em formato txt.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

Selecionados os arquivos, serão abertas duas janelas confrontando os textos escolhidos, como demonstra a ilustração abaixo:



Se o texto apresentar problemas na acentuação, como por exemplo: ao invés de aparecer “são”, aparecer “sA~o”; ou apresentar fonte muito pequena; ou pano de fundo do texto muito claro; é preciso abrir os arquivos novamente, dessa vez, atentando para a configuração. Se nada disso ocorreu, você pode pular para a próxima etapa.

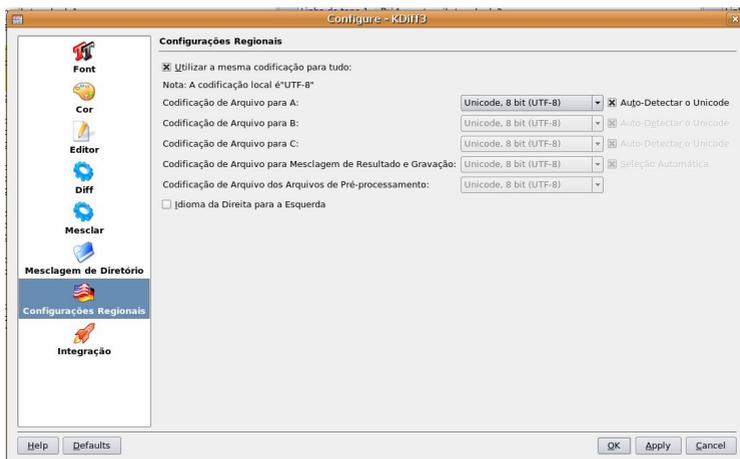
Para configurar o Kdiff, basta clicar sobre o botão CONFIGURAR, na janela de abertura dos arquivos:



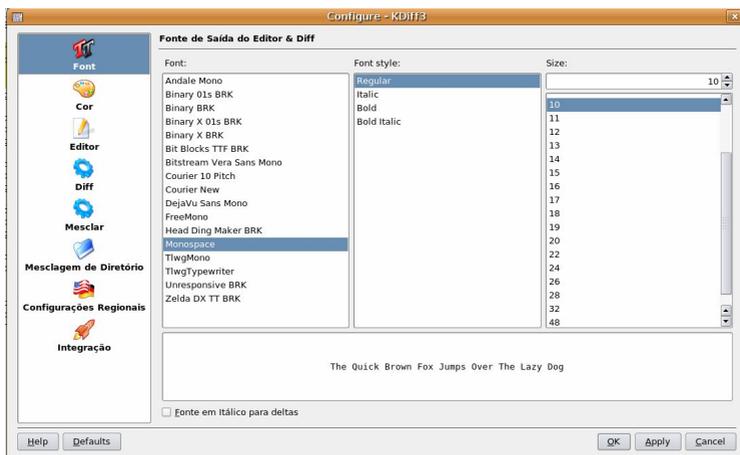
Depois de clicar em CONFIGURAR, uma nova janela se abre onde é possível determinar as configurações do Kdiff. Vejamos alguns elementos importantes.

Primeiro, quanto à acentuação, é preciso selecionar CONFIGURAÇÕES REGIONAIS e alterar para a codificação do texto base (caso tenha dúvidas sobre o que é a codificação, recomendo visitar a wikipedia, onde se encontra um bom resumo explicativo –

<http://pt.wikipedia.org/>). No caso do exemplo utilizado aqui, o poema de Machado de Assis foi salvo em UTF-8.



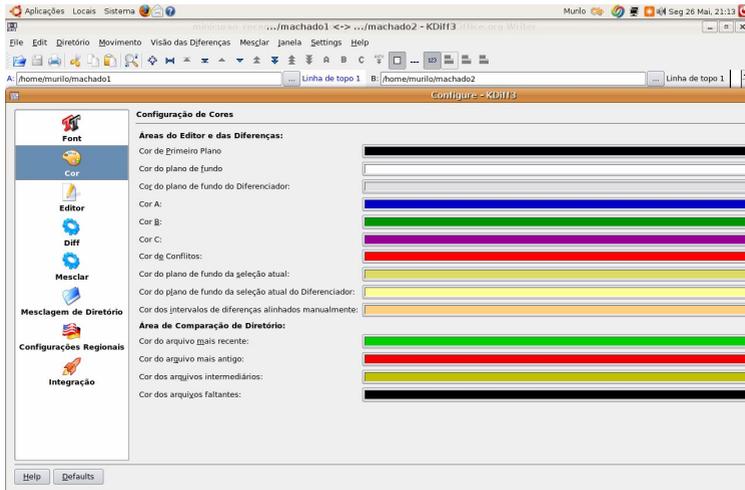
Em relação aos elementos visuais do texto, é possível escolher a fonte, ou melhor, o tipo (ariel, times, freemono etc), o tamanho e os efeitos (negrito, itálico etc.).



Quanto às cores, também é possível alterar a cor de pano de fundo do texto, pode-se escolher um fundo escuro ou claro, pode-se

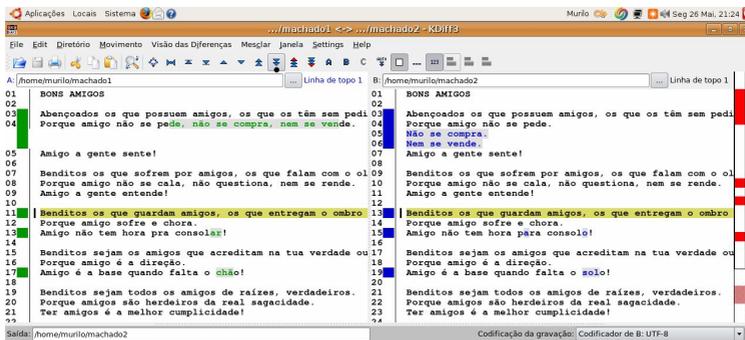
LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

escolher a cor de realce das diferenças entre os textos, e a cor de cada texto.



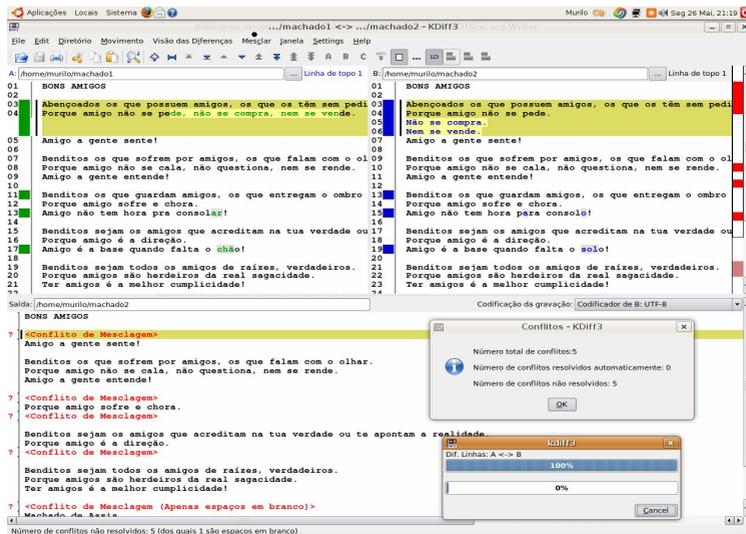
● Comparando textos

Ao comparar dois textos, o KDiff possibilita percorrer cada diferença, para isso bastando clicar sobre a seta, como demonstra a ilustração abaixo:



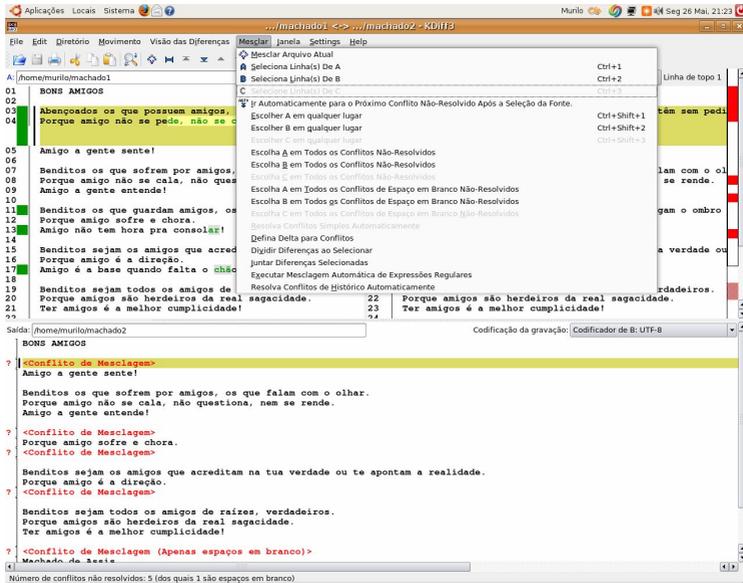
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O KDiff também possibilita mesclar os arquivos, e, para isso é preciso selecionar **MESCLAR** no menu e depois selecionar **MESCLAR ARQUIVOS**.



Efetuada a mescla de arquivos, se abrirão diversas possibilidades, como, prevalecer as mudanças do texto A ou B, por exemplo, entre outras.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS



A partir da mescla, é gerado um terceiro texto abaixo das versões em comparação, como pode ser visto na ilustração acima. Este terceiro texto é o fruto das decisões e escolhas do editor sobre quais mudanças de quais textos (A, B e C ou A e B) devem prevalecer. É possível salvar este terceiro texto, para isto, basta selecionar em FILE no menu, depois SAVE AS. Atenção para gravar o terceiro texto com um nome diferente e não sobrescrever os arquivos em comparação.

Espero que o curso tenha sido proveitoso!

PONTUAÇÃO

Renata da Silva de Barcellos (CELL)
osbarcellos@ig.com.br

PONTUAÇÃO

Primeiramente, *a pontuação* é um “sistema de sinais gráficos que indicam separação entre unidades significativas para tornar mais claros o texto e a frase, pausa e entonação” (Houaiss, 2001). Durante muito tempo, não atribuíram a devida importância a esse aspecto da gramática. Segundo Charaudeau & Maingueneau, foi na década de 70 que, principalmente, Catach, atribuiu à pontuação sua devida importância (2004, p. 390).

A partir dessa definição e do corpus selecionado, observamos que no discurso publicitário e, atualmente, também no jornalístico (título de reportagem e matéria) a pontuação funciona como recurso e estratégia. E com base nessa inferência, formulamos a seguinte hipótese para deste trabalho: de que o aluno perceba a importância de se empregar adequadamente os sinais de pontuação através da análise de publicidades, de reportagens e matérias de jornais e de revistas. Principalmente, os valores semânticos do ponto de interrogação. E, por consequência, observe que, na publicidade, *a pontuação* desempenha o papel de sedução, pois, chama a atenção (uma mais que outras) do leitor pela forma como a mensagem está estruturada e, a partir disso, o de persuasão, para que consiga a sua adesão.

Sendo assim, no que se refere a esse tema, discordamos da opinião de Jairo Lima, pois o diretor de criação declara que na mensagem publicitária, *a pontuação* “deve ser discreta: nada de reticências, exclamações ou interrogações” (Carvalho, 1996, p. 29). Dessa forma, o nosso trabalho pretende mostrar justamente: primeiro, que quase todos os sinais gráficos são utilizados, principalmente, *o ponto de interrogação*; e segundo, que se os sinais gráficos também despertam a atenção do leitor, não sendo discretos em muitos textos. Principalmente, às vezes, quando a pontuação se apresenta de forma repetida ora no mesmo enunciado de uma publicidade, ora na mesma publicidade, mas em enunciados diferentes. Vejamos a publicidade da PROMOINFO: Um gravador de DVD grava CD

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

também? O que uma impressora multifuncional faz além de imprimir? O que é um subwoofer? (*O Globo*, 15/06/2008).

Para desenvolver o presente trabalho sobre pontuação, consultamos as gramáticas de Evanildo Bechara, que cita Catach e explicita a sua teoria (1999); de Rocha Lima (1987); de Celso Cunha (1970) e do Manoel Ribeiro (2000). Ao analisar como esses autores abordam o tema, constatamos que o primeiro apresenta uma abordagem mais profunda, o autor cita Catach e explicita a sua teoria e se refere a mais sinais de pontuação: alínea, chave e asterisco, o segundo e o quarto restringem-se ao emprego, sendo que o quarto é muito conciso; já o terceiro, define a maioria dos sinais de pontuação como o primeiro. Para a elaboração deste trabalho, inicialmente, adotaremos a abordagem de Celso Cunha (1970). Segundo o autor, os sinais podem ser classificados em dois grupos:

O primeiro grupo para marcar *as pausas*:

- a- a vírgula (,): “marca uma pausa de pequena duração”. Emprego: *separa elementos (mesma função sintática ou não) de uma oração ou orações de um período (coordenadas assindéticas ou sindéticas, exceto as introduzidas pela conjunção e quando têm o mesmo sujeito)*. Exemplo: “Gostoso, dá prazer e não discute a relação”. (publicidade das novas balas Fruittella – revista *Caras* 14/12/2007).
- b- o ponto (.): “assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente”. Emprego: indica o término de uma oração declarativa. Exemplo: “Todo homem tem o direito de fazer piadinhas de escritório. Ah, falando nisso, o Mário te mandou um abraço” (publicidade do programa *The Office* - revista *Veja* 14, maio, 2008). Ao discorrer sobre esse sinal gráfico, o autor, assim como Ribeiro, menciona o *ponto parágrafo* “deixa-se em branco o resto da linha em que termina um dado grupo ideológico, e inicia-se o seguinte na linha de baixo, com o recuo de algumas letras”. Emprego: marca a transposição com um repouso maior da voz quando se passa de um grupo a outro grupo de idéias. Cabe ressaltar que Bechara apresenta o ponto parágrafo como outro item e não na mesma abordagem do ponto; e que Rocha Lima distingue ponto simples de ponto final. Para o autor, esse é empregado para encerrar definitivamente um trecho e aquele é usado nas abreviações (Sr.), no final das orações independentes e no final de um período quando o seguinte pertencer à mesma série ideológica.
- c- o ponto – e – vírgula (;): “serve de intermédio entre o ponto e a vírgula, podendo aproximar-se ora mais daquele, ora mais desta, segundo os valores pausais e melódicos que representam no texto. No primeiro caso, equivale a uma espécie de ponto reduzido; no segun-

do, assemelha-se a uma vírgula alongada”. Emprego: separa num período as orações da mesma natureza que tenham uma certa extensão, separa partes de um período, das quais uma pelo menos esteja subdividida por vírgula e separa os diversos itens do enunciado enumerativo.

O segundo grupo para marcar *a melodia, a entonação*:

- a- *os dois pontos (:)*: “servem para marcar, na escrita, uma sensível suspensão da voz na melodia de uma frase não concluída”. Emprego: anuncia uma citação, uma enumeração explicativa e um esclarecimento. Exemplo: “Chester só tem um: Perdigão” (revista *Caras* 14/12/2007).
- b- *o ponto de interrogação (?)*: “é o sinal que se usa de qualquer interrogação direta”. Emprego: usado no fim de qualquer interrogação direta. Exemplo: “Você está preparada para o brilho de SEDA?” (publicidade da nova linha Seda Brilho Gloss – revista *Caras*, 14/12/2007).
- c- *o ponto de exclamação (!)*: “é o sinal que se põe a qualquer enunciado de entonação exclamativa”. Emprego: depois de interjeições (exemplo: “Ah! Que bom, você chegou! – publicidade de turismo de Salvador – *Caras* dezembro de 2007) e de termos equivalentes como vocativo ou apóstrofe.
- d- *as reticências (...)*: “marcam uma interrupção da frase e, conseqüentemente, a suspensão de sua melodia”. Emprego: indica que o narrador ou o personagem interrompe uma idéia que começou a exprimir, marca suspensão provocada por hesitação, surpresa, dúvida, timidez ou assinala certas inflexões de natureza emocional de quem fala. Exemplo: “Menina na barriga ...do pai” (título de reportagem - *O Dia*, 04/04/2008).

Tanto Celso Cunha quanto Evanildo Bechara não definem os sinais de pontuação abaixo. Por isso, consultamos o dicionário eletrônico de Houaiss (2001) e verificamos que o autor os define assim:

- d- *as aspas (“ ”)*: “sinal gráfico, ger. Alceado” (*colocado no alto, também considerado um vírgula dupla*). Emprego: no início e no fim de uma citação “Eu só uso os produtos de cuidados pessoais Britânia” Ana Hickmann (revista *Mulher*, maio, 2008), serve para sobressair termos ou expressões “, geralmente não peculiares à linguagem e para acentuar o valor significativo ou irônico de uma palavra ou expressão. Exemplo: “Eu só uso os produtos de cuidados pessoais Britânia” Ana Hickmann (*Mulher*, maio, 2008).
- e- *os parênteses (())*: “cada um dos sinais de *parênteses ()* que delimita frase ou período – desvio momentâneo do assunto – digressão”. Emprego: serve para intercalar num texto qualquer indicação acessória (explicação, reflexão ...) e para isolar orações intercaladas com

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

verbos declarativos. Exemplo: Qual programa estréia a 2ª temporada com muito mais plástica? A () o da loira do sofá. B- () o da loira do loiro. C- () Dr. Hollywood. D- () o da loira dos dedinhos. (publicidade da REDE TV – *Veja*, 14/05/2008).

- f- *os colchetes* ([]): “símbolo gráfico []”. Emprego: quando na transcrição de um texto alheio, autor intercala observações próprias, serve para isolar uma construção internamente já separada por parênteses e para incluir uma indicação, que não conste da obra citada, numa referência bibliográfica. Exemplo: “Eu uso Hering [desde sempre]” (*Caras*, dezembro, 2008).
- g- *o travessão* (---): “sinal constituído de traço horizontal maior que o hífen (--) da largura do quadratim”. Cabe ressaltar que Bechara quando trata desse sinal, faz alusão ao hífen para diferenciá-los, mas não o apresentam enquanto um dos sinais <<Não confundir o travessão com o traço de união ou hífen...>> (1999, p. 612). Emprego: indica a mudança de interlocutor nos diálogos e isola palavras ou frases num contexto.

Ao analisar o tema na gramática do Bechara, observamos que o autor apresenta estes outros sinais de pontuação. Cabe ressaltar que, após consultamos o dicionário eletrônico de Houaiss para verificar se esse autor também os aborda, constatamos que os apresenta em seu verbete sobre pontuação. Porém, faz-se necessário dizer que não encontramos o primeiro e o segundo sinais de pontuação nos textos publicitários das revistas selecionadas.

- a alínea: (a - 1)) “é um traço curvo, semelhante ao que fecha parênteses, antecedido geralmente de letra ou número”. Emprego: para assinalar subdivisão da matéria tratada. Bechara explicita ainda que “tem a mesma função do parágrafo, pois denota diversos centros de assuntos e, exige mudança de linha” (1999, p. 613).
- a chave ({): sinal gráfico. Emprego: indica a reunião de itens relacionados entre si formando um grupo. Já Bechara se restringe a dizer que: “tem aplicação maior em obras de caráter científico, como pode exemplificar sua utilização neste livro” (1999, p. 613).
- o asterisco (*): “sinal gráfico em forma de estrela”. Bechara apresenta este sinal gráfico em forma de apêndice e explica o porquê do nome: “quer dizer estrelinha, nome devido à forma” (1999:614). Emprego: para se fazer uma citação ou um comentário qualquer sobre o termo ou que é tratado no trecho e depois de uma inicial para indicar uma pessoa cujo nome não se quer ou não pode declinar. Exemplo: “Vencedor do troféu de melhor licor do mundo no IWSC*” (publicidade do licor Amarula – o asterisco é utilizado para explicar a sigla, no caso, significa International Wine and Spirit Competition. (*Caras*, dezembro de 2007).

No dicionário eletrônico de Houaiss, verificamos que o autor apresenta no verbete de pontuação o apóstrofo e o hífen. Já os gramáticos (Bechara, Cunha, Lima e Ribeiro) os abordam no capítulo destinado à ortografia. Da mesma forma que os sinais explicitados acima, os autores não os definem. Por isso, recorreremos novamente ao dicionário de Houaiss para verificar como são definidos. Vejamos:

- apóstrofo ('): “sinal diacrítico em forma de vírgula voltado para a esquerda (...) alceado a um nível superior”. Emprego: indicar a supressão de letra (s) e som (ns).
- hífen (-): “sinal em forma de um pequeno traço horizontal”. Emprego: unir os elementos de palavras compostas, separar sílabas em final de linha e marcar ligações enclíticas e mesolíticas.

Enfim, num texto de qualquer modalidade discursiva, pontuar significa “sinalizar gramatical e expressivamente um texto” (Cunha, 1992, p. 18). Caso, um texto esteja pontuado inadequadamente, o sentido pode ser comprometido. No texto publicitário, compreendemos e verificamos muito bem a dupla função da pontuação: a *lingüística* e a *utilidade social*. Quanto a esse fato, observamos que o publicitário a emprega adequadamente nos textos, de modo que desperte o interesse do leitor em lê-lo e, por conseqüência, a comprar um produto ou um serviço. Com base nisso, a seguir explanaremos a respeito do ponto de interrogação.

A interrogação na publicidade e no título de matérias e reportagens

Atualmente, observamos que um dos recursos utilizados constantemente pelas campanhas publicitárias é *o ponto de interrogação*. Uma hipótese para explicar o emprego desse sinal de pontuação nesse tipo de texto é, primeiro, está relacionado ao nosso conhecimento de mundo, ao fato de numa interação as pessoas estarem utilizando muito o questionamento, mesmo quando o intuito é afirmar algo. Por exemplo: Você vai à festa? (se o locutor realizar tal ato de linguagem com a entonação ameaçadora, está implícita uma afirmação e não um questionamento). E, segundo, está atrelado ao fato de despertar mais atenção do leitor, pelo fato de levá-lo à reflexão. Verificamos, assim, que devido à indagação ser um fator cultural na sociedade brasileira, o discurso publicitário e jornalístico a utiliza co-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

mo um “testemunho de uma sociedade de consumo e conduz a uma representação da cultura a que pertence, permitindo estabelecer uma relação pessoal com a realidade particular” (Carvalho, 1996, p. 106). Assim, a mensagem publicitária e jornalística dá a cada leitor a ilusão de que está se dirigindo a ele individualmente.

Cabe ressaltar também que ao selecionar as publicidades e os títulos de matérias e de reportagens, verificamos que *o ponto de interrogação* não é empregado apenas para investigar a respeito de algo cujo valor semântico seria de informação como na publicidade da nova linha de tratamento Pantene PRO-V, em que o sujeito enunciatador faz a seguinte pergunta ao sujeito destinatário: << Ainda não experimentou? >>. (revista *Mulher*, maio, 2008). Ou “Quanto tempo você esperaria pelo seu amor?” (publicidade do filme *O amor em tempos de cólera* – revista *Caras*, dezembro, 2007).

Atualmente, verificamos na leitura dos textos publicitários e jornalísticos que o ponto de interrogação é uma das estratégias mais utilizadas de sedução/persuasão (como será constatado na seção seguinte é o terceiro sinal de pontuação mais usado). Por exemplo, na revista *Veja* do dia 28/05/2008, encontramos três títulos de matéria com o ponto de interrogação: “com que asas o Brasil vai voar” (páginas 48 e 49), “Vai ter para todo mundo” (páginas 68 e 69) e “Quem quer dinheiro” (página 82). E três publicidades “Você investe seu dinheiro para fazer a viagem dos seus sonhos?” (publicidade do banco Bradesco), “Qual a diferença entre o carro importado mais importado, mais vendido do Brasil e o SUV Premium mais vendido do Brasil?” (página 21) e “Joãozinho tinha dois pães e comeu um. Quantas calorias ele ganhou?” (publicidade de sucos Fruthos). Assim, os anunciantes criam campanhas em que esse sinal de pontuação assume diferentes valores semânticos. A partir dessa percepção, constatamos que os autores não abordam algumas questões que vem se apresentando nesse tipo de publicidades, tais como: a figura do enunciador e o valor semântico que se realizam de modo distinto dos outros.

Quanto ao enunciador, cabe ressaltar que o publicitário está criando cada vez mais campanhas de modo que o leitor tenha a ilusão de que está sendo direcionado apenas a ele. Dessa forma, o publicitário põe em cena um sujeito enunciador como se já estivesse,

antes de realizar tal ato de linguagem, conversando com o destinatário. E quando esse declara algo, aquele retoma o que foi declarado e apresenta a solução, como publicidade dos leites Nestlé “Quem sou eu pra falar de leite? Sou mãe”. (*Caras*, dezembro, 2007).

Outra questão a ser tratada é a respeito do valor semântico dos enunciados interrogativos. O publicitário a fim de seduzir/persuadir o seu interlocutor tem se utilizado constantemente de recursos diversos como o ponto de interrogação e as estratégias criadas a partir desse recurso para apresentar um determinado produto ou serviço. Vejamos alguns exemplos:

- A- valor semântico de surpresa: “Pegar leve é sombra e água fresca. Para aí. Água fresca?” (publicidade da Nova Schin - revista *Época*, março, 2008).
- B- valor semântico de compartilhamento de informação: “Você sabia que os alvejantes com cloro podem AMARELAR as roupas brancas e MANCHAR as roupas coloridas?” (publicidade do alvejante Vanish – revista *Caras*, dezembro de 2007).
- C- valor semântico de escolha: “Com Sunblock nas férias, sua única preocupação será: praia ou piscina?” (publicidade de protetores solar Sunblock Davene – revista *Caras*, dezembro de 2007).
- D- valor semântico de sugestão: “Já existiram 2006 Natais. Não seria a hora de ter um bem diferente? Neste Natal, acredite em você”. (publicidade do Boticário - - revista *Caras*, dezembro de 2007).
- E- valor semântico de indignação: “Isso não é esforço?”. (título de matéria – *Jornal O Globo*, 27/06/2008).

APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Geraldi (1996), o professor deve propor atividades em que seja construído o sentido com o uso de um ou outro elemento gramatical. O professor deve ensinar a gramática com base no funcionamento da língua. A partir disso, explorar a teoria. E assim sempre desenvolver atividades de cunho reflexivo. Isto é, o professor deve desenvolver um ensino mais produtivo (Santos *apud*. Pauliukonis & Gavazzi, 2005).

Para isso, é preciso que o professor adote também o material midiático como *o jornal*. Ao utilizar na sua prática pedagógica recursos variados, o professor estará desenvolvendo um trabalho com base

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

nas *múltiplas linguagens* (Gardiner, 1996). E estará levando não só os alunos a uma reflexão, a uma consciência crítica acerca das diversas questões sociais, como também desenvolvendo neles competências e habilidades.

A partir dessas considerações, serão apresentadas sugestões de como trabalhar os anúncios e a pontuação (principalmente, o ponto de interrogação) de modo mais produtivo com base na teoria estudada e da sua aplicação na prática pedagógica. Veja:

Tema: Pontuação

- para sensibilizar o aluno a respeito do tema, o professor pode levar um texto em que observe que um sinal de pontuação mal empregado compromete o sentido do texto;
- o professor pode selecionar alguns anúncios interessantes para ilustrar o emprego de cada sinal de pontuação e, no caso do ponto de interrogação, mostrar que há valor semântico distinto nos diversos anúncios.
- o professor pode selecionar outros exemplos para verificar se o aluno sabe o porquê do uso de um determinado sinal de pontuação. No caso do ponto de interrogação, se os alunos já conseguem depreender o valor semântico de cada uma ocorrência desse ponto num anúncio analisado;
- o professor pode solicitar que cada aluno traga um anúncio para realizar um trabalho que conterá os seguintes itens: *corpus*, produto, título (explicar a pontuação empregada, verificar a estratégia usada pelo publicitário, por exemplo, se o enunciado é realizado pelo enunciador revestido de destinatário) e leitura do anúncio (da linguagem verbal e icônica, se esta ilustra ou complementa aquela).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto acima, pretendemos realizar uma reflexão acerca da pontuação pelo fato de se tratar de um dos assuntos que mais os professores de Língua Portuguesa sentem insegurança. Com base nisso, acabam não abordado o tema devidamente. E, por conseqüência, os textos produzidos pelos alunos apresentam problemas sérios de emprego inadequado, pois não entendem o emprego dos diversos sinais de pontuação.

Assim, por causa de nos depararmos com alunos perdidos em relação ao tema, resolvemos utilizar a publicidade para abordá-la por se tratar de um tipo de texto que desperta o interesse do aluno. Com a aplicação pedagógica do anúncio classificado e publicitário para abordar o tema da pontuação, podemos refletir sobre os diversos sinais de pontuação e o valor semântico do ponto de interrogação. E levar o aluno a perceber que a pontuação está ligada às relações que pretendemos fazer em nossos textos e aos sentidos que almejamos atribuir a eles. Enfim, através desse recurso e das estratégias utilizadas pelo professor, o aluno deve não só se conscientizar da importância da utilização adequada dos sinais de pontuação, como também precisa saber empregá-los e justificar o seu emprego adequadamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2002.

CARVALHO, Nelly. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

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

———. *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Celso Ferreira de. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: MEC, 1992.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. São Paulo: Artmed, 1996.

HOUAISS, Antonio & VILLAR, M. de Salles. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Metáfora, 2000.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olímpio: 1987.

VASCONCELOS, Silvia Inês (org.). *Os discursos jornalísticos: manchete, reportagem, classificados e artigos*. Itajaí: UNIVALI, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**PREDICAÇÕES COMPLEXAS:
O USO DE PERÍFRASES VERBAIS
E DE CONSTRUÇÕES COM VERBOS-SUPORTE
E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Giselle Aparecida Toledo Esteves(UFRJ)

giselle_esteves@hotmail.com

Vinicius Maciel de Oliveira(UFRJ)

vinimaciel@oi.com.br

INTRODUÇÃO

(...) Não diga em duas palavras o que você puder exprimir em uma. (...) mencionar substitui com vantagem fazer referência (...) (Martins Filho, 1992, p. 73, grifo nosso)

Usar ou não construções complexas? Qual a posição de algumas gramáticas normativas? O que revelam alguns estudos lingüísticos sobre o assunto? A partir desses questionamentos, tencionamos apresentar entraves, avanços e algumas alternativas no que concerne à abordagem de perífrases verbais com “ir” (*vai chover, vamos ver*) e verbo-nominais com “dar” (*dar amor, dar notícia*) em alguns materiais (livros didáticos, gramáticas normativas e um manual de redação). Ademais, pautar-nos-emos em recentes pesquisas lingüísticas feitas em âmbito de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.⁹

Acreditamos que, nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho acerca do funcionamento de certos elementos e estruturas lingüísticos, especialmente relacionado à categorização verbal, na grande parte, gera desconfortos tanto da parte do professor como na do aluno. No primeiro, porque a obrigação contundente em ensinar a língua portuguesa das gramáticas e dos livros didáticos não permite, muitas

⁹ Esta investigação vincula-se ao projeto de pesquisa PREDICAR - *Formação e expressão de predicados complexos: Polifuncionalidade verbal*, coordenado pela Professora Doutora Marcia dos Santos Machado Vieira.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

vezes, a observação do verdadeiro comportamento da língua e de seus componentes. No segundo, porque não compreende a necessidade de certas nomenclaturas que lhes são ensinadas sem que haja conexão com emprego efetivo dos termos aos quais se referem. Nesse sentido, temos um ensino com o sucesso comprometido, pois não colabora para a formação de cidadãos “participativos, reflexivos e autônomos” (PCN, 1998).

A ABORDAGEM DE PERÍFRASES VERBAIS E VERBO-NOMINAIS

a) em algumas gramáticas normativas

Ao tratarem de predicções verbo-nominais, Bechara (1999), Rocha Lima (1992, p. 250) e Cunha & Cintra (2001, p. 379) ignoram a função de núcleo semântico do elemento nominal (doravante *SN*) em construções perifrásticas cujos nomes auxiliam o verbo a selecionar argumentos (*dar tiros*, *dar pulos*, *dar amor*).

O verbo *dar*, em Bechara (1999), não aparece em qualquer consideração do autor quanto à noção de verbo. Conseqüentemente, o leitor, tendo em vista as definições de categorias tratadas nessa obra, pode considerá-lo como “irregular” quanto à flexão e somente como “verbo” em construções com *dar + SN* (por exemplo: *dar um lápis* – entregar um lápis, *dar origem* – originar, *dar medo* – causar medo ou amedrontar).

No que concerne ao tratamento dos auxiliares, Bechara (1999) considera os verbos *ter*, *haver*, *ser* como os auxiliares que, juntamente com o particípio do verbo principal, formam os tempos compostos que, unidos aos simples, completam o quadro da conjugação da voz ativa. *Ser*, *estar* e *ficar* combinam-se com um particípio passível de flexão em gênero e número do verbo principal para formar uma predicção na voz passiva. Há, ainda, os auxiliares acurativos (*começar a* / *estar para* / *continuar* + gerúndio / *estar* + gerúndio / *ir* + gerúndio / *tornar a* / *acabar de*), modais (*dever* / *poder* / *querer* / *pretender* / *conseguir* / *parecer* / *ir* / *vir*), causativos (*deixar* / *mandar* / *fazer*) e sensitivos (*ver* / *ouvir* / *olhar* / *sentir*).

Rocha Lima (1992, p. 250) faz menção às construções *verbo + SN* ao tratá-las como “conglomerados” e ao afirmar que são construções “verbo + objeto direto” que “equivalem muitas vezes a verbos simples: *ter medo a* (= *temer*), *ter amor a* (= *amar*), *fazer guerra a* (= *guerrear*), *pôr freio a* (= *refrear*), etc”. Logo, não trata devidamente a existência de predicadores complexos formados por *verbo + SN*, pois não considera que este elemento, apesar de não ser um predicativo do sujeito, partilha com o verbo a função de núcleo da predicação, como em “A menina *deu telefonemas* para a mãe” ou em “Todos *têm medo* da violência”.

Rocha Lima (1992, p. 134), ao arrolar os auxiliares, inclui *ir* (*a tarde ia morrendo*). Entretanto, assim como Cunha & Cintra (2001), o autor não reconhece a estrutura *ir* + verbo principal (doravante *VP*) como uma conjugação dentro de um paradigma, ou seja, Rocha Lima não concebe um futuro do presente composto. O autor afirma que *ter*, *haver* e *ser* são os auxiliares fundamentais e formam os tempos compostos descritos nos paradigmas.

Cunha & Cintra (2001) definem apenas três tipos de verbos quanto à função: (i) verbo principal – “um verbo de significação plena, nuclear de uma oração” (Cunha & Cintra, p. 387), (ii) verbos de ligação – “servem para estabelecer a união entre duas palavras ou expressões de caráter nominal (...) um elo entre este (o sujeito) e o predicativo” (*Ibidem*, p. 133), e (iii) verbo auxiliar – “desprovido total ou parcialmente da acepção própria, se junta a formas nominais de um verbo principal, constituindo com elas locuções que apresentam matizes significativos especiais.” (*Ibidem*, p. 387). De acordo com essa classificação, o verbo *dar* nas construções do tipo *dar+SN* (*dar socos*) teria de ser classificado como “verbo principal” e nas expressões do tipo *dar de cantar* ou *dar para viver* como “verbo auxiliar”.

Na descrição dos verbos auxiliares, Cunha & Cintra (2001: 394-398) não consideram *ir* um auxiliar autêntico, e sim integrante de um grupo de verbos que podem, excepcionalmente, ser empregados como tal. Os autores comentam que *ir*, acompanhado de uma forma no gerúndio, indica uma ação que se realiza “progressivamente ou por etapas” (*O navio ia encostando no cais / Os convidados iam chegando de automóvel*). Segundo os autores, a construção *ir* +

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

infinitivo exprime “o firme propósito de executar a ação, ou a certeza de que será realizada em futuro próximo” (*Vou procurar um médico / O navio vai partir*). Embora Cunha & Cintra admitam o emprego de *ir* como auxiliar, nos paradigmas de conjugação, o futuro de presente do indicativo é representado apenas por formas simples (*cantarei, venderei, partirei*). Segundo os autores, a perífrase formada por *ir*, flexionado no presente do indicativo, + *infinitivo* é uma substituta para a forma simples, mais adequada à língua falada (cf. p. 460-465). Ademais, os autores, não somente se referem à construção *ir* + *infinitivo* quando analisam o futuro do presente, como também ao tratar do modo imperativo (cf. p. 480). Demonstram que, em exemplos do tipo *Não vá se afogar, moço* e *Não vá me dizer que foi o Diabo, ir* funciona como um reforço para que a noção de imperativo seja estabelecida.

b) em alguns estudos lingüísticos e em algumas gramáticas de orientação descritiva

Machado Vieira (2004) descreve *ir* conferindo-lhe duas extensões semântico-sintáticas: (i) V_{PREDICADOR} (Ela **vai** ao cinema); (ii) V_{INSTRUMENTAL (AUXILIAR)} (Ela **vai encontrar** o namorado). A autora afirma que um verbo pode comportar-se como um predicador e/ou como instrumental, que, por sua vez, se subdivide em ligação, suporte e semi-auxiliar ou auxiliar. Essas categorias nada mais são do que um *continuum* de gramaticalização¹⁰ que possui no pólo inicial os itens lexicais e no pólo final os itens gramaticais.

A partir desse *continuum*, a autora estabeleceu cinco graus de afastamento do pólo de auxiliaridade: (1) no primeiro grau, a autora engloba os verbos *ser, estar* e *ficar*, seguidos de particípio; (2) no segundo grau, insere *estar, vir, ir, ficar* e *andar*, aspectuais em construções com V_{PREDICADOR} no gerúndio e *ir, vir* e *haver (de)* temporais em construções com V_{PREDICADOR} no infinitivo; (3) no terceiro grau, *poder* e *dever* modais em construções com V_{PREDICADOR} no infinitivo e *estar, ficar, andar, voltar*, aspectuais (acurativos), seguidos da preposição *a* em construções com V_{PREDICADOR} no infinitivo; (4) no

¹⁰ Gramaticalização (Heine et alii, 1991 & Hopper, 1991) consiste no processo pelo qual formas lingüísticas consideradas lexicais passam à categoria de elementos gramaticais.

quarto grau, ter (*de*)(*que*) modal em construções com V_{PREDICADOR} no infinitivo e estar, ficar, deixar aspectuais seguidos de preposição *de*, *para* ou *por* em construções com V_{PREDICADOR} no infinitivo; e (5) no quinto grau (mais próximo do pólo da lexicalidade), tentar, querer, esperar seguidos de V_{PREDICADOR} no infinitivo, mandar, fazer, deixar e levar causativos em construções com V_{PREDICADOR} no infinitivo e ver, olhar, ouvir, sentir perceptivos/sensitivos em construções com V_{PREDICADOR} no infinitivo.

Quanto à caracterização dos verbos auxiliares, Mateus *et alii* (2003) apresentam seis critérios de auxiliaridade que se resumem a seguir:

- 1) O auxiliar não seleciona sintática nem semanticamente os argumentos, essa função fica por conta do verbo principal. ([O **menino**]_{agente} tem **feito** os trabalhos.)
- 2) Se o aglomerado verbal for de fato uma perífrase, não será possível substituir o verbo principal por uma oração completiva introduzida por *que*. (*O menino tem [**que fez os trabalhos**])
- 3) Numa perífrase, só é possível utilizar um circunstanciador de tempo, pois só existe uma oração “um domínio temporalizado” (Mateus *et alii*, 2003, p. 405). (***Hoje** o menino tem feito os trabalhos **ontem**)
- 4) Construções perifrásticas admitem apenas uma negação à esquerda do auxiliar. Já em sentenças com dois verbos lexicais, a negação pode estar, também, à esquerda do segundo verbo. (*O menino (não) tem **não** feito os trabalhos)
- 5) Se numa sentença há um auxiliar, é impossível retomar o segundo verbo por um clítico *o* ou o demonstrativo *isso*. Já em construções com dois verbos lexicais, isso é possível. (*O menino tem feito **-nos**)
- 6) Se o complexo se tratar de uma perífrase, a colocação pronominal ocorrerá em adjacência ao primeiro verbo (em ênclise ou em próclise, a depender dos itens atratores). Se houver dois predicadores, os pronomes colocam-se, em geral, como clítico em relação ao segundo verbo, embora por vezes

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

possam oscilar entre uma posição adjacente ao primeiro ou ao segundo. (O menino tem-**nos** feito)

De acordo com as autoras, em construções do tipo *ir* + infinitivo, a forma verbal à esquerda apresenta uma categorização híbrida, sendo chamado de semiauxiliar. Essa definição baseia-se no fato de que *ir*, nesse tipo de estrutura, não satisfaz a todos os critérios de auxiliabilidade levantados pelas autoras. Segundo Mateus *et alii* (2003), o comportamento de *ir* é condizente aos seguintes critérios de auxiliabilidade: impossibilidade de completiva finita, um só advérbio de tempo e uma só negação frásica (precedendo o auxiliar). Entretanto, não é aplicável ao critério que estipula a aproximação obrigatória do pronome clítico. (*O professor vai corrigir os testes hoje / O professor vai corrigi-los hoje*)¹¹.

O estudo de Oliveira (2007) mostrou que *ir* é um verbo polifuncional e pode participar na construção de diversos tipos de predicções complexas: *ir* + infinitivo (*É... no começo das férias, aí então a minha tia vai escrever, então eu passo, aí depois a gente vai*. – PEUL, Banco de Dados da Fala Infantil); *ir* + gerúndio (*Acabá com a violência. Eu acho que é o principal. Violência e as crianças na rua também que eu acho que é o principal. É: eu acho que tudo pode começá de tê tantas crianças na rua e com isso vão se marginalizando*. – PEUL, Amostra Censo); e *ir* + forma verbal flexionada (*Perto da minha casa. Aí vieram me falá que ele tava lá do outro lado do bloco, aí eu fui e atravessei assim mesmo, e os tiro trocando pra lá e pra cá*. – PEUL, Amostra Censo).

As análises qualitativas dos dados, segundo o autor, revelaram que o processo de gramaticalização de *ir* ainda não está acabado, pois há alguns contextos em que se constata um comportamento híbrido, ocasionado, entre outros fatores, pela presença de um elemento locativo (*Aí eu atravessei a rua, fui numa lanchonete comprá mate pra eu tomá aqui no trabalho...* – PEUL, Amostra Censo / *ele vai, desliga... aí a gente vai lá e começa a pintá o carro*. – PEUL, Amostra Censo). Nesses exemplos, é possível reconhecer ainda a extensão semântica de movimento do verbo *ir* (*deslocar-se para outro lugar*) e, também é possível interpretá-lo

¹¹ Exemplos retirados de Mateus *et alii* (2003, p. 315).

como verbo com papel *instrumental*, que acompanha o VP e que possibilita que a locução verbal seja substituída por uma forma sintética (*fui comprar* \cong *comprei*/ *vai começar* \cong *começará*).

Quanto à transitividade verbal, Neves (2005:25) destaca as seguintes classes principais de verbos: (i) verbos cujo objeto sofre mudança no seu estado; (ii) verbos cujo objeto não é um paciente afetado; (iii) verbos que possuem um complemento não-preposicionado (objeto direto) e um complemento preposicionado, (iv) verbos que têm complementos oracionais e (v) verbos-suporte. Ao tratar desta última classe, utiliza como exemplos as construções “*dar* um grito”, “*dar* um riso”, “*dar* um beijinho”, “*dar* um chute” e “*dar* uma investida”, afirmando que os verbos-suporte são “verbos de significado bastante esvaziado que formam, com seu complemento (objeto direto), um significado global, geralmente correspondente ao que tem um outro verbo na língua” (Mateus *et alii*, p. 53). Não se compreende, no entanto, o motivo pelo qual considera como verbos plenos (\cong principais) os sublinhados em “Eu não lhe *dera* a cacetada pelas costas” e “(...) Matatu *deu*-lhe uma facada no peito”, já que o verbo *dar* está esvaziado semanticamente (perdeu a noção primária de transferência de algo concreto), age sobre o elemento nominal, conferindo-lhe função predicante e com ele formando um todo significativo, ou seja, possui as características de *verbo-suporte*.

Mateus *et alii* (2003) classificam os verbos quanto ao papel que desempenham, baseando-se nas propriedades de seleção categorial de cada item lexical verbal. Entre as categorias verbais descritas, enfocam os verbos plenos e verbos leves (ou *verbos-suporte*).

Ao tratar dos verbos plenos, as autoras utilizam um aspecto semântico, denominando-os núcleos semânticos da oração, ou seja, “núcleos lexicais plenos, caracterizados por determinadas propriedades de seleção semântica (número de argumentos e respectivo papel temático) e sintática (categoria de cada argumento e relação gramatical que assume na oração)” (*Ibidem*, p. 296). Ilustram essa categoria com o seguinte enunciado com verbo *dar*: “O João *deu* um livro ao Pedro”. As autoras procuram distinguir de forma clara os verbos “plenos” dos verbos “leves”. Afirmam que estes “sofrem um processo de esvaziamento lexical – gramaticalização – que permite que o centro semântico da frase se desloque para expressão nominal” (Ma-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

teus *et alii*, p. 312) que o acompanha. Acrescentam, ainda, que a grelha argumental que o verbo tem como verbo pleno permanece, o que mostra que o esvaziamento lexical não é completo. As autoras somente tratam de construções com verbo leve ***dar*** que apresentam uma situação eventiva do tipo transferencial, desconsiderando construções como *dar pulos* e *dar baixa*, que apresentam valor genérico de atividade, sem reter valor de transferência.

Esteves (2008) desenvolveu um estudo sobre construções com ***dar+SN***. Com base em *corpora* do Português Brasileiro e Português Europeu dos séculos XX e XXI, a autora verificou que, por participar de construções de comportamento sintático-semântico regular, o verbo “***dar***” pode ser funcionalmente categorizado em uma cadeia de gramaticalização que abarca as seguintes categorias: verbo *predicador pleno* (≅ pleno ou principal), *verbo predicador não-pleno*, *verbo predicador a verbo-suporte*, e *verbo-suporte*. Como verbo predicador (pleno ou não pleno¹²), ***dar***, além de possuir comportamento lexical na estruturação do enunciado, é o único responsável pela atribuição de papel temático ao(s) seu(s) argumentos: “Acabei ***dando*** a sacola à ele, depois ele mandou eu soltar do ônibus, e ele soltou um ponto depois.” (PB escrito, narrativa de experiência pessoal). Como *verbo-suporte*, ***dar*** apresenta uma extensão de sentido/uso de um verbo predicador e associa-se a um elemento não-verbal, partilhando com este a função de projetar argumentos e atribuir-lhes papel temático: “Ontem à noite ***deu banho*** (≅ banhou) no miúdo.” (PE, oral). Ao manifestar traços da forma fonte e da forma alvo, o verbo ***dar*** pertence a uma categoria intermediária: a categoria *verbo predicador a verbo-suporte*, que contempla os casos em que pode ser interpretado como *predicador*, o núcleo sintático-semântico da predicação, e como *verbo-suporte*, forma semi-gramatical que compartilha a função predicante com o SN que, sob atuação daquele, se torna o núcleo semântico do predicador complexo que formam (*dar respostas* ≅

¹² A diferença entre o predicador pleno e não pleno reside no fato de este ser uma extensão semântica daquele, ou seja, enquanto o *predicador pleno* apresenta significado básico de transferência de algo ***concreto***, o predicador não pleno pode apresentar transferência ***metafórica*** (Ele deu *calor* ao meu coração) ou valores não transferenciais (A falta de dinheiro *dá* (≅ causa) um problema danado).

responder ou *fornecer* respostas). Esteves (2008) também investigou a alternância (apenas em *corpora* do PB) entre predicadores complexos (*dar amor*) e verbos plenos (*amar*). Os resultados dessa pesquisa revelam a maior produtividade destes do que daqueles em relação à distribuição geral dos dados. No entanto, a análise probabilística permitiu constatar que a tendência ao emprego de predicadores complexos ocorre, principalmente, quando o falante deseja marcar alguma nuance de sentido especial (*dar um beijinho* em vez de *beijar*; *dar muita* tristeza em vez de *entristecer*) e quando a perífrase apresenta menor extensão silábica (*dar parabéns* – 4 sílabas) do que o verbo pleno (*parabenizar* – 5 sílabas).

ATIVIDADES EM LIVROS/TEXTOS DIDÁTICOS
E ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA A ABORDAGEM
DE PERÍFRASES VERBAIS E VERBO-NOMINAIS
EM AULAS DE PORTUGUÊS

Os livros didáticos, em sua grande maioria, abordam o tema sobre verbos auxiliares na seção em que se apresentam as classificações de verbos (regular, irregular, anômalo, defectivo e abundante). Nesse tipo de abordagem, a única preocupação é a de mostrar que há tempos compostos formados por um verbo auxiliar e um principal. Assim sendo, os verbos auxiliares abordados somente são *ter*, *haver*, *ser* e *estar*.

Outra ausência nos livros didáticos é a de um tratamento sintático dos verbos auxiliares. Esse tipo de verbo possui comportamento sintático-semântico que pode servir de parâmetro de diferenciação dos verbos plenos/principais. Não se comenta, por exemplo, que verbos auxiliares prototípicos são incapazes de selecionar argumento e possuem informação semântica restrita – somente apresentam informações linguísticas (tempo, modo, número, pessoa etc.). O que se percebe nessas obras escolares é um reducionismo no tratamento dos auxiliares que se traduz pela idéia de que tais elementos linguísticos servem somente para formar tempos compostos e possuem quatro representantes (*ter*, *haver*, *ser* e *estar*).

O tratamento de verbos auxiliares não se restringe a uma abordagem morfológica. Ilustrar casos de polissemia com esses ele-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

mentos lingüísticos pode ser um bom começo para anular o reducionismo comentado. Verbos como *ir*, *andar* e *passar*, por exemplo, podem tanto funcionar como verbo pleno, como auxiliar.

- (1) Os noivos foram a Paris.
- (2) Amanhã, vai chover forte.
- (3) O professor recomendou que eu andasse trinta minutos todos os dias.
- (4) Andam falando mal de você para os alunos.
- (5) Civilizações antigas passaram da Ásia para a América pelo norte do que hoje é o Alasca.
- (6) As aulas de Português passaram a ser no segundo andar.

Dependendo do desenvolvimento de uma turma, é relevante mostrar aos alunos que certos verbos, assim como outros inúmeros itens lingüísticos, passam por mudanças que podem afetar seu significado e sua função na frase (cf. processo de gramaticalização). Esse processo afetou, por exemplo, *ir*, *andar* e *passar*, visto que seus significados plenos de movimento espacial foram alterados, assim como suas funções sintáticas, de verbo predicador a verbo auxiliar.

Assim como ocorre com a abordagem de locuções verbais, cremos que ainda há certos equívocos de natureza teórica e prática no tratamento de construções com *verbos-suporte* em materiais didáticos.

Em Carneiro (2001), em uma das atividades que aborda diferentes empregos de dar, há a seguinte instrução: “Substitua o verbo dar, nas frases a seguir, por outro verbo de sentido equivalente.”. São apresentadas dez frases que não estão inseridas em algum contexto interacional. Acredita-se que uma atividade como essa poderia levar em conta o tema da adequação do emprego de termos em diferentes contextos situacionais, explorando a polifuncionalidade do verbo dar.

Em outra atividade, o autor apresenta o seguinte comando: “Substitua as expressões destacadas por um só vocábulo de valor equivalente”. A maioria das expressões apresentadas na frase são construções com dar na categoria de *verbo-suporte* (*dava conta, deu fim, deu as costas*, entre outras). Novamente, o fato de o autor ter

exposto frases desprovidas de contextos situacionais gera a dificuldade de abordar a questão da adequação lingüística na construção de textos. Ao observar as respostas sugeridas pelo “livro do professor”, percebemos que a expressão “deu no pé” parece pertencer a um contexto menos formal (cf. adequação à situação de comunicação sobre a qual o autor trata no mesmo capítulo) e, por isso, seria mais indicado substituí-la por *escafedeu-se*, o emprego mais informal dentre as três possibilidades sugeridas, e não por *fugiu* e *escapou*, cujo registro parece ser neutro (cf. adequação ao ponto de vista) e que não indicam, por si só, traço de formalidade ou de informalidade. Esse tipo de discussão somente poderia ser enfocada se diferentes contextos discursivos fossem apresentados.

Nicola (2006) é um livro didático que apresenta a definição de *verbo-suporte* como verbos que “podem ser empregados como suporte sem conteúdo semântico, transferindo toda a carga significativa ao seu complemento”. Apresenta como exemplo as construções *deu uma olhada nas vitrines da galeria comercial*, *temos conhecimento do assunto* e *fizemos uma distinção entre titulados e não titulados*. Não parece ser coerente afirmar que esses verbos transferem “toda a carga significativa ao seu complemento”, visto que, no primeiro exemplo, *dar uma olhada* significa *olhar* rapidamente para as vitrines e é possível detectar nesta ação ainda uma transferência, mesmo que metafórica, visto que o sujeito destina ou transfere sua visão para um determinado elemento (neste caso, as vitrines). Da mesma forma, em *ter conhecimento*, o verbo *ter*, ainda que metaforicamente, pode indicar a posse de algo bastante abstrato – o conhecimento. Vale lembrar que a permuta de *ter* por *tomar* acarretaria uma perífrase de sentido distinto, resultante da articulação da carga semântica que ainda permanece no *verbo-suporte* com o valor do nome que a este se alia. Observa-se também que o autor apenas envolve o critério semântico na definição do termo, desconsiderando o fato de que, diferentemente de um *verbo predicador*, o *verbo-suporte* partilha com o elemento não verbal a função de projetar argumentos.

A descrição proposta na obra destaca um aspecto positivo – os efeitos de sentido que as expressões com verbos-suporte podem apresentar. Comenta que o emprego dessas construções pode colaborar para formar enunciados informais e que o SN de *dar uma risada*

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

nha, no contexto apresentado¹³, “pode revelar acanhamento, ironia, menosprezo”. Ademais, afirma:

Se, no lugar de “deu uma risadinha”, tivéssemos a forma **riu**, mesmo com advérbios que a modifiquem e intensifiquem (riu ironicamente, riu de modo acanhado, etc.), não seriam possíveis as entrelinhas sutis de significação: Aqui ela não **riu**. (indica que não efetuou a ação de rir).

Acredita-se que o autor ainda poderia usar os exemplos “dei uma olhada”, para comentar as funções ligadas ao aspecto verbal (mais momentâneo), e “fizeram uma distinção”, para discutir sobre a valência (a depender do contexto, não há necessidade de detalhar o complemento “entre titulados e não titulados”). Além disso, poderiam ser contempladas expressões com *verbos-suporte* cujo equivalente verbal não é cognato ao elemento não verbal da perífrase, tais como *dar conta do trabalho* e *dar as costas*. Nessa obra, encontrou-se apenas um exercício em que o emprego de verbo-suporte foi considerado.

8) Compare os pares e comente suas sutis diferenças de significação, ênfase, aspecto.

b) I. Fotografaram o momento da votação de Celina Guimarães Viana.

II. Tiraram uma foto histórica do momento da votação de Celina Guimarães Viana.

Essa proposta de exercício está coerente com o que o autor enfatiza na parte teórica de seu texto – algumas funções semântico-discursivas. Será muito produtivo que os alunos exponham suas impressões acerca do emprego dos pares acima na constituição do discurso. Devem, provavelmente, perceber a versatilidade sintática da perífrase (possibilidade de inserção de elementos – *uma/histórica*) e a diferença de seu sentido em relação ao verbo “fotografaram”. Logo, é possível que os alunos comentem, em relação ao trecho II, que um indivíduo que ouve ou lê esse trecho pode compreender que apenas uma foto foi batida (e não duas, três...), enquanto uma pessoa pode interpretar a ação presente no trecho I como “muitos fotografaram”, ou seja, a ação resultou em várias fotografias.

¹³ Contexto situacional: (...) A atriz australiana contou que, quando adolescente, fez o mesmo pelo grupo musical Abba (sim, ela disse Abba, mas deu uma risadinha (grifo nosso) depois de pronunciar esse nome) e pelo ator Mel Gibson (aqui ela não riu). Ainda disse se lembrar de que, ao ver Gibson passar, gritou para as amigas: “Meu Deus, ele olhou pra mim”.

Diferentemente dos autores citados, que dão espaço para o ensino/reflexão sobre o emprego de predicções complexas, em Martins Filho (1992), um manual de redação e estilo do jornal *O Estado de São Paulo*, encontram-se, entre outras, as seguintes recomendações:

Entre os chavões mais freqüentes, estão as **locuções e combinações invariáveis de palavras** (sempre as mesmas, na mesma ordem) que também **comprometem o texto**. Neste caso se enquadram ainda as frases feitas que, embora originárias da literatura pó pular (dar a volta por cima, por exemplo), **terminam por se repetir à exaustão**, produzindo o mesmo efeito do lugar comum. Eis os principais exemplos: (...) dar com burros n'água, dar mão forte a, dar o último adeus (...) (Martins Filho, 1992, p. 49, grifo nosso)

Na verdade, compreende-se o autor quando critica a “repetição”, pois se acredita que o usuário da língua deve buscar ser coerente em seus textos e, especialmente naqueles pertencentes a gêneros formais, a repetição pode se tornar um aspecto negativo. No entanto, não se compartilha a idéia de evitar ou banir determinadas expressões ou verbos da língua, pois seu emprego pode estar relacionado a alguma necessidade discursiva e, portanto, adequado à situação comunicativa em que se inserem. Além disso, no caso de expressões com *verbos-suporte*, deve-se atentar para os seguintes aspectos: (i) o emprego do que o autor denomina frases feitas (*dar a volta por cima*) não está vinculado necessariamente a textos de registro informal, de origem popular, podendo haver diversas construções (como *dar conta*, *dar sorte*, *dar baixa*, etc.) adequadas a gêneros textuais formais e informais sem que o *bom português* seja comprometido; e (ii) o emprego de verbos polissêmicos/polifuncionais como ***ter***, ***fazer*** e ***dar*** com acepções distintas de, respectivamente, “possuir”, “construir” e “entregar” não empobrece a língua, pois decorre de um processo natural de expansão do uso que, muitas vezes, pode favorecer o esvaziamento de significado e, conseqüentemente, a mudança categorial do item, de *verbo predicador* para *verbo-suporte*.

Acreditamos que uma das formas de encaminhar a reflexão de predicções complexas compostas por *ir+VP* e por *dar+SN* é solicitar que os alunos opinem sobre sentidos dessas construções em determinados contextos discursivos. Dessa forma, os alunos poderão: (i) compreender a noção de significado básico de ambos os verbos, (ii) analisarem as características sintáticas (valência quantitativa) e

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

semânticas (acepção e tipos de argumentos selecionados) de *ir* e *dar* em cada contexto, (iii) avaliar a aplicação de testes sintático-semânticos que auxiliam a identificar o grau de auxiliabilidade de *ir*, e (iv) sistematizar todas as características encontradas dos dois verbos para que compreendam a atuação de *dar* como *verbo predicador pleno*, *verbo predicador não pleno*, *verbo predicador a verbo-suporte* e *verbo-suporte* e o emprego de *ir* como *verbo predicador pleno*, *verbo predicador não pleno* e como *verbo auxiliar*. A seguir, encontram-se algumas situações comunicativas para a aplicação dessa atividade:

A) Uma conversa entre duas amigas

Amiga 1: Você esperou seu namorado por uma hora?

Amiga 2: Claro que não! *Deu* três horas quando eu me arruimei e fui à festa.

B) Um testemunho para a igreja

Eu era um rapaz muito bagunceiro... muito, saía muito... *dava* muito desgosto à minha mãe.

C) Notícia – *Jornal do Brasil*

O delegado, tendo ontem denúncia de que, na Gamboa, se achava um homem de nome José Vieira Pinto, que diziam ser o protagonista do crime de Copacabana, *deu* ordens, para que se descobrisse tal indivíduo.

D) Entrevista com uma jornalista

Entrevistador) Pelas andanças no mundo e conversas que você vem tendo, dá para apontar quais as tendências para o jornalismo?

Jornalista entrevistada) Mas até então, para os jornalistas, publicar era um ponto final no trabalho. Não é mais. Precisam *dar* conta do desencadeamento da conversa pública que é gerada a partir desta informação que eles mesmos publicaram... Isso não me parece ruim. Por que seria? Temos que repensar uma rotina jornalística, e isso é ótimo!

E) Entrevista com um torcedor

*O bicho da mala preta passou lá minha filha, comprou ele!!
Deu o dinheiro pra ele então... a gente não foi classificado, tá
entendendo? A gente não **foi** pra final.*

F) Um adolescente de dezoito anos numa entrevista de emprego

Eu fiz muitas tarefas de confiança. Eu costumava fazer serviços no computador como digitação, preparar as encadernações e mais. Numa vez, eu **fui** retirar dinheiro para o chefe no banco.¹⁴

A partir dessa atividade, outros contextos discursivos podem ser apresentados para enfocar outra questão – a permuta dessas construções por predicadores simples. A pergunta central que poderia ser feita aos alunos é a seguinte: (i) com predicacões *dar+SN* – “É possível substituir a construção com verbo **dar** por um verbo cognato ao substantivo (SN) dessa construção e, ainda assim, manter as características do contexto discursivo apresentado?”¹⁵ Por quê?”, e (ii) com predicacões *ir+VP*: “É possível substituir a construção *ir+VP* pelo verbo predicador simples correspondente com as marcas desinenciais de futuro e ainda manter as características do contexto apresentado?”. Exemplos de contextos discursivos para essa atividade:

A) Depoimento escrito para o autor de um artigo científico acerca do filme que desenvolveu para área de odontologia. (texto adaptado)

Gostaria de ***dar-lhe parabéns*** pelo filme, muito didático, e muito bem desenvolvido. Gostaria de saber se poderia utilizá-lo em uma apresentação sobre PCR em tempo real, a ser mi-

¹⁴ Situação A) deu – verbo predicador não pleno (≅ bateu); B) dava – verbo predicador não pleno (≅causava/gerava); C) deu – verbo predicador a verbo-suporte (valor híbrido); D) dar – verbo-suporte; E) foi – verbo predicador não pleno (movimento no tempo e não no espaço); F) fui – verbo auxiliar com emprego “híbrido”.

¹⁵ Na verdade, é possível discutir/analisar o emprego de outras formas linguísticas para veicular sentidos semelhantes aos da perífrase *dar+SN* e ao do verbo pleno cognato. Esse procedimento pode ocorrer de acordo com as possibilidades encontradas nos contextos discursivos. Por exemplo, no texto B, o emprego de “dar um beijinho”, de “beija” e de “tascar beijos” pode ser alvo de uma discussão que enfoque as nuances semântico-discursivas atingidas pelo uso de cada uma das três formas no contexto apresentado.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

nistrada Fiocruz, em outubro. Caso seja possível, gostaria de saber como fazer para salvar a apresentação. Grata.

Mestranda-Ciência de Alimentos
Instituto de na Química/ UFRJ

B) **Notícias** (site:

<http://ego.globo.com/Gente/Noticias/0,,AS0-9798,00.html> –
Acesso em abril de 2008)

Conheça as celebridades que só querem saber de trocar selinhos

Rodrigo Scarpa, o repórter Vesgo, não perde uma oportunidade de tentar ***dar um beijinho*** em seus entrevistados (...) O que parecia ser apenas uma moda virou rotina entre as celebridades. O caso mais recente aconteceu no aniversário de Mauricio Mattar e no show de Preta. Os dois tascaram beijos em seus convidados.

C) **Manchete de uma notícia**

Vamos *Flusão!* **Vamos Ganhar!** (site:

<http://www.globoonliners.com.br/icox.php?mdl=mensagem&op=ver&idcom=8&id=765> – Acesso em maio de 2008).

D) **Um informante contando sua infância para um entrevistador**

*Isso. E eu passei a morar com a minha avó e com o meu pai. Porque meu pai **ia trabalhar** e me deixava com a minha avó... e aí chegava de noite, ele me (“pegava”). Pegava eu- Pegava eu e meu irmão.* (PEUL – Amostra Censo).

Ressalta-se que as atividades aqui utilizadas como ilustração de possibilidades de trabalho com predicções complexas (locações verbais ou expressões verbo-nominais) podem (e *devem*) ser alvos de reelaboração, levando-se em conta, entre outros aspectos, a seleção de gêneros textuais condizentes com os interesses e com as necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*. 2ª ed. ver. e ampl. São Paulo: Moderna, 2001, p. 160-182.

CUNHA, Celso & Cintra, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ESTEVES, Giselle Aparecida Toledo. *Construções com DAR + Sintagma Nominal: a gramaticalização desse verbo e a alternância entre perífrases verbo-nominais e predicadores simples*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ. Dissertação de Mestrado, 2008.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 14-28 e 89-121.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike & HÜNNEMEYER, Friederike. *Grammaticalization. A Conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, Paul J. On some principles of grammaticization. **In:** TRAUGOTT, E.C. e HEINE, B (eds.). *Approaches to grammaticalization*, v: I. Philadelphia, John Benjamins Company, 1991, p. 16-35.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos S. *Sintaxe e semântica de predicções com verbo fazer*. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

———. Perífrases verbais: o tratamento da auxiliaridade. **In:** VIEIRA, S. & BRANDÃO, S. (orgs.). *Morfossintaxe e ensino de Português: reflexões e propostas*. Rio de Janeiro: In-Fólio. p. 65-96, 2004.

MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de redação e estilo*. 2ª ed. São Paulo: Maltese, 1992.

MATEUS, Maria Helena Mira *et alii*. *Gramática da língua portuguesa*. 5ª ed. Lisboa: Caminho, 2003.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: MENDONÇA, M. & BUNZEN, Clecio (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000, p.53-61.

NICOLA, José de. *Língua, literatura e produção de texto*. 1ª ed, v. 2, São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, M. R. & CEZARIO, Maria Maura. *PCN à luz do funcionalismo lingüístico*. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/03Maria.pdf> Acesso em janeiro de 2008.

OLIVEIRA, Vinicius Maciel de. Caracterização do comportamento sintático-semântico do verbo *ir*. Artigo publicado nos *Anais do XIV Congresso da ASSEL-RIO e III ENLETRARTES*, Campos, 2007 (publicação em cd-rom. ISBN: 978-85-98790-05-3).

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

VIEIRA

**E O SERMÃO DO QUINTO DOMINGO DA QUARESMA:
AS VÁRIAS VOZES QUE COMPÕEM O SEU TEXTO**

Rogério Brambila de Carvalho

ofilos@ig.com.br

Não podemos falar sobre algum escrito do padre Antônio Vieira sem antes comentarmos um pouco sobre sua biografia.

Padre Antônio Vieira nasceu em Lisboa, no ano de 1608 e morreu na Bahia, em 1697. É considerado o maior orador sacro do Brasil-colônia. Possui cerca de 200 sermões que discutem os mais diferentes assuntos: problemas da oratória sacra (Sermão da Sexagésima); defesa dos índios contra os colonizadores (Sermão da Primeira Dominga da Quaresma), contra a escravidão negra (Sermão XIV - Maria, Rosa Mística) etc.

Por haver advogado a causa dos cristãos novos, suscitou a ira da Santa Inquisição. Também sofreu na mão dos colonizadores brancos que não admitiam sua campanha em favor da liberdade do índio. Podemos afirmar, dessa forma, que utilizou o Conceptismo - jogo de idéias, organização de frase seguindo uma lógica rigorosa -, considerada uma característica barroca, na causa dos menos favorecidos na sociedade. Apesar de orador, sua retórica não se resume apenas à exposição oral, pois o que chega até nós são os seus escritos. Portanto, para entendermos a sua idéia, precisamos ler suas obras.

Encontram, inicialmente, duas questões a serem levantadas. A primeira delas é o significado de leitura; a segunda, o de texto. Leitura em latim é *legere, cognoscere*. Notemos como o verbo latino está intimamente ligado com o verbo grego “*légein*”, que significa dizer; reunir. Também significa conhecer. Toda leitura é um processo de conhecimento. Em grego, o significado de leitura é mais enfático: “*anagnosis*”. Esta palavra pode ser dividida em duas: *ana* (repetição) e *gnósis* (conhecimento). Leitura para os gregos é um “reconhecimento”. Só se reconhece o que já se conhecia de antemão. Assim, para que se tenha conhecimento de algo é preciso que se tenha um “pré-conhecimento” desse algo. Quando trabalhamos interpretação de textos, sabemos que um leitor precisa ter dois tipos de conheci-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

mentos: o lingüístico e o de mundo. Adquirimos o conhecimento lingüístico através do estudo da nossa língua materna. Já o conhecimento de mundo envolve uma série de fatores que são adquiridos desde as nossas origens. Assim, o conhecimento social, político, econômico, religioso, psicológico, psicanalítico e muitos outros são formas de conhecimento e entendimento da nossa realidade. É evidente que quanto mais conhecimento de mundo tivermos, melhor será o nosso entendimento de um texto. Podemos chamar esses conhecimentos de pré-conhecimentos, pois são eles que nos auxiliam na compreensão do texto que nos é apresentado.

O significado de texto está intimamente ligado ao significado de leitura. Texto vem do verbo tecer. Cada texto se tece com a linha discursiva da linguagem. Texto é, portanto, linhas de discurso que se entrelaçam tendo como fundo os buracos do vazio da linguagem. Há vários tipos de textos, dentre os quais podemos destacar:

A - Texto informativo - Este tipo de texto trabalha diretamente com os meios de comunicação. Todo o seu esforço consiste na conquista do leitor através de publicações e assuntos, num discurso objetivo, direto e claro, em geral pobre, que esteja de acordo com o universo vocabular médio dos seus consumidores. O leitor é atraído, dessa forma, a sonhar com uma realidade que não é a dele, gerando a diferentes formas de alienação (do latim *alienus*: outro).

B - Texto publicitário - Constituído de texto e imagem (esta possui um impacto muito forte), dirigem-se à parte emotiva e pessoal do leitor. Não exigem esforço muito grande de compreensão. Há uma reflexão por parte do leitor, mas apenas com o objetivo de torná-lo um consumidor em potencial. Aparentemente, apresenta ambigüidade em seus textos, mas que desaparece rapidamente, na medida em que o leitor é “forçado” a escolher o produto.

C - Texto científico - elaborado de uma forma mais excelente que os anteriores, este tipo de texto já não trabalha mais com informação e sim com o conhecimento. É encontramos em universidades, onde a relação professor-aluno se dá por meio de “*dia-logo*”. Este conhecimento é de um valor tão grande que irá influenciar a vida do estudante ao longo de sua caminhada. O ato de ler sai do âmbito do consumidor e se centraliza no âmbito da leitura, que irá determinar o modo de ser social e profissional do leitor. Na realidade, este texto

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

baseia-se em verdades objetivas, pois se utiliza de métodos objetivos e, por isso, tem sua permanência nas universidades.

D - Texto mítico - Trata-se de um texto ambíguo. Em suas transformações históricas, os mitos dão origem às religiões e às artes. O seu tempo é circular e dinâmico e não linear como no conhecimento racional. Os textos míticos se prestam a múltiplas leituras não somente religiosas e artísticas, como também de diferentes disciplinas ditas científicas, como a Psicanálise. Como exemplo, podemos citar o mito de Édipo.

E - Texto jurídico - Este texto está diretamente ligado às leis que regem os países. Sua idéia tem um fundo mítico-religioso, pois vemos que as leis estavam ligadas à origem dos próprios deuses ou seus representantes divinos. Como a formulação das leis se dá através do discurso, a linguagem tem um fundamento importante nelas, uma vez que reside na ambigüidade. No entanto, quando a lei é aplicada, a ambigüidade termina. A hermenêutica jurídica tem raízes antigas e é já tradicional.

F - Texto filosófico - O texto filosófico trabalha com o pensamento dos grandes filósofos. Infelizmente, na medida em que o pensamento começa a se estabelecer, um sistema aparece em torno dele. Dessa forma, privilegia-se tal pensamento em detrimento dos outros, de outros pensadores. Em suma, perde-se a liberdade de filosofar em cima do pensamento deles quando nos prendemos aos sistemas que propõem uma hermenêutica fechada de suas obras. Percebemos que é possível pensar uma determinada obra porque outros pensadores ousaram fazer isto. É o caso de Aristóteles e São Tomás de Aquino. Também encontramos esta liberdade em Heidegger e os pensadores originários Heráclito e Parmênides.

G - Texto poético - O texto poético é ficcional no sentido etimológico. Ficção não deve ser entendida como algo não verdadeiro neste caso. Vem do verbo grego “*fingere*” que possui quatro significados básicos: fingir, mentir; formar; educar; imaginar. Esse “fingimento” foi entendido como algo não verdadeiro por teólogos e cientistas. Um estudo mais aprofundado, no entanto, “*re-vela*” que “*fingere*” aponta para o que se molda, dá aparecimento e estabelece um limite de algo diante do vazio. Vale a pena lembrar que é na poesia que Fernando Pessoa declara que “o poeta é um fingidor”. Percebe-

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

se aqui uma das características mais marcantes da poesia, a tensão, o “entre” entre o que se vela e o que se desvela. O poeta finge o que sente de verdade! Note a ambigüidade que se dá entre o “fingimento”, a “mentira” e a “verdade”.

H - Texto religioso - As grandes religiões giram em torno de texto sagrados, quer seja esta religião monoteísta, quer seja politeísta. Tais escritos são frutos de revelação e como tais, são considerados a própria Palavra de Deus ditadas aos homens e aos seus seguidores através de homens eleitos. As religiões acabam por constituírem sistemas, e como tais, acabam por dirigir a vida de seus seguidores através da regulamentação e princípios morais. Apesar de os textos religiosos possuírem ambigüidades, o sistema religioso tende a moldar a interpretação de acordo com suas tradições. Chamamos de exegese a hermenêutica dos textos religiosos. Ao trabalharmos o Sermão do Quinto Domingo da Quaresma, estaremos diante de um texto essencialmente religioso, haja vista que o Padre Antônio Vieira é Jesuíta, viveu em pleno período Barroco que tinha como uma de suas características: o apelo à religião.

Observemos, agora, o fragmento do Sermão do Quinto Domingo da Quaresma abaixo:

Como estamos na corte, onde das casas dos pequenos não se faz caso, nem têm nome de casas, busquemos esta fé em alguma casa grande e dos grandes. Deus me guie.

O escudo desta portada em um quartel tem as quinas, em outro as lises, em outro as águias, leões e castelos; sem dúvida, este deve ser o palácio em que mora a fé cristã, católica e cristianíssima. Entremos e vamos examinando o que vimos, parte por parte. Primeiro que tudo vejo cavalos, liteiras e coches; vejo criados de diversos calibres, uns com libré, outros sem ela; vejo galas, vejo jóias, vejo baixelas; as paredes, vejo-as cobertas de ricos tapizes; das janelas vejo ao perto jardins, e ao longe quintas; enfim, vejo todo o palácio e também o oratório; mas não vejo a fé. E por que não aparece a fé nesta casa? Eu o direi ao dono dela. Se os vossos cavalos comem à custa do lavrador, e os freios que mastigam, as ferraduras que pisam e as rodas e o coche que arrastam são os pobres oficiais, que andam arrastados sem poder cobrar um real, como se há de ver a fé na vossa cavalaria? Se o que vestem os lacaios e os pajens, e os socorros do outro exército doméstico masculino e feminino depende do mercador que vos assiste, e no princípio do ano lhe pagais com esperança e no fim com desesperações, a risco de quebrar, como se há de ver a fé em vossa família? Se as galas, as jóias e as baixelas, ou no Reino ou fora dele, foram adquiridos com tanta injustiça ou crueldade,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que o outro e a prata derretidos, e as sedas se se espremeram, haviam de verter sangue, como se há de ver a fé, nem pintada nas vossa paredes? Se a Primavera está rindo nos jardins e nas quintas, e as fontes estão nos olhos da triste viúva e órfãos, a quem nem por obrigação, nem por esmola satisfazeis, ou agradeceis o que seus pais vos serviram, com se há de ver a fé nessas flores e alamedas? Se as pedras da mesma casa em que viveis, desde os telhados até os alicerces estão chovendo os suores dos jornaleiros, a quem não fazeis a féria e, se queriam ir buscar a vida a outra parte, os prendéis e obrigáveis por força, como se há de ver a fé, nem sombra dela na vossa vida? (Vieira, 1959, p. 2003-4)

Antes de fazermos um comentário sobre as várias vozes no sermão do padre Jesuíta, vejamos algumas informações sobre certos termos que aparecem no texto:

Quartel; cada uma das quatro partes em que se divide um escudo;

Escudo: brasão da nobreza;

Águia: figura estilizada dessa ave presente num brasão;

Castelo: figura, em escudo, que representa uma fortaleza;

Lis/lises: figura, em escudo, do lírio.

Quina: cada um dos cinco pequenos escudos que figuram nas armas de Portugal e cuja origem está na primeira bandeira portuguesa, e das quinas, adotadas por Dom Afonso Henriques, primeiro rei de Portugal; essa bandeira era branca com cinco escudetos, que, segundo a lenda, simbolizavam os cinco reis mouros destroçados por Dom Afonso Henriques na batalha de Ourique, em 1139, que marca, de acordo com a tradição, a fundação do reino de Portugal, pois Dom Afonso Henriques teria sido aclamado rei no próprio campo de batalha; pode-se dizer que, posteriormente, as quinas presentes nas armas portuguesas passaram a representar a fundação de Portugal.

Este texto mostra uma propriedade fundamental da linguagem: a heterogeneidade constitutiva, ou seja, os textos têm a propriedade intrínseca de se constituir a partir de outros textos. Sendo assim, todo texto está atravessado, habitado pelo discurso do outro. Em outras palavras, há vozes no texto que ora se opõem, ora concordam com o pensamento do escritor do texto.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

Por exemplo, um texto a favor da abolição da escravatura só pode ter surgido numa formação social onde exista um discurso racista e um discurso feminista só pode ter surgido numa sociedade machista. Podemos concluir duas coisas em cima desses exemplos: que um discurso em um texto é histórico-social e é sempre o campo de batalha onde os pontos de vista estão em oposição. É isto que encontraremos no sermão de Vieira. Para constituir sua concepção sobre um dado tema, padre Antônio Vieira leva em conta o discurso, o pensamento do outro que, de certa forma, está presente em seu discurso construído.

Em seu sermão, Vieira discute o que é a fé e resolve mostrá-la no palácio (alguma casa grande) de um nobre (dos grandes. Simula, então, estar entrando, juntamente com os ouvintes por ele convidados, em um palácio de fidalgos muito ricos cujo escudo no alto da grande porta de entrada (portada) mostra os signos heráldicos (quinas, lises, águias, leões e castelos) da fé cristã, católica e cristianíssima da família. Vai, então, mostrando de um lado as riquezas da casa, os objetos de luxo, os cavalos e os coches, a multidão dos criados, as belezas dos jardins e das quinas, etc. De outro, os seres humanos explorados para que essa riqueza possa existir, os pequenos proprietários de terra, a quem não se paga o que os cavalos comem, os artesãos, a quem não se paga os objetos (freios, ferraduras, roda e coches) que fizeram, os mercadores, a quem não se pagam as mercadorias que forneceram, os criados, a quem não se pagam os salários, os diaristas (jornaleiros), a quem não se paga a fêria (diária), a viúvas e os órfãos de criados, a quem se deixa no abandono.

A partir dessas considerações, Vieira declara que não pode haver fé sem que se leve uma vida em conformidade com ela, ou seja, deixa claro que não pode haver fé sem as obras correspondentes. A fé cristã, vista por este ângulo, implica em justiça com os que trabalham, implica em trabalho remunerado sem exploração desses trabalhadores, sem enriquecimento em cima do não pagamento a estes.

Até agora falamos sobre o discurso de Vieira. No entanto, dizíamos que há outras vozes presentes em seu texto. Quais são elas?

Primeiramente, o sermão do sacerdote constitui-se em oposição ao discurso feudal, que defendia os privilégios da nobreza e as relações servis de trabalho, em que os servos tinham a obrigação de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

prestar serviços ao senhor e não podiam mudar de trabalho, mas estavam presos a uma propriedade. (*se queriam ir buscar a vida em outra parte, prendêeis e obrigáeis por força*). Note que o ponto de vista do sermão é de sociedade mercantil, que defende os direitos do assalariado. Há uma relação social no discurso de Vieira.

Vieira também critica os que dizem ter fé, mas não praticam as obras correspondentes. Ele faz um discurso jesuítico, que pregava que o ser humano se define por sua ação no mundo. Sendo assim, opõe-se a dois tipos de discurso que passaremos a comentar: o janse-nista e o quietista.

A - Jansenismo - Foi um movimento de tentativa de reforma dentro da Igreja Católica Romana, seguindo idéias de Cornelius Jansen, bispo de Ipres (1585 - 1638). Publicou um tratado teológico chamado “Augustinus”. Nesta obra, revivia uma forma extrema e radical das idéias de Santo Agostinho. Jansen tinha o desejo de reformar certos aspectos da Igreja Católica Romana, que lhe pareciam necessário, visto que os ensinamentos sobre o luteranismo e o calvinismo haviam “restaurado” a Igreja. Opunha-se às idéias lassas dos Jesuítas, sobre questões morais e éticas. Os Jesuítas ensinavam que em questões onde haja dúvidas éticas, quando o curso da ação não pode ser claramente determinado, o indivíduo tem a liberdade de agir de acordo com taxas de probabilidade de que seus atos estejam corretos. O Jansenismo era radicalmente contra a este probabilismo. Os Jesuítas asseveravam que uma lei dúbia, ou uma aplicação duvidosa, nem pode requerer nem pode anular um ato. Em tais casos, a liberdade deve prevalecer.

No ano de 1653, o Papa Inocente X declarou hereges cinco das proposições do Augustinus de Jansen, que são:

1 - Certos mandamentos de Deus não podem ser observados por homens justos, a despeito de seus esforços, se lhes faltar a graça divina.

2 - Um pecador não pode resistir à graça divina, quando Deus lhe confere.

3 - Um homem só é livre se não for constringido a cometer algum pecado.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

4 - A vontade humana, por si mesma, não pode nem obedecer e nem resistir à graça divina.

5 - Cristo morreu exclusivamente em favor dos eleitos.

Em suma, o Jansenismo afirmava que bastava a fé para que o homem fosse salvo, mesmo que desacompanhada de obras.

2 - Quietismo - Nome de um movimento religioso e místico do século XVII, dentro da Igreja Católica Romana. Seus líderes foram Miguel de Molinos, que publicou o livro Guia Espiritual, refletindo as idéias do movimento, e François Fénelon que escreveu Esplicações das Máximas dos Santos. Como a Igreja Católica não se sentiu feliz com este movimento, Molinos foi condenado à prisão perpétua, ao passo que Fénelon recebeu uma censura papal. As idéias desse movimento eram:

1 - Um ponto de vista pessimista da natureza humana, por considerá-la totalmente depravada, com a conseqüente necessidade de o indivíduo vender ou matar sua vontade consciente.

2 - Isso libera a alma para que busque completar-se exclusivamente em Deus, inspirada no amor de Deus, e não nos méritos humanos.

3 - A meditação era um exercício muito usado, com o intuito de ajudar os homens a esperar em Deus, em seus movimentos transformadores e graciosos.

4 - A ênfase sobre a meditação levou à máxima do quietismo que diz que um momento de verdadeira contemplação vale mil anos de boas obras. Supomos que essa contemplação deva ser uma experiência mística segundo a qual a pessoa entra em contato direto com o ser divino, sendo transformada nesse processo.

5 - A fé pura está acima das idéias e crenças. O verdadeiro amor consiste em amor por causa do amor, um tipo de qualidade constante da alma, e não meramente um afeto que se fixa sobre alguma pessoa ou objeto.

6 - A verdadeira atitude mental receptiva, capaz de acolher a graça divina, consistiria em absoluta calma (o que justifica o nome quietismo), sem mistura com ambições pessoais. A meditação era re-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

comendada, a fim de encorajar esse estado de receptividade mental. Outros importantes membros, além daqueles que já foram mencionados, foram Joanne Marie Guyon e a Srta Antoinette Bourignon.

Percebe-se então que o quietismo sustenta que a perfeição consiste na anulação da vontade, na indiferença total em relação aos acontecimentos e na união contemplativa com Deus.

Não é à toa que Vieira produzirá um discurso em oposição a essas vozes, já que o sentido da palavra fé parecia estar sendo deteriorado por movimentos considerados hereges pela Igreja. Note que o primeiro dos movimentos inclusive opunha-se ao pensamento Jesuíta.

Se por um lado encontramos essas vozes de oposição ao sermão de Vieira, por outro lado há uma voz que está de acordo com as proposições do sacerdote: São Tiago. Na carta deste apóstolo encontramos a seguinte declaração:

“Porque assim como o corpo sem o espírito está morto, a fé sem obras é morta.” (Tiago, 2,26)

E não é isto que o padre Antônio Vieira defende em seu sermão? Não critica o padre um cristianismo de aparência com nenhuma experiência genuína com o Ser Superior, pois não comprovam a fé através de obras?

É importante, ainda, acrescentar que o sentido da palavra fé nos textos sagrados demonstra a idéia defendida pelo padre Jesuíta. Em hebraico, a palavra fé é “*emunah*”. Esta palavra vem de um verbo cujo significa é: crer; exercitar-se. Portanto, fé é um exercício. À proporção que se exercita (praticando os ensinamentos da lei divina), maior fé lhe é acrescentada. Em grego fé é “*pístis*”, que também significa obediência. A fé é um ato de obediência e não de um estado metafísico onde o homem passa a acreditar em um ser superior.

Estas são as vozes com as quais o padre dialoga, o que demonstra que nenhum texto está isolado em um pensamento único e tampouco original.

LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS

CONCLUSÃO

Como pudemos notar, toda vez nos dispusermos a ler um determinado texto, precisamos entender que lá estão inseridas vozes que a todo o momento estão dialogando com o escritor do texto e com o próprio leitor.

Também pudemos notar que isto acontece devido à linguagem, que não é somente lógica como também ambígua. Através da linguagem, chegamos aos discursos.

Também aprendemos que esses discursos são sociais e históricos. Tanto é verdade que o Jansenismo e o quietismo datam dos séculos XVI e XVII. Os discursos não são só de oposição. Pode acontecer de haver um discurso em concordância com que o escritor declara. Isto acontece com o sermão de Vieira, pois encontra apoio na famosa carta de São Tiago.

Com tudo isto exposto nestas breves linhas, concluímos que quanto mais culto for o leitor, melhor entendimento terá de compreender as diferentes vozes encontradas nos textos. Não basta apenas possuir o conhecimento lingüístico; devemos também obter o conhecimento de mundo.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Antônio. S. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, s/d.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef, BARBOSA, Jésus. *Produção de texto e usos da linguagem*. São Paulo: Ática, [s/d.]
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, [s/d.]
- CHAMPLIN, R. N, BENTES, J. M. *Enciclopédia de Bíblia teologia e filosofia*. São Paulo: Candeia, 1995.
- SARMENTO, Leila Lumar. *Oficina de redação*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- VIANNA, Antônio Carlos et alii (Orgs.). *Roteiro de redação: lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, [s/d.]
- VIEIRA, Antônio. *Sermões*. Porto: Lello, 1959. V. 2 T.
- <http://acd.ufrj.br/~travessiapoetic/textos.htm>

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. O textos completos dos trabalhos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia devem ter os mesmos títulos dos resumos correspondentes, que forem enviados com o Formulário de Inscrição.
2. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
 - 2.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows, com extensão .DOC ;
 - 2.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
 - 2.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
 - 2.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
 - 2.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
 - 2.6. Mínimo de 05 e máximo de 12 páginas (exceção para os minicursos, que podem ter até 20 páginas);
 - 2.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
 - 2.8. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto;
3. Os trabalhos completos devem ser enviados por e-mail para eventos@filologia.org.br até o primeiro dia do evento (exceção para os textos dos minicursos, que devem ser enviados até o final de junho).

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico eventos@filologia.org.br ou pelo telefone (21) 2569-0276.