

**O VOCABULÁRIO DE ARTHUR DE SALLES:  
AS PALAVRAS QUE ENGENDRAM O DISCURSO  
SOBRE O RECÔNCAVO BAIANO**

*Rosinês de Jesus Duarte*  
[rosiart20@yahoo.com.br](mailto:rosiart20@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

Do amor à palavra nasce a filologia. Estudar um texto significa mergulhar num mundo de significações, corporificadas através da palavra. Uma das tarefas que compõe a denominada ciência do texto é a edição de textos. Ressalte-se, entretanto, que ao realizá-la é necessário remeter-se, dentre outras tarefas, ao estudo do léxico, pois a crítica textual almeja recuperar o texto como fontes documentais da história de um povo, e o léxico é constituinte dessa história. Dessa forma, fica aqui demarcado o lugar de onde parte esse estudo que visa a lançar um olhar prévio sobre a materialização do léxico no discurso do poeta baiano Arthur de Salles.

Neste trabalho, pretende-se analisar as lexias que se ligam por certas regularidades que compõem os discursos literário e particular de Salles sobre o Recôncavo baiano. Para tanto, selecionaram-se trechos de sua obra literária e de sua correspondência. O trecho que se ler a seguir foi retirado do Romance em verso *Sangue Mau*<sup>1</sup>, texto considerado o centro da obra de temática regional de Salles:

A costa é irregular, escancelada e obscura,  
Sem praias de areal de acenosa brancura,  
Sem penedias escarpadas,  
Sem o épico das rochas empinadas,

---

<sup>1</sup> *Sangue mau* é considerado o centro da obra de temática regional de Arthur de Salles. É o romance permeado de superstições, dentre as quais está a do sangue mau. Segundo a crença popular do recôncavo baiano há pessoas que possuem o sangue mau, ou seja, traz consigo maldições e rasto de eterna desgraça. Sendo assim, as pessoas que convivem com quem tem sangue mau atraí desventura para sua vida. No romance *Sauna*, pescador forte e viril da costa, apaixona-se por Tereza que, segundo os moradores da vila, possui sangue mau. Ao casar-se com Tereza, *Sauna* se surpreende com uma sucessão de fatos negativos em sua vida, alegando o ocorrido ao sangue mau que Tereza carrega consigo.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Torreando na altura.

(...)

O casario dos pescadores  
- Búzios do pobre molusco humano –  
É uma centena de tejupares,  
Acocorados pelos pendores,  
Disseminados pelos oiteiros,  
Pela beirada das praias curvas,  
Uns, branquejantes e alvissareiros,  
Abrem sorrindo para o oceano,  
Como velas triangulares  
Dentro do vago das manhãs turvas.  
(...)

Alçada sobre o monte  
Olhando o mar lá embaixo, aromando o horizonte,  
Velha, trisseccular, branca de longe, a igreja,  
Voz do Céu, abençoa  
E guia aos que se vão, quando a noite negreja,  
Aos trancos e aos sacões numa frágil canoa... (SALLES, [1948])

A costa escancelada. Os tejupares. A igreja. E o mar. A cena da enunciação em grande parte dos textos que compõe a obra de temática regional de Arthur de Salles pode ser montada a partir desses pilares. Considerando-se o fato de haver vários universos cenográficos materializados no Vocabulário do bardo, optou-se aqui por restringir o olhar a essa “cenografia”<sup>2</sup> que integra os textos de temática regional, trazendo a lume as lexias que formam o que por ora consideram-se regularidades discursivas, no que tange à descrição das paisagens, às denominações das habitações dos moradores da costa e ao mar.

Conforme salienta Maingueneau (2006, p. 95), a enunciação acontece em um espaço instituído, definida pelo gênero e sobre a dimensão construtiva do discurso. Esse discurso se coloca em cena, instaurando seu próprio espaço de enunciação. Sendo assim, instaurar-se aqui o espaço enunciativo do poeta Arthur de Salles em alguns de seus textos: O Recôncavo.

---

<sup>2</sup> Conforme Maingueneau (1993, 1998) refere-se a uma das três cenas que constitui a *cena da enunciação*. Segundo o autor, a cenografia é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, mas é instituída pelo próprio discurso.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Ressalte-se, porém, que para tecer considerações acerca da cena é necessário avaliar as denominadas condições de produção do acontecimento discursivo, ou seja, aquilo que condiciona o discurso. A noção de condições de produção aparece em Pêcheux (1969) e está fundamentada na expressão marxista *condições econômicas de produção*. Deve-se, entretanto, salientar que esses conceitos serão utilizados nesta breve análise alicerçado numa perspectiva foucaultiana que sustenta uma visão complexa das instituições discursivas e das relações entre o interior e o exterior do discurso. Essa noção terminou por adquirir um sentido geral, assimilando-se a contexto, que muitas vezes equivale a *situação de comunicação*.

Neste artigo, apresenta-se, através das escolhas lexicais do poeta baiano Arthur de Salles, a cena que constitui e que institui seu discurso literário. A cena será comentada a partir de três imagens: a paisagem do local; as habitações e o mar. Essas imagens, por sua vez são desdobradas, trazendo singularidades da região que o autor materializou em seu discurso através do léxico.

### ***1. Algumas considerações acerca do discurso de Arthur de Salles***

Arthur de Salles faz-se artesão da palavra. A partir da realidade do Recôncavo, constrói novos significados, põe no centro aquela palavra já esquecida pela população ribeirinha, já relegada à fala dos velhos pescadores, fazendo de sua escrita uma permanente fonte de recriação e reinauguração da linguagem daquele povo.

Sendo o *corpus* dessa pesquisa a escrita de um autor, faz-se necessário também situar o ambiente literário e geográfico em que se insere o poeta. A análise da obra de Arthur de Salles revela-o regionalista, pois ele retira do seu ambiente a substância para grande parte de seus escritos.

O regionalismo não está restrito aos fatores físicos e aos fenômenos sociais e econômicos de uma região. Segundo Dorsa (2001, p. 13), sua definição vai além desses limites, ela se refere aos elementos da linguagem, aos costumes, aos cenários, à coesão existente entre os habitantes de uma região.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

A unidade de análise pertinente não é um discurso fechado em si mesmo, mas “o sistema de relações que permite que cada discurso se instaure e se mantenha” (MAINGUENEAU, 2006, p. 68). Pode-se afirmar que o sistema de relações que permite a instauração dos discursos não favorecia o fazer poético do bardo. Posto que, na primeira metade do século XX, ainda que uma onda regionalista tenha passado pela literatura brasileira, privilegiaram-se como discurso constituinte desse tipo de literatura determinada região e determinados autores. Nem Arthur de Salles, nem o Recôncavo Baiano estavam circunscritos nesses privilégios.

Maingueneau (2006, p. 69) afirma que a literatura é um discurso constituinte e, como tal, origina outros discursos. Ressalte-se, entretanto, o fato de que algumas vezes esse discurso se origina de uma parcela não privilegiada da sociedade. Dessa forma, o discurso de Arthur de Salles no que se refere às suas obras de temática regional, fundamenta-se em um discurso não autorizado, já que ele reproduz a fala dos pescadores de uma zona Recôncavo baiano. A constante inserção de expressões populares e de palavras consideradas “regionalismos do nordeste” pela maioria dos dicionários de língua portuguesa, corroboram tal assertiva:

“Andar no escuro, andar sem rumo como cego/ *babatando* na vida!... Andar surdo, andar mudo (SMA, p. 206, 441, v. 916 )

Nesse trecho, a lexia *babatar*<sup>3</sup> insere o discurso autóctone à fala do protagonista Sauna, pescador da Vila que vê sua ventura ir-se por conta do “sangue mau” de sua amada, saga que permeia o poema *Sangue Mau*, texto central da obra de temática regional de Salles.

A sua escrita passa-se, conforme esclarece o próprio Arthur de Salles, tudo “entre pescadores”. Veja-se o trecho da carta:

Pouco tenho escripto. Os dissabores, as tristezas destes últimos tempos me não trabalhar [sic]. Depois da morte ao meu irmão comecei a por em verso, a glosar, um assumpto regional – Sangue máo. Em meio veio a morte de meu velho e de novo parei. Destaquei desse assumpto um episodio – o Ramo da Fogueira – que te mandarei. É essa velha superstição de que o ramo da fogueira caindo para a porta é fathidico, indica a morte de alguém da casa. Este e outros assumptos <da> dariam com o nome de

---

<sup>3</sup> BABATAR v. int. ‘Buscar orientar-se, tateando’. (Vocabulário de Arthur de Salles)

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Romanceiro boas paginas regionaes. Estes douts pelo menos eu os darei. Tudo isto entre pescadores. E nada mais. (doc. 069-0371)

O poeta baiano tenta retratar na poesia e na prosa, os costumes, os tipos, a linguagem das micro-regiões que compõem o Recôncavo. Essa região que fascina por seu céu, seu mar, sua vegetação de um costeiro recortado de aproximadamente 200 km, uma região cuja extensão em linha reta é de 70 km da Barra Falsa à Vila de São Francisco da Barra do Seregipe do Conde. Como já se disse, Arthur de Salles tinha uma intimidade com a região que corresponde ao fundo da Baía de Todos os Santos<sup>4</sup>, percorrendo quase todo costeiro, conhecia a fundo os costumes, e os fatores econômico-sociais que a caracterizava. Em carta a Durval de Moraes descreve a sua visão do Recôncavo:

Venho de percorrer trechos do Reconcavo, numa abalada de quinze dias. Taboleiros desenrolados, numa recordação de deserto, solitarios, sob a fulgência abrazadora do sol; estreitos caminhos de areia fofa escondidos sob ramagens arenaes, mattas de arvores augustas, altissimas frondes verde-negras, dando á paisagem aspectos graves; regatos, corre-gos, tremulos fios de prata promanando entre folhagens sorridentes; rios de margens escavadas pela eversão das ultimas enchentes rollando aguas murmuras (...) á hora de fogo do meio-dia, atupidos de canna; vivendas brancas avultando uns altos e "bois e carros de bois"; a vida, a luz, a terra, o homem, o sonho, a miseria espreitando pelas portinhas dos tejupares, rostos formosos de camponias, (...) tudo isto e mais o indizível das emoções, vi e senti por quinze dias. (doc. 071: 0427)<sup>5</sup>

A zona em que Arthur de Salles produziu grande parte de sua obra é essencialmente zona de pesca, por isso há uma variedade de lexias relacionadas ao mar. Costa Pinto (1997 p. 32) referindo-se à constante presença do mar no cotidiano do Recôncavo diz:

A grande baía, suas águas, suas praias, suas ilhas, formando paisagem de cartão postal, não constitui aqui apenas o proscênio: ao contrário, é o próprio quadro da vida quotidiana, do trabalho, da luta pela vida, o que nos dá razões profundas e objetivas que explicam como o mar é não somente tradição, mas realidade viva na vida daquela gente ribeirinha.

---

<sup>4</sup> Essa é a denominação dada para Recôncavo, por Kátia Mattoso (1992, p. 51). Ela, porém faz uma ressalva para o Recôncavo baiano, pois esse abrange todas as terras adjacentes, ilhas e ilhotas, bem para além das praias, vales, várzeas e planaltos próximos ao mar.

<sup>5</sup> Carta em anexo (anexo iv).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Pinto (1997, p. 33) assevera ainda que, para a população ri-beirinha, o mar é o seu ganha-pão, eles fazem do saveiro sua montaria, do mar sua oficina e da bravura sua rotina. Sendo assim, de Passé a Candeias, passando por São Francisco, Brotas e outros pequenos lugarejos que constituem a região de pesca do Recôncavo, o Mar é o elemento predominante que inspirou Arthur de Salles a escrever a maior parte de sua obra.

### **2. Uma incursão pelo vocabulário do autor**

A presença do mar, muito recorrente na obra sallesiana, fez-se presente em seu vocabulário. Segundo Kátia Mattoso (1992, p. 85), o Recôncavo era, antes de qualquer coisa, terra de navegação, onde cada um tinha seu barco e onde nunca se estava a mais de um dia de marcha de alguma via navegável ou da orla marítima. As cidades eram quase todas, cortadas pelos rios, de tal maneira que esses elementos estão evidenciados no vocabulário de Arthur de Salles. As lexias referentes ao mar são introduzidas em seu discurso de forma muito recorrente, as palavras não integram o discurso para efeito estilístico, elas se instauram como alma do sentido do texto. As denominações dadas para os diversos tipos de embarcações que aparecem na costa do Recôncavo, são protagonistas de inúmeros trechos do discurso literário de Salles. Em carta a Durval de Moraes ele se autodenomina um *batelão* do mar:

Minha saude vae tambem aos trambolhões. E como ella a vida. Sou, digo sempre em casa, um *batelão* um pobre *batelão* ronceiro, cheio de gusano e bom para ficar ahi na praia, numa enseada onde não soprassem ventos fortes nem batessem vagas altas. Um *batelão*, ahi. (doc. 070: 0394, f. 1, L.16)

A frase “sou, digo sempre em casa, um *batelão*” ratifica o uso de lexias referentes à realidade do Recôncavo como originárias de um discurso sobre si mesmo. Por esta ótica, pode-se pensar em um imbricamento entre o autor e o meio em que e sobre o qual produzia a sua obra. A mesma lexia aparece em vários trechos do poema regional Sangue-mau. Vejam-se, portanto as lexias que denotam os tipos de embarcações utilizadas pelos pescadores:

**ALVARENGA**, s.f. Embarcação utilizada para carga e descarga de navios. “... *estivador conhecido pela força, vigia das alvarengas, depois*

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

*negociante clandestino de carvão de pedra, ...*” (SM, Adv.0079 — L. 19)

**BATELÃO**<sup>6</sup> s.m. ‘canoa pequena e alta, de grande pontal’. Ex: “*Minha saude vae tambem aos trambolhões. E como ella a vida. Sou, digo sempre em casa, um batelão um pobre batelão ronceiro, cheio de gusano e bom para ficar ahí na praia, numa enseada onde não soprassem ventos fortes nem batessem vagas altas. Um batelão, ahí. (doc. 070: 0394, f. 1, L.16) [Regionalismo] 2. (s.m.). ‘Canoa curta, de grande boca<sup>7</sup> e pontal,<sup>8</sup> impelida a remo’. “*Lento, em remada curta, o batelão avança*” (OB, V. 88); (OB, V. 16, 28, 111). 2. [s. m. Barco pequeno, largo e forte que serve para transporte e desembarque.]: “*Por pouco não chamou os barcos, os saveiros/e os batelões da costa.*” (SM, Adv.p. 126, v. 216; p. 153, v. 427; p. 153, v. 427; p. 154, v. 435) 3. s.m. canoa curta, larga e robusta usada para transporte ou desembarque de carga: “*E tangido pelo desejo, como um batelão batido de ressaca...*” (SM, Adv.l. 35, p. 159)*

**BRIGUE** (s.m.). ‘Embarcação veleira de dois mastros, dos quais o maior é inclinado para trás’. “*Brigue que quer partir em busca de um tesouro / Cujó brilho incendeia o céu e o mar,*” (E, V. 23); (HSV, V. 27).

**CANOA** (s.f.). ‘Embarcação indígena, feita de um tronco de árvore adelgado e escavado, que possui dois remos, empregada na pesca fluvial e costeira’. “*As canoas apontam para além da enseada / As longas proas negras.* 2 Ex.: “*Alçada sobre o monte/...a igreja,/Voz do céu, abençoa/E guia aos que se vão.../Aos trancos e aos sacões numa frágil canoa...*” (SM, p. 110, v. 60)

**BARCA** (s.f.). ‘Embarcação de fundo chato, para transporte de passageiros e carga’. “*(...) A procella / Ha muito que não vem, raivando e restrugindo / As barcas a fundir e os lares enlutar...*” (PDL, V. 14); (Ob, L.50; N, V. 41). 2. [s. f. Embarcação larga e pouco funda.] “*Mas vai tombando aos poucos, solitária, esquecida/Como o sol no deserto, como barca partida.*” (SM, p. 110, v. 66; p. 170, v. 575; p. 171, v. 590)

**BARÇAÇA** (s.f.). ‘Embarcação usada para transportar mercadorias, geralmente de fundo chato, sem quilha, com os costados quase verticais’. “*Ancorada a barçaça, à noute, a marinagem / Ao vinho e ao jogo, esquece a trabalhosa viagem*” (OCB, V. 9); (OCB, V. 44; Ob, L.1). 2. [s. f. Embarcação de madeira ou de ferro, geralmente de fundo chato, com grande boca e pequeno pontal, destinada à transporte de mantimentos, combustíveis, água, etc. As barçaças, geralmente, andam à reboque.]: “*Tudo que anda no mar tem rasto como a gente./Navio, batelão, lancha,*

---

<sup>6</sup> Houaiss (2001) registra como regionalismo da Bahia.

<sup>7</sup> Diz respeito à largura do casco da embarcação.

<sup>8</sup> Refere-se à altura da embarcação entre a quilha e o convés principal.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

bote, *barcaça*...” (SM, Adv.p. 124, v. 183; p. 200, v. 844) 3. [s. f. Uso met. Mulher formosa]: “O rapaz, um bom mestre, a menina *barcaça*/bonita, nova e bolineira...” (SM, Adv. p. 123, v. 183)

Além das denominações para os tipos de embarcações, a presença do mar é corroborada pela inserção de expressões populares relacionadas ao mar. Em uma conversa entre pescadores da vila (Mareta, João Tuna e Chico Souza), no poema Sangue-mau, surge a lexia “amarrar no mar”, é introduzida quando os pescadores comparam a presteza e a velocidade das embarcações dos pescadores envolvidos no diálogo:

(...) *Amarrava no mar*<sup>9</sup> como um carro na lama.  
Um trambolho, Mareta. E “Fortuna” é um corisco.  
Quanto mais forte o mar, mais leve e mais arisco,  
Quanto mais vento tem, mais ele está pedindo.  
Sim, para cada baluma uma refrega. (Salles, 1948)

Outras expressões relacionadas ao mar permeiam o discurso literário de Salles, vejamos outros exemplos:

**APANHAR O RASTO E JOGAR NO MAR** exp. ‘Cortar a sorte, o destino de alguém, tornando-o, assim, desgraçado’. Ex.: “É, feitiço, feitiço. / Os maus olhos, a inveja. Está no que vem dar. / *Apanharam seu rasto e jogaram no mar*. (SMA, p. 193, 378, v. 782). [Regionalismo]

**CABEÇA-D’ÁGUA** exp. ‘A maré de maior amplitude’. “Pelo oureiro. A maré ainda não descambou./Hoje é *cabeça-d’água*?... [...]Oxente! Broco, assim? / Sol por lua, Saúna.” (SMA, p. 209, 460, L.1). [Regionalismo]

**CORTAR A PROA** [exp. náut. Cruzar-se com uma embarcação que vai a navegar, passando-lhe a distância *relativamente* curta da proa.]: “Aí está ‘Conceição’. Quem lhe *cortasse a proa*/não veio ainda.” (SM, Adv.p. 156, v. 468; p. 189, v. 753)

Salles antes de ser classificado como representante de qualquer escola literária, deveria ser classificado como aquele que resgata os traços culturais que caracterizaram o povo do Recôncavo e da Cidade da Bahia. Há textos, no *corpus* estudado que estão marcados pelo hibridismo que transcende as barreiras das escolas literárias, ele, com instrumentos da estética parnasiana e com a morbidez do simbolismo, adentra na vida simples da população ribeirinha, para cantar o

---

<sup>9</sup> [exp. pop. Andar devagar, ronceiro]: “*Amarrava no mar* como um carro na lama.” (SM, Adv.p. 151, v. 417)



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

mar, a gente, a paisagem do Recôncavo; trazendo ao leitor a “graça festiva” inerente a essas regiões.

A realidade do local em que se encontra lhe proporciona o assunto literário, o mar, os mulungus, o pescador, os ritmos, as superstições eram os motivos de seu fluir na escrita literária. Vê-se uma integração entre o homem, a obra e seu momento histórico-cultural. Em seus textos em prosa, principalmente naqueles cuja temática é o mar, percebe-se uma simbiose entre o poeta e seu meio, especialmente quando se trata do léxico.

A Região por onde perpassa a maioria das obras de temática regional de Salles, corresponde ao Recôncavo da Pesca e ao Recôncavo canavieiro. Como já se explicitou, a colônia de pescadores do povoado de Passé constitui o principal cenário, como se vê em *Sangue-mau*, *O Dote de Matilde*, *O Ramo da fogueira*. O poeta vai, em cada texto, descortinando a região onde atuam os seus pescadores, trovadores, velhos plenos de sabedoria popular e moças encantadoras. Desse modo, as lexias que revelam a paisagem do cenário escolhido por Salles são protagonistas do seu discurso, pois o poeta faz, com frequência, um retrato do cenário onde se desenrolará a trama. No prólogo de *Sangue mau*, é possível visualizar o distrito de Passé, cenário do poema:

A costa é irregular, escancelada e obscura,  
Sem praias de areal de acenosa brancura,  
Sem penedias escarpadas,  
Sem o épico das rochas empinadas,  
Torreando na altura.

Seguem abaixo algumas lexias que retratam a paisagem escolhida por Arthur de Salles:

**BARRANCEIRO** s.m. ‘margem esbarrancada’. Ex.: “Versos malditos!... Versos malditos, que lhe roem o coração, como a onda minaz aos *barranceiros* da riba.” (SMA, p. 170, 292, L. 9). [Neol.]

**BARRANCO** [s. m. lugar cavado por enxurradas ou por outra causa.]: “Ele é que há de arrojá-lo contra o outro, Pereira,/Como arroja a canoa no *barranco* da costa.” (SM, Adv.p. 145, v. 401)

**COSTA** (s.f.). ‘Faixa de terra em contato com o mar’. “*O tronco. Ei-lo, depois, entre as vagas boiando./ Voga, apegado à costa, a alma cheia de medo (...)*” (HSV, V. 17); “A *costa* é irregular, escancelada e obscura,” 3. s. f. Extensão de terra próxima ao mar. “... *ninguém o via,*

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

*salvo quando um naufrágio, uma canoa aparecida, punham em ação o mister de capataz daquela costa.*” (SM, p. 107, v. 11)

**COSTA ESCANCELADA** [adj. O costeiro muito aberto]: “A costa é irregular, *escancelada* e obscura” (SM, p. 107, v. 11)

**COSTA IRREGULAR** [adj. Sem formação geológica definida]: “A costa é *irregular*, *escancelada* e obscura” (SM, p. 107, v. 11)

No que tange ao vocabulário da cultura material, salienta Rohlf (1979, p. 60), o estudo das palavras conduz ao estudo das coisas. Assim, no campo da linguística, a história linguística se converte na história cultural em seu sentido mais estrito e o linguista se coloca em íntima relação com o etnógrafo e com o arqueólogo. Estabelece-se, desse modo, uma intercomunicação entre língua, cultura e folclore que leva a aprofundar-se o conhecimento da cultura dos povos (ROHLFS, 1979, p. 123-4).

É necessário estudar o uso do léxico em Arthur de Salles, considerando-se que este serve de instrumento para a compreensão do seu *modus scribendi*, revelando a cor local muito presente e valorizada em sua escrita. Outra imagem constantemente materializada nas escolhas lexicais do poeta é a denominação para a habitação dos pescadores. A denominação pode ser dividida considerando-se dois traços semânticos:

### 1. Casa onde moram pescadores do povoado:

**ARAPUCA**, s. fig. Casa velha e esburacada. “*Era a arapuca do Anthero como diziam / os rapazes.*” (SM, Adv.0469— L. 08 f. 1)

**CASARIO** (s.m.). ‘Agrupamento de casas’. “*O casario < agarra-se (?) < † > gor(...) os costumes*” // “*O casario esparso < † meia encosta >*” (DM 1 v, L. 1, 5) 2. [s. m. Série de casas.] (p. 107, v. 16): “*O casario dos pescadores/...é uma centena de tejumpares*” (SM, Adv.p. 107, v. 16)

**CASEBRE** [s. m. Casa pequena e velha ou arruinada]: “É o búzio que saltou do temporal na areia./Nele é que escuto a voz de Deus no meu *casebre.*” (SM, Adv.p. 2131, v. 1072)

**TEJUPAR** s.m. ‘habitação feita de taipa: argila e madeira fina’. Ex.: “*O casario dos pescadores/ – Búzios do pobre molusco humano –/ É uma centena de tejumpares./ Acocorados pelos pescadores./ Disseminadas pelos outeiros./ Pela beirada das praias curvas.*” (SMA, p. 107, 4, v. 18). [Regionalismo]

### 2. Casa comercial, frequentada pelos moradores do lugarejo.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

**BAIUCA**, s. f. Bodega. “À noute, metido dentro da *baiuca* mal esclarecida pelo candeeiro fumacento, convida os três companheiros para uma saída.” (SM, Adv.0079 — L. 07, 12, 28 e 54).

**CUMBUCA** s.f. ‘casa de jogo’. Ex.: “... uma visita a qualquer *cumbuca* a ver se a lebre dava alguma cousa para o cigarro.” ( ITR, L. 66-67) [Regionalismo]

**CASA DA FUNÇÃO**, sint, nom. Salão de festas. “... *beijos atras da casa da função, dansas em / que os corpos andavam escandalosamente juntos,...*” (SM, Adv.0469—L. 12 f. 2)

**CASA DE MULHER-DAMA** [s. f. Prostíbulo]: “Chico Souza, cortando o caso ainda inédito do vendeiro em que iam relampear navalhas em estúrdias nocturnas, em *casas de mulheres-damas*, lá pelas cidades do Sul.” (SM, Adv.p. 160, v. 489)

As escolhas lexicais do poeta para a denominação de habitação dos pescadores, bem como a denominação para casas comerciais ou ambientes frequentados pelos moradores da costa denotam o efeito de sentido conseguido por Salles. Essas lexias materializam a realidade do local e ratificam o estreitamento entre o poeta e a sua situação de produção.

### **3. Considerações finais**

As lexias apresentadas aqui dão uma mostra de como é constituída a cena na obra de temática regional de Arthur de Salles. Pode-se perceber que as cenas são marcadas por regularidades: são discursos que autorizam a protagonização de uma gente que, geralmente, não compõe os cenários principais: sua paisagem, sua moradia, seus costumes. O poeta traz aquilo que seria denominado periférico para o centro de suas histórias, revelando, dessa forma, sua historicidade, enquanto sujeito constituído de uma exterioridade marcante, materializadas através de suas escolhas lexicais. A partir dessa ótica, será possível vislumbrar o Vocabulário do Arthur de Salles, enquanto documento da memória cultural e linguística de um Recôncavo histórico, permeado por um conhecimento holístico que singulariza a produção do poeta nesse período.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Nelson de. *Pequenos mundos*. Um panorama da cultura popular da Bahia. Salvador: UFBA/EMAC; Fundação Casa de Jorge Amado, 1985.

BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil – 1900*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Academia Brasileira de Letras, 2004.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. Neologismos na imprensa escrita. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: EDUFMS, 1998. p. 63-72.

\_\_\_\_\_. *Linguagens da vida*. Recife: Editora Universitária, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Trad.: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: EDUFMG, 2001.

DORSA, Arlinda Cantero. *As marcas do regionalismo na poesia de Raquel Naveira*. Campo Grande: UCDB, 2001.

DORSA, Arlinda Cantero. *As marcas do regionalismo na poesia de Raquel Naveira*. Campo Grande: UCDB, 2001.

DUARTE, Rosinês de Jesus. *No mar neológico de Arthur de Salles navegam os regionalismos do recôncavo baiano*. Salvador: ILUFBA, 2007. Dissertação orientada por Célia Marques Telles.

ELUERT, Roland. *La lexicologie*. Paris: PUF, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense. 2005.

GOUWS, Rufus. Types of articles, their structure and different types of lemmata. In: STERKENBURG, Piet van. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 34-43.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

### **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Org. de Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza e Silva. Curitiba: Criar, 2006.

MATOS, Milton dos Santos. *Recôncavo: berço dos canaviais*. Salvador: Itapoan, 1976.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Bahia século XIX: uma província no Império*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1992.

PINTO, Costa. *Recôncavo: Laboratório de uma experiência humana*. Salvador: Costa Pinto, 1981.

PINTO, Pedro A. *Brasileirismos e supostos brasileirismos de “Os Sertões” de Euclides da Cunha*. Rio: Tip. S. Benedito, 1931.

ROCHA, Tadeu. *Modernismo e regionalismo*. Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1964.

ROHLFS, Gerhard. Lengua y cultura; estudios lingüísticos y folklóricos. In: ROHLFS, Gerhard. *Estudios sobre el léxico románico*. Re-el. parcial y notas de Manuel Alvar. Madrid: Gredos, 1979.

SALLES, Arthur. *Sangue-mau*. Edição crítica sob a direção de Nilton Vasco da Gama. Salvador: UFBA, 1982

TAVARES, Odorico. *Bahia: imagens da terra e do povo*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 2001.

TELLES, Célia Marques. O interdiscurso na obra de Arthur de Salles. In: SANTANA NETO, João Antônio de *et alii*. *Discursos em análise*. Salvador: Universidade Católica do Salvador/NEAD, 2003. p. 409-425.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.

**ORAÇÕES COM NOÇÃO DE MODO EM PORTUGUÊS:  
UM ESTUDO FUNCIONALISTA**

*Anderson Godinho Silva* (UFRJ/CAPES)  
[godinho.anderson@gmail.com](mailto:godinho.anderson@gmail.com)

Apresenta-se, neste trabalho, uma descrição das orações que manifestam relação de modo. Tal descrição justifica-se pelo fato de não haver ainda um estudo aprofundado que dê conta das possíveis estruturas oracionais no português que expressam a noção de modo.

A fim de detectar i) por quais processos as orações em questão podem se combinar com outras – parataxe, hipotaxe e encaixamento – e ii) quais relações lógico-semânticas elas podem envolver – expansão e projeção, estabeleceram-se dois *corpora*. O primeiro é constituído por anúncios, editoriais, notícias e entrevistas do tipo DID (Diálogo entre Informante e Documentador) referentes aos séculos XIX e XX do português brasileiro e do europeu retirados do *corpus* VARPORT, disponível no site [www.lettras.ufrj.br/varport](http://www.lettras.ufrj.br/varport). O segundo é constituído de receitas que foram retiradas de um livro da autora Wenna (2002). Como este estudo é qualitativo, não houve a preocupação em contabilizar as ocorrências de cada estrutura observada. Adota-se uma visão funcionalista pelo fato de se considerar a língua em uso.

Os dados analisados foram obtidos a partir de dois *corpora*. O primeiro é o VARPORT (Projeto de Variação Contrastiva do Português), disponível no site [www.lettras.ufrj.br/varport](http://www.lettras.ufrj.br/varport), que contém textos pertencentes às modalidades escrita e falada do português e às variedades brasileira e europeia. Os textos de língua escrita são divididos em três gêneros: anúncios, editoriais e notícias e os textos de língua falada são entrevistas do tipo DID (Diálogo entre Documentador e Informante). Além disso, os textos são divididos por séculos (XIX e XX). O segundo é composto por receitas retiradas de um único livro da autora Wenna (2002).

Os pressupostos teóricos utilizados neste trabalho são os do funcionalismo, pois se fará um estudo tomando como base textos que representam o uso real da língua. Pretende-se fazer um estudo qualitativo a partir da leitura de todos os textos encontrados no VAR-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

PORT mencionados anteriormente. Primeiramente, as orações com noção de modo são distribuídas de acordo com a abordagem de Halliday (2004) e, em seguida, estas orações são distribuídas de acordo com a abordagem de Gonçalves *et alii* (2007).

A seguir, serão fornecidos alguns exemplos de orações que, de alguma forma, expressam a relação de modalidade e estas orações serão distribuídas levando-se em consideração os níveis de interdependência – parataxe e hipotaxe -, o encaixamento e as relações semântico-pragmáticas – elaboração, extensão, realce, locução e ideia-, propostos por Halliday (2004).

Halliday (2004) comenta que um dos tipos de elaboração paratática é a exemplificação. Nos *corpora* analisados, foram encontrados alguns usos de orações que têm a função de apresentar uma exemplificação (ex. 1)<sup>10</sup>.

1. Gruta Bahiana de I. F. dos Santos. Neste antigo estabelecimento, encontra-se sempre grande sortimento de artigos especiaes da Bahia, [como sejam]: Louça de barro, Azeite de dendê (cheiro), camarões secos, doces, charutos etc. (E-B-83-JA-087)

No exemplo 1, a oração em destaque tem a função de apresentar os tipos de artigos especiais da Bahia. Há a possibilidade de interpretá-la como uma estrutura que indica o modo como os artigos especiais estão dispostos, ou seja, ao exemplificar, ela expressa a maneira como esses artigos se apresentam. O que contribui para esta interpretação é o item COMO, que, segundo Ayora (1991), tem um valor fundamental de modo.

Ao tratar da extensão paratática, Halliday (2004) considera que essa combinação resulta na coordenação de cláusulas que envolvem adição, variação e alternância. A relação de adição pode ser conferida a seguir no exemplo 2.

2. É publico e notorio de que a comissão apresentou o parecer no dia 12 de outubro do anno passado, e tendo decorrido mais de quatro mezes V. Ex.<sup>a</sup> **não só** não tem dado publicidade desse parecer, **como** ainda o não apresentou ao Monarcha... (E-B-82-JE-003)

---

<sup>10</sup> Os exemplos retirados dos *corpora* são apresentados por algarismos arábicos.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

O exemplo 2 ilustra a relação de adição negativa, pois há duas orações que indicam dois atos não realizados por V. Ex.<sup>a</sup>. Pode-se considerar que há um matiz modal já que se pode entender que DO MESMO MODO que V. Ex.<sup>a</sup> não tem dado publicidade desse parecer, ele ou ela também não o apresentou ao Monarca. Uma questão precisa ser levantada no que tange à estrutura. Percebe-se que, na primeira oração, é utilizada a expressão *não só* e, na segunda, é utilizada a conjunção *como*. Em outras palavras, os itens que sevem para encabeçar cada uma das orações aparecem em pares, o que sugere o processo de correlação, que é tratado por vários autores de formas distintas. Uma abordagem possível é a de Oiticica (1952), que propõe que a correlação seja considerada um processo distinto da coordenação e da subordinação. Além da correlação, alguns gramáticos podem considerar que o processo que ocorre no exemplo 2 é o da coordenação. Esta hipótese pode ser mais bem compreendida se o exemplo em questão for reescrito como em 2.<sup>11</sup>

2'. É publico e notorio de que a comissão apresentou o parecer no dia 12 de outubro do anno passado, e tendo decorrido mais de quatro mezes V. Ex.<sup>a</sup> não tem dado publicidade desse parecer e ainda o não apresentou ao Monarcha...

No entanto, a estrutura não é exatamente a mesma e, por isso, ela pode ser interpretada também como uma estrutura que envolve correlação.

Um uso interessante que foi observado nos *corpora* analisados diz respeito ao uso do gerúndio na coordenação que apresenta um matiz modal, ou seja, se trata de um caso de parataxe de realce (ex. 3).

3. Refogue a cebola numa frigideira antiaderente, [pingando água de vez em quando] até dourar.

O exemplo 3 apresenta uma estrutura de coordenação com o gerúndio e uma maneira de reconhecer isto é o fato de a oração reduzida ser sequencial em relação à primeira. Por outro lado, a oração coordenada em destaque apresenta o traço circunstancial de modo por ser possível se fazer a seguinte pergunta: De que modo deve-se refogar a cebola? A resposta é encontrada na oração reduzida de ge-

---

<sup>11</sup> Os exemplos que representam a reescritura dos dados retirados dos *corpora* são apresentados por algarismos arábicos acompanhados de aspas simples.



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

rúndio. Com isso, tem-se a parataxe de realce, ou seja, coordenação com o traço circunstancial de modo.

Em relação à hipotaxe, nos *corpora* analisados, só foram encontrados casos de realce hipotático. Halliday (2004) afirma que se trata das orações adverbiais da gramática formal tradicional. Para o autor, cláusulas hipotáticas de realce podem ser finitas (ex. 4) ou não finitas (ex. 5).

4. A cada momento temos noticia de gastos extraordinarios que atingem centenas e milhares de contos, [sem que se possa determinar a verbal] por que foram effectuados. (E-B-91-JN-006)

5. Você pode comprar o seu celular digital em qualquer uma de nossas lojas no Rio de Janeiro, que o Ponto Frio garante a entrega do seu aparelho já habilitado. Você sai [falando na hora]. (E-B-94-JA-020)

Além da parataxe e da hipotaxe, Halliday (2004) comenta acerca do encaixamento. A elaboração encaixada refere-se às chamadas cláusulas adjetivas restritivas. Há uma estrutura que pode ser parafraseada como cláusula adjetiva restritiva que expressa a noção de modo (ex. 6). Entretanto, acredita-se que esta estrutura não configuraria uma elaboração encaixada, mas sim um encaixamento de realce, em que um substantivo servindo como núcleo e como antecedente para a cláusula adjetiva possui um traço circunstancial (ex. 6').

6. ... cumpre ao sr. Quintino Bocayuva, presidente do Estado tomar as providencias enérgicas que o caso exige, mandando submeter as victimas a corpo de delicto e abrir rigoroso inquérito por uma comissão insuspeita, afim de castigar os culpados [como elles merecem], e estamos certos de que s. Ex. o fará.

6'. ... cumpre ao sr. Quintino Bocayuva, presidente do Estado tomar as providencias enérgicas que o caso exige, mandando submeter as victimas a corpo de delicto e abrir rigoroso inquérito por uma comissão insuspeita, afim de castigar os culpados do **modo** [como elles merecem], e estamos certos de que s. Ex. o fará. (E-B-91-JN-002)

Pode-se verificar que, em 6', o substantivo modo possui um traço circunstancial e a cláusula em destaque está encaixada nele.

No que tange à extensão encaixada, Halliday (2004) comenta que a única estrutura encontrada, em inglês, é a de posse introduzida por pronomes relativos como CUJO, DO (S) QUA(L/IS) e DA(S) QUA(L/IS). Em português, estas estruturas não possuem a noção de modo.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Para Halliday (2004), o encaixamento também pode ser encontrado no âmbito da projeção e se refere a cláusulas que podem funcionar como qualificadores de um grupo nominal. Este grupo nominal pode representar um processo verbal (locução) ou um processo mental (ideia). Em português, uma construção que se assemelha à projeção encaixada é a chamada oração subordinada substantiva com função de complemento nominal (ex. 7).

7. Sem custo ou compromisso de qualquer especie, nosso tecnico especializado nos metodos do Dr. Scholl lhe fará uma demonstração [de como se allivia] e suprime qualquer mal estar de seos pés com presteza e para sempre. (E-B-92-JA-033)

Em 7, verifica-se que o substantivo “demonstração” representa um processo verbal, a oração destacada funciona como complemento e a noção de modo está expressa pelo item COMO. Considere-se, portanto, que se trata de uma locução encaixada.

Há, ainda, em português uma construção que expressa a ideia de modo, mas não se enquadra totalmente nas possíveis estruturas comentadas por Halliday (2004). Entretanto, pode-se considerar que há certa semelhança com a locução encaixada, que foi comentada anteriormente. Esta construção é a oração subordinada substantiva com função de objeto direto (ex. 8). Neste caso, o encaixamento não é em relação a um nome, mas sim a um verbo.

8. Pois agora, essa encantadora estrela da Metro ensina a você [como ter uma cútis tão suave e perfeita]. (E-B-93-JA-002)

Dessa forma, todas as orações que expressam a noção de modo encontradas nos *corpora* e que se enquadram nas estruturas possíveis apresentadas por Halliday (2004) foram mostradas. O quadro 1 resume o resultado obtido.

NÍVEIS DE DEPENDÊNCIA	RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA	ORAÇÕES COM NOÇÃO DE MODO
Parataxe	Elaboração Extensão  Realce	- Exemplificação: “como sejam” - Coordenação: “não só ... como também” - Coordenação com o traço circunstancial de modo: reduzida de gerúndio
Hipotaxe	Elaboração Extensão Realce	----- ----- - Oração subordinada adverbial modal finita e não finita

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Encaixamento	Elaboração	-----
	Extensão	-----
	Realce	- Oração adjetiva restritiva com o nome MODO como antecedente
	Projeção (Locução)	- Oração subordinada substantiva com funções de complemento nominal, *objeto direto e *sujeito encabeçadas por COMO

\* O encaixamento não é feito a um nome, mas a um verbo

### **Quadro 1: Orações que expressam a ideia de modo com base na abordagem de Halliday (2004)**

Estas orações encontram correspondentes na abordagem de Gonçalves *et alii* (2007), que pode ser conferida a seguir.

Gonçalves *et alii* (2007) fizeram um estudo levando-se em consideração orações de tempo. Aqui, um estudo semelhante será feito, porém em relação a orações de modo. Algumas estruturas apresentadas por Halliday (2004) possuem correspondentes na abordagem daqueles autores. A seguir, será feita uma distribuição das orações que expressam a noção de modo tomando-se como base a abordagem de Gonçalves *et alii* (2007).

Os autores, de forma semelhante a Halliday (2004), dividem as orações estudadas por eles em construções que envolvem parataxe, hipotaxe e encaixamento.

No que tange à parataxe, os autores afirmam que existe uma estruturação justaposta e uma estruturação intermediária 1, que trata da coordenação sindética. Nos *corpora* analisados, não foi encontrada a primeira estruturação. O que se assemelha a ela é a oração coordenada reduzida de gerúndio que apresenta um matiz modal. Esta estrutura pode ser encontrada no exemplo 3, isto é, equivale à parataxe de realce de Halliday (2004). Já a estrutura intermediária 1 possui semelhanças com a extensão paratática de Halliday (2004) (ex. 2), que também pode ser ilustrada pelo exemplo 9.

9. Sabemos até que o cofre da Secretaria do Senado está recheiado **não só** de vales de senadores exercendo actualmente o mandato **como** até lá ficaram de ex-senadores, que desaparecendo da actividade política esqueceram definitivamente de resgatar suas assignaturas. (E-B-92-JE-002)

Em relação à hipotaxe, os autores, assim como Halliday (2004), tratam das orações subordinadas adverbiais. No estudo feito

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

aqui, as estruturas que envolvem hipotaxe são as orações subordinadas adverbiais modais, que não são contempladas pela NGB.

Além da parataxe e da hipotaxe, os autores, da mesma forma que Halliday (2004), tecem comentários acerca do encaixamento fazendo cinco subdivisões.

A primeira é a estruturação intermediária 2 determinativa, que se aproxima às orações adjetivas restritivas, ou seja, equivale ao encaixamento de realce de Halliday (2004) (ex. 6').

A segunda é a estruturação intermediária 2 apositiva, que equivale às orações adjetivas explicativas. Nos *corpora* analisados, não foi encontrada esta estrutura com noção de modo.

A terceira é o encaixamento prototípico com função substantiva, que se refere às orações subordinadas substantivas. Os autores encontraram orações com noção de tempo que possuem as funções de sujeito e de objeto direto em relação à oração principal. No caso das orações com noção de modo, objeto de estudo deste trabalho, foram encontradas orações subordinadas substantivas com função de complemento nominal (ex. 7), que se refere à locução encaixada de Halliday (2004), com função de objeto direto (ex. 10) e com função de sujeito (ex. 11).

10. O Ilustrado ministro sabe [como na Inglaterra se defende a liberdade] e se pune a violação da lei. (E-B-82-JN-015)

11. É realmente de estranhar que n'uma rua tão frequentada, mesmo durante a noite, se podesse perpetrar um roubo tão audacioso; é difícil de compreender [como puderam os ladrões estar tanto tempo em casa de vela acesa]... (E-B-82-JN-029)

Os exemplos 10 e 11 possuem uma estrutura semelhante à locução encaixada de Halliday (2004). Entretanto, o encaixamento não é em relação a um nome, mas a um verbo.

A quarta estruturação que envolve encaixamento é o encaixamento prototípico com função adjetiva finita, que se trata da oração adjetiva encabeçada pelo pronome relativo QUE. Pelo fato de a noção de modo em uma oração adjetiva restritiva estar relacionada ao item COMO, esta construção não foi encontrada nos *corpora* analisados.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

A quinta estruturação é o encaixamento prototípico com função adjetiva não finita, que, segundo os autores, é composta por um advérbio de tempo + preposição e verbo no infinitivo. Em relação à circunstância de modo, esta estrutura não foi observada nos *corpora* em análise. Entretanto, pensa-se que a construção seja possível no português se, em vez de se ter um advérbio de tempo, ser usado um advérbio de modo. O exemplo **a**<sup>12</sup> ilustra o que foi explicado anteriormente.

a. Ele realizou a tarefa do modo [de fazer] mais fácil.

No exemplo **a**, verifica-se a expressão “do modo”, que equivale a uma locução adverbial que expressa a circunstância de modo, seguida de preposição e um verbo no infinitivo (“de fazer”).

Dessa forma, com base em Gonçalves *et alii* (2007), foram apresentadas as orações possíveis de expressar a noção de modo no português. O quadro 2 resume estas estruturas.

PROCESSOS DE COMBINAÇÃO DE ORAÇÕES	TIPOS DE ESTRUTURAÇÃO	ORAÇÕES COM NOÇÃO DE MODO
Parataxe	Estruturação reduzida Estruturação intermediária 1	- Oração coordenada reduzida de gerúndio com matiz modal - Coordenação: “não só... como também”
Hipotaxe	Hipotaxe de realce	- Oração subordinada adverbial modal finita e não finita
Encaixamento	Estruturação intermediária 2 determinativa Estruturação intermediária 2 apositiva Encaixamento prototípico com função substantiva  Encaixamento prototípico com função adjetiva finita Encaixamento prototípico com função adjetiva não finita	- Oração adjetiva restritiva com o nome MODO como antecedente ----- - Orações subordinadas substantivas com funções de sujeito, objeto direto e complemento nominal encabeçadas por COMO ----- - Advérbio de modo + preposição + verbo no infinitivo: “do modo de fazer”

**Quadro 2: Orações que expressam a noção de modo com base na abordagem de Gonçalves *et alii* (2007)**

<sup>12</sup> Os exemplos de minha autoria são apresentados por letras do alfabeto.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

As orações apresentadas com base nas abordagens de Halliday (2004) e de Gonçalves *et alii* (2007) contribuem para mostrar que a noção de modo no âmbito oracional pode ser expressa por estruturas diversas que se combinam com outras orações em níveis diferentes de dependência.

O estudo feito permite traçar um panorama das estruturas oracionais, que expressam a noção de modo, possíveis de serem encontradas no português. Pensa-se ter sido relevante tomar como base duas abordagens: a de Halliday (2004) e a de Gonçalves *et alii* (2007).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYORA, Antonio Moreno. Sintaxis y semántica de *como*. In: *Cadernos de lingüística /12*. Málaga: Agora, 1991.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Charles Bazerman, Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *O cotidiano em anúncios de jornais do século XIX*. VI Seminário PHPB, 2004.

\_\_\_\_\_. Discurso e tradição em anúncios da imprensa brasileira: imagens do cotidiano. In: CIAPUSCIO, Guiomar; JUNGBLUTH, Konstanze; KAISER, Odrote, LOPES, Célia (Ed.). *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*. Bibliotheca Ibero-Americana. Vervuert: Iberoamericana, 2006.

GIVÓN, T. Topic continuity in discourse: the functional domain of switch-reference. In: HAIMAN, J. & MUNRO, P. (Ed.). *Switch reference and universal grammar*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1983.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite *et alii*. (orgs.). *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold, 2004.

### ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

HOPPER, Paul e TRAUGOTT, Elizabeth. Grammaticalization across clauses. In: *Grammaticalization*, Cambridge: CUP, 1993

KABATEK, Johannes. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, Tânia; RIBEIRO, Ilza; CARNEIRO, Zenaide; ALMEIDA, Norma. (Org.). *Para a história do português brasileiro*, vol. VI-I: novos dados, novas análises, Tomo II. Salvador: EDUFBA, 2006.

KOCH, Peter. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, Barbara; HAYE, Thomas; TOPHINKE, Doris (Orgs.). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*, Tübingen: Narr, 1997 (ScriptOralia, 99), 43-79. Texto traduzido.

LEHMANN, Christian. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, John & THOMPSON, Sandra A. *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1988.

OESTERREICHER, Wulf. Mudança linguística e recursos de expressividade na língua falada. In: *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas em Latinoamérica*. CIAPUSCIO, Guiomar; KAISER, Konstanze Jungbluth Dorothee; LOPES, Célia (eds.). Vervuert: Iberoamericana, 2006.

OITICICA, J. *Teoria da correlação*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1952

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO COMO ESTRATÉGIAS DE PERSUAÇÃO E SEDUÇÃO NAS CRÔNICAS DE AGAMENON**

*Fabiana dos Anjos Pinto (UERJ)*  
[fabianjos@ig.com.br](mailto:fabianjos@ig.com.br)

#### INTRODUÇÃO



**Ilust. 01**

O FIM DE UMA ERA...



**Ilust. 02**

O leitor deste artigo, no processo natural de compreensão do texto, inicialmente, poderia não encontrar nenhum tipo de relação coerente entre a proposta sugerida no título, cujas palavras-chave são “modos de organização do discurso”, “humor” e “crônicas”, e as ilustrações presentes. Em um “processo de cooperação” com o sujeito escrevente, entretanto, assim como nos ensina Grice, o leitor mais atento (e, quem sabe, esforçado) poderia encontrar uma espécie de similaridade entre as ilustrações e umas das palavras selecionadas como alvo deste trabalho – as duas ilustrações, de forma direta ou indireta, estão vinculadas à palavra humor. Não constitui objetivo deste trabalho, porém, expormos uma trajetória detalhada dos estudos sobre humor, tratando-o fora da linguagem, tampouco abordarmos esse fenômeno em uma análise que contemple a linguagem não verbal. Não trataremos de qualquer tipo de humor, nem de qualquer tipo de estratégia para a sua construção, muito menos de qualquer tipo de texto como material de análise. Abordaremos o *humor discursivo*, por meio da estratégia *dos modos de organização do discurso*, a partir de *crônica jornalística*. Para tal, precisamos expor detalhes sobre cada um desses alicerces deste trabalho.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **1. Considerações sobre o “humor discursivo”**

Antes de tecermos considerações acerca do “humor discursivo”, faz-se necessário estabelecermos alguns esclarecimentos sobre o humor, enquanto um dos fenômenos associados ao *riso*. Henri Bergson, filósofo francês, em seu ensaio *O Riso* (2007), considera o humor uma das formas de comicidade, uma das maneiras de provocar o riso. E, para tratar especificamente de humor, parte de algumas premissas sobre comicidade:

*Não há comicidade fora do universo humano e social; somente o homem é capaz de rir, assim como somente ele é capaz de estabelecer meios para fazer rir, determinar um ridente e um risível e estabelecer relações entre eles.* Na ilustração 1, vemos Chaplin, em uma foto de seu filme *Tempos Modernos*, deslumbrado diante da maquinaria que, futuramente, ameaçaria substituir o trabalho humano pelo advento da tecnologia industrial. Somente a inteligência humana seria capaz de, pela sedução da linguagem cinematográfica, estimular a reflexão da sociedade sobre desumanização da sociedade, a maquinização das relações humanas e sobre o trabalho alienante. O filme foi confeccionado por um sujeito com a intenção de estimular a reflexão sobre um futuro preocupante para a humanidade. E o riso foi o melhor caminho para tornar essa reflexão mais eficiente.

*Torna-se cômica toda deformidade que uma pessoa é capaz de imitar, seja física ou moralmente ou, até mesmo, uma deformidade na ação ou na linguagem*<sup>13</sup>. Na Ilust. 2, Aroeira, chargista do jornal *O Dia*, apresenta uma relação icônica entre Sarney e o cantor americano Michael Jackson, cujo famoso passe *Moon Walker*, em que o cantor ia para trás, simulando caminhar para frente, denuncia a trajetória política do presidente do senado – não segue em frente, apenas anda para trás, devido à acusação do escândalo dos atos secretos, envolvendo o Senado brasileiro. O componente verbal “o fim de uma era...” remete-nos a um significante para o duplo significado, em que “o fim” da “era” Jackson, com a polêmica morte do cantor, assemelha-se a outro “fim”, o da “era” política de Sarney e de sua

---

<sup>13</sup> Entendemos por “deformidade linguística” todo tipo de desvio realizado intencionalmente, obtendo como resultados fenômenos estilísticos, semânticos e figurados, como trocadilhos, ironias, chistes e outros.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

trajetória como presidente do Senado. A deformidade bem explorada pelo chargista, está vinculada às prováveis atitudes do presidente, que não condizem com as práticas legais, esperadas por um indivíduo neste cargo, como o nepotismo, por exemplo. Podemos observar que, se o leitor de Aroeira, não possui o conhecimento de mundo necessário ao entendimento do texto, não consegue preencher a lacuna indispensável para visualizar a relação icônica, as deformidades presentes e, portanto, o riso não acontece.

*É risível tudo aquilo em que o mecânico se sobrepuser ao humano.* Rimos da repetição. Segundo Bergson, quando, por meio da repetição, tornamo-nos artificiais, deixando de ser “nós mesmos”, somos imitáveis e provocamos o riso. Assim é com o personagem de Chaplin, ao agir repetidamente como máquina e assim é com Sarney, ao se tornar alvo de desconfiança da opinião pública repetidas vezes.

O humor, portanto, está além de mero jogo de palavras, de um “desvio” linguístico para cumprir uma brincadeira - constitui um fenômeno humano, social, obtido com a deformidade e a mecanização dos objetos que são foco do riso. Por esses motivos, consideramos esta uma abordagem discursiva do humor, por entendermos que ele é produzido, nos termos de Charaudeau (2008), através de *um contrato de comunicação*, que constitui um ritual em que se combinam regras de produção e recepção de uma *situação sociocomunicativa*, na qual os *parceiros da interação*, seres do mundo social, encenam enquanto “seres de papel”, atores do *mundo textual*, os quais cumprem *um projeto de fala*, que diz respeito à intencionalidade de todos os envolvidos, a qual *articula o plano situacional ao linguístico*.

No caso dos exemplos citados, o filme de Chaplin e a charge de Aroeira, têm contratos de comunicação distintos, a perceber pelas escolhas das linguagens, uma predominantemente cinematográfica, a outra visual. As formas de recepção dos textos pelo público também são distintas - no filme, espera-se um texto de, no mínimo, uma hora de duração, na charge o consumo é imediato, instantâneo como a contemporaneidade. Cada texto possuirá, portanto os seus rituais de comunicação, mas independente do contrato da situação comunicativa, atores da encenação são bastante diferenciados.

Há dois “Eus” e dois “TUs”: o EU-comunicantes (EUc), ser de verdade, com vida e personalidade variadas, no circuito real ou

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

externo da comunicação, dirige-se ao TU-interpretantes (TUi), indivíduo também integrante do mundo social. Aroeira, de identidade nº tal, filho do sr. tal, comunica-se com o Joaquim das Neves, de 36 anos de idade, natural do Paraná, por exemplo. Eles são os parceiros da comunicação. O EU-enunciador (EUE) é o ser do texto, com uma identidade mercadológica que confira a ele um *status* profissional (Aroeira é autor da charge da Jornal O Dia, por exemplo). O EUE constitui o ator textual encenado pelo ser social, o EUC, e se dirige a outro “ser de papel”, o Tu-destinatário (TUD), o qual corresponde à imagem que o EUE cria de seu interlocutor textual. No caso do chargeiro Aroeira (EUE), os leitores previstos (TUD) são seres com competência de leitura, que consigam alcançar a coerência humorística, compartilhando, com esse EUE, conhecimentos de mundo similares. Para que os contratos de comunicação sejam cumpridos de forma bem sucedida, os TUD precisam reconhecer o que recebem do EUE como TEXTO, como um produto material resultante de um ato comunicativo. Caso isso não ocorra, não poderá haver troca de papéis na encenação comunicativa, porque o projeto de fala do EUD não será “levado para frente”. No caso de situações comunicativas dialógicas, em que há a troca imediata de papéis na interação, o TUD, jamais poderia passar a EUE, caso não considerasse como TEXTO o que recebe daquele com quem interage, como no caso de uma conversa sobre política entre membros do mesmo escritório. Se o chefe, amante de política (EUE), desse início à conversa, acreditando ser José Sarney culpado pelas acusações recebidas, o funcionário Y (TUD) não teria condições de, em seguida, tomar a palavra e se posicionar contrária ou favoravelmente, caso nunca tivesse se interessado por política e, particularmente, em conhecer o caso Sarney. No caso da charge, mais particularmente, além do conhecimento compartilhado do “caso Sarney”, se o TUD não compreendesse a relação icônica “Sarney-Jackson”, também poderia não “fechar a lacuna” que ficaria para poder considerar a charge um TEXTO, pois faltaria a esse TUD reconhecer coerência local nas associações propostas por Aroeira (EUE). Para podermos entender o contrato de comunicação de um texto humorístico, precisamos reconhecer que nele há uma *coerência humorística*.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **1.1. A relação entre textualidade e contrato de comunicação em textos de humor**

Temos ouvido, com frequência, pessoas falando a todo instante que não “entendem o que o TEXTO diz”, ou não conseguem “interpretar o sentido do TEXTO”. A partir dessas afirmações, verificamos que:

- a) Há o reconhecimento de que um organismo de língua/ linguagens é percebido enquanto TEXTO quando “interpretável”, ou quando tem o sentido compreendido.
- b) O que se nomeia SENTIDO, na realidade, abarca outras categorias de SENTIDO, que, transgredida (s), afeta (m) a FORMUL (ação) de normas do jogo social, alterando a compreensão do que poderia ser “interpretável”.

No que concerne à nossa “letra a”, notamos que o elemento principal que dá vida ao TEXTO é o “sentido entendido” ou a expressão coerente do significado. A coerência é reconhecida, entre os falantes, como o fator principal para conferir textualidade ao organismo de língua/ linguagens, para identificá-lo como TEXTO. A coerência dá origem à textualidade, possibilita ao texto ser reconhecido como texto. Beugrande & Dressler (BEUGRANDE & DRESSLER - *apud* COSTA VAL, 1999, p. 5), consideram a existência de sete fatores responsáveis pela textualidade:

1) Coerência.	1) Situacionalidade.
2) Coesão	2) Informatividade.
3) Intencionalidade	3) Intertextualidade
	4) Aceitabilidade.

Entendemos que, em relação aos textos humorísticos, a coerência influencia na recepção dos textos pelos TUD, pois ela não diz respeito à “simples” associação entre os blocos semânticos do texto – para entender um texto humorístico é preciso reconhecer que a coerência dele reside em se “opor ao conhecimento pré-estabelecido” em dada sociedade. Nesse sentido, o que faz rir é entender que o que se mostra como verdadeiro é o avesso do que se crê ou se defende numa sociedade, seja por uma questão cultural, por uma construção midiática, por uma determinação histórica, entre outros motivos. Essa percepção pelo TUD, da coerência humorística como algo que transgredir os guardados da memória social, condiciona-o a uma recepção textual consagrada pelo dúbio, pelo contraste, em que, de um

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

lado ele reconheça como explícito o real construído pelo EUE e, de outro, no plano implícito, o real já-dito sócio e historicamente. Essa “coerência polissêmica” sempre ressaltará aquilo que é produzido pelo EUE e posto em interação com o TUD. O Eue é um estrategista do discurso. Bergson, no século XIX, já apontava, com outras palavras essa percepção:

O *humour*, assim definido, é o inverso da ironia. Ambos são formas da sátira, mas a ironia é de natureza oratória, enquanto o *humour* tem algo mais científico. Acentuamos a ironia deixando-nos elevar cada vez mais pela ideia do bem que deveria existir: por isso, é que a ironia pode exaltar-se interiormente até tornar-se, de algum modo, eloquência sob pressão. Para acentuar o *humour*, ao contrário, descemos cada vez mais no interior do mal que existe, para notar suas particularidades com indiferença mais fria. Vários autores, Johann Paul Richter entre outros, notaram que o *humour* tem preferência pelos termos concretos, pelos detalhes técnicos, pelos fatos precisos. Se nossa análise está correta, esse não é um traço accidental do *humour*, mas quando encontrado, constituirá sua própria essência. O seu autor, neste caso, é um moralista que se disfarça de cientista, algo como um anatomista, que só faria a dissecação para nos enojar; e o *humour*, no sentido restrito, em que tomamos a palavra, é exatamente uma transposição do moral para o científico. (2007, p. 97)

Sendo o humor associado a “algo mais de científico”, mais trabalhado discursivamente para “mostrar-convencendo” ou “mostrar-persuadindo” o TUD, apresentamos o quadro que consideraremos para aplicação no item da análise do *corpus*:

<b>COERÊNCIA HUMORÍSTICA (conflito) = NOVO (EXPLÍCITO – CRÍTICA CONSTRUÍDA PELO EUE) + DADO (IMPLÍCITO – RECUPERADO PELO CONHECIMENTO DE MUNDO)</b>
---

### **1.2. Os modos de organização do discurso**

Para que o projeto de fala se aproxime da aceitabilidade, assim como o TUi do TUD, o EUE, em seu intercâmbio linguístico-situacional, recorre a sistemas de estruturação dos textos, os *modos de organização do discurso*, considerando a finalidade comunicativa de cada um.

Segundo Charaudeau (2006), há quatro sistemas de organização. O *modo argumentativo* constitui o mecanismo que permite ao EUE proceder numa “força racionalizante” para convencer o TUD, por meio de asserções feitas numa perspectiva demonstrativa ou per-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

suasiva. Na demonstrativa, ocorrem ligações de causalidade e na persuasiva estabelece-se a prova com o auxílio dos argumentos que justificam os propósitos sobre o mundo e as ligações de causalidade, a partir da relação entre as asserções. A simples presença de asserções, entretanto, não implica argumentação, pois é necessário que as asserções se inscrevam num *dispositivo argumentativo* que se compõe de três quadros: *o propósito (tese)*, *a proposição (Refutação, justificativa e ponderação)* e *a persuasão (provas)*. Asserções e encadramento de asserções se combinam para formar o propósito, que faz afirmações sobre a realidade. Para que o processo argumentativo se desenvolva, é preciso que o sujeito que argumentante assuma posição em relação ao propósito existente, sendo esse emitido por ele mesmo ou por outro. De acordo com a teoria de Charaudeau, a proposição não é suficiente ainda para que se desenvolva a argumentação. É necessário que o sujeito prove a veracidade de seu propósito, desenvolvendo o ato de persuasão, ou seja, um quadro de raciocínio persuasivo. A persuasão, como parte do processo argumentativo, deve apresentar o princípio da não contradição, como ideal de um *saber fazer*, permitindo a adesão de um parceiro ao terreno do outro. O sujeito argumentante, vale-se de procedimentos semânticos, e discursivos, interessando-nos esses últimos, por acreditarmos no humor como um fenômeno do discurso e para discursos. O EUE pode contar com os recursos discursivos da identificação, comparação, descrição narrativa, citação, acumulação e questionamento, sempre com a função de tornar válida uma argumentação, isto é, mostrar que a proposição, ou o quadro de questionamento, é justificado.

O *modo narrativo* apresenta a finalidade de contar, atividade constituída obrigatoriamente de um “contador”, investido da missão de desejar transmitir algo a alguém. Frequentemente vinculado a esse modo, encontramos o *descritivo*, visto que, para Charaudeau, não existe descrição sem narração e vice e versa. O que ocorre é que, muitas vezes, “confunde-se a finalidade de um texto com o seu modo de organização”. Como exemplo, podemos citar um anúncio publicitário cujo objetivo é anunciar a venda de um determinado produto ou serviço ao público consumidor, porém, para cumprir esse fim, tal texto está organizado predominantemente pelos procedimentos da descrição, como nomear, definir, qualificar e outros. Já o modo *enunciativo* corresponde a uma categoria do discurso que se sobrepõe

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

aos outros modos, já que cumpre três finalidades relacionadas às dos outros modos discursivos: estabelecer relações de influência do locutor para o interlocutor; identificar a posição do próprio locutor em relação ao seu próprio dito e expor o direcionamento do sujeito-enunciador em relação à fala de um terceiro. Esse modo apresenta algumas marcas formais que constituem três sistemas – o pronominal, o qual identifica os atores da encenação comunicativa; o dêitico, referente ao tempo (s) e ao (s) espaço (s) da interação; e a modalização que determina a linguagem do EUE em relação ao TUD. A *modalização* é composta por atos locutivos, os quais se subdividem em *alocutivo*, o enunciador anuncia sua posição em relação ao interlocutor; *elocutivo*, o locutor se posiciona em relação a si mesmo e o *delocutivo*, em que o enunciador não assume responsabilidade sobre o seu dito.

Podemos dizer que todos esses modos podem estar presentes em um mesmo texto, não sendo possível, por exemplo, que um texto seja composto apenas de uma dessas categorias de organização, no entanto, fica claro que uma delas pode predominar. Importante ressaltar também que a regularidade de um modo pode atestá-lo como característica prevista para um determinado gênero textual, como no caso das reportagens, cuja organização textual privilegia a narração, atestando a notícia um texto do gênero “relato jornalístico”.

## **2. Crônica para análise**

### **2.1. Afundação Sarney**



**NÃO FOI SURPRESA**  
o abraço de Lula e Collor  
de Millus

Só os ingênuos, cegos e  
míopes não veem que os  
dois são testículos do  
mesmo saco

Onde estão as autoridades sanitárias que não cercam o Senado e desatizam, de uma vez por todas, aquela Casa da Mãe Joana Parlamentar? O próprio Senado já tinha criado uma Diretoria de Dedetização, que contratou quatro firmas terceirizadas em concorrência fraudulenta para fazer o serviço, mas não adiantou nada. Descobriram que os ratos que frequentam aquele ambiente insalubre eram funcionários da casa, com direito a crachá, hora extra e plano de saúde.

Muito pior que gripe suína é a gripe planaltina, que além de afetar o sistema imunológico dos políticos também afeta o sistema nervoso do contribuinte. O que é pior é que essa doença não tem vacina e nem tem cura. A moléstia tem se espalhado pelo país, e, nessa semana, o país assistiu chocado às pornográficas imagens do presidente Luís Inácio Adula da Silva abraçando seu mais novo amigo de infância, o ex-presidente depois to Fernando Cólton de Mello. Não satisfeito, o presidente Mula aproveitou para elogiar os seus comparsas, quer dizer, compadres Renavan Calheiros e José Sainey. Isso tudo só poderia acontecer no estado de Alagoas. Aliás, Alagoas não é um estado, é um esconderijo. E o que pior: isso passou no "Jornal Nacional", numa hora em que as crianças ainda estavam acordadas! Se ainda fosse o "Profissão: repórter", do Cracko Barcelos, ainda dava pra entender... Por isso que eu não gosto de me meter em política. Geralmente as políticas são muito feias

## **2.2. Aplicação do quadro teórico<sup>14</sup>**

O texto "Afundação Sarney", publicado em 19 de julho de 2009, já no título expõe a criatividade típica dos contratos de comunicação dos textos de humor - o título é construído por meio da heterografia, palavras com grafias distintas, porém com mesmo som. Fica claro que o jogo de palavras "A fundação", no plano implícito, e "afundação", explícito, remetem o leitor ao problema dos atos secretos e, conseqüentemente, ao presidente do senado José Sarney, acusado de envolvimento. A manifestação de posicionamento, em favor da "afundação" da carreira política de Sarney contribui para a construção de uma perspectiva persuasiva do texto, já que o que é considerado "verdadeiro" para o Eu-enunciador, a culpa do presidente do Senado, não é escondido e "disfarçado", conforme ocorre em textos com irônica. Ao contrário, o Eu-e deixa claro que o seu projeto de fala será criticar o presidente e a sua "fundação Sarney", uma provável alusão aos casos de nepotismo e ao abrigo dos familiares e conheci-

---

<sup>14</sup> Tendo em vista o breve espaço destinado nesta publicação, será analisada apenas um texto de Agamenon, a crônica "declaradamente" humorística.



dos do político, protegidos pelos cargos do governo. A subversão passa ser regra para este contrato de comunicação entre os protagonistas da encenação, ocorrendo no nível linguístico, semiótico e discursivo, em que as pessoas citadas, as situações apresentadas e as construções linguísticas dão conta de mostrar a verdade que se contrapõe a estereótipos cultivados na sociedade brasileira. Além do caráter subversivo, o contrato é caracterizado pela situação monologal de comunicação, já que o Eu-enunciador não pode ser “rebatido” pelo TU-d imediatamente, pois este não está presente. Isso implica que, em todo o texto, a proposta, possível de ser reconhecida já no título, terá um quadro de questionamento desenvolvido e provado por meio de estratégias de persuasão. O EU-e, portanto, torna o contrato explícito, nos termos de Charaudeau, pois deve preparar a encenação argumentativa de tal forma que o TU-i se iguale ao TU-d e o texto humorístico não passe por dois riscos – o não entendimento ou a recusa pelo Tu-d.

Podemos identificar a proposta presente no texto, ao lado da primeira imagem. O TU-d é capaz de perceber a relação lógica que estrutura a tese – *se Collor e Lula se abraçam, então os dois são “testículos do mesmo saco”*. O modo enunciativo também apoia a construção argumentativa, pois o EU-e apresenta um ponto de vista sobre o seu *modo de saber*, que corresponde à modalidade de constatação, pois, para o EU, a aproximação entre Collor e Lula não é novidade, não surpreende. O sujeito-enunciador tem seu ponto de vista modalizado subjetivamente. A informatividade, cada vez mais marcada pela imprevisibilidade, reforça a crítica ferina do enunciador, que passa a nomear Collor como “Collor de Millus”, cuja alteração do sobrenome, sugere a paronímia “Melo” *versus* “Millus”, uma alusão à Fábrica de lingerie “De Millus”, que fabrica, dentre outras peças íntimas, as cuecas masculinas, o que nos remete à seleção lexical nos níveis explícito *versus* implícito – “farinha do mesmo Saco” e “farinha do mesmo testículo”. Ou seja, Collor apresenta similaridades com Sarney. O dito popular que é subvertido pelo EU-e é prontamente recuperado pela porção não verbal do texto, em que um senhor segura um saco, provavelmente cheio de farinha, o que é reconhecido pelo cenário ao fundo. O campo sexual associa-se ao da política, de forma que a persuasão está ao lado da sedução – para o leitor que consegue ler as pistas do Eu-e, o prazer, pela graça, pela irreverência

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

e pela sátira aguçada, certamente é alcançado. A sedução e a persuasão, porém, não completarão o ciclo “INTENCIONALIDADE (projeto de fala) — ACEITABILIDADE (humor)” se o Tu-d possuir as referências situacionais e socioculturais do Eu-enunciador.

O corpo do texto é iniciado por um procedimento discursivo que contribui para que a *proposta* seja posta em causa, ou seja, é por meio da *proposição* que o sujeito-escrevente reforça o seu projeto de fala de se colocar *a favor da crítica* ao caso Sarney. Ensina Charaudeau que a tomada de posição do sujeito-enunciador, contra ou a favor de uma proposta, não se torna suficiente na encenação argumentativa, se não houver o trabalho comprometido com a *persuasão*, cujas provas serão responsáveis para que a argumentação seja considerada válida. A construção da persuasão requer uma série de procedimentos discursivos, dentre eles o *questionamento*, usado logo no primeiro parágrafo do texto. Ao perguntar “onde estão as autoridades do Senado que não desratizam, de uma vez por todas, aquela casa da mãe Joana Parlamentar?”, o enunciador apresenta objetivo discursivo de *incitação a fazer*, expondo em evidência uma carência, e “solicita o preenchimento dessa carência” (CHARAUDEAU, 2008, p. 242) – falta alguém no Senado para desratizar. Outras referências culturais, no interior do questionamento, criam simbologias que igualam o Senado a uma grande bagunça, como em “casa da mãe Joana”, além da palavra “rato”, a qual sugere uma destruição, ou podridão, sentidos possíveis de serem resgatados em “desratização”. Assim, vemos o campo semântico da política comparado não só ao sexual, mas também ao sanitário: a “desratização”, que precisa ser realizada, posteriormente, é vinculada à “detetização”, “plano de saúde”, atestando a *comparação* como outro recurso discursivo no trabalho com a persuasão, porque torna “acreditável” o julgamento do enunciador, que o constrói como “comprovável” igualando vários fatos da realidade social, de repercussão negativa. O problema de saúde relativo à “gripe suína” apresenta uma similaridade a uma “gripe Planaltina”, que não só afeta o “sistema imunológico dos políticos”, mas também o “sistema nervoso do contribuinte”. A escolha lexical contribui para a uma *qualificação subjetiva*, já que promove uma “analogia imagética”, destinada a produzir no TU-d “uma evidência que é mais forte quando a imagem recorre ao humor”. (CHARAUDEAU, 2006, p. 238). Sendo assim, arriscamo-nos a afirmar que a *coerência humo-*

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

*rística é obtida também, além do contraste, pela semiotização da linguagem.* O plano estrutural e o semântico-discursivo do texto precisam ser ativados constantemente para que o TU-d reconheça as imagens que se formam pela estruturação da linguagem, que só é possível pelo uso de procedimentos discursivos variados.

Somados aos procedimentos do questionamento e da comparação, verificamos que toda a crônica estrutura sua linha argumentativa por meio do que Charaudeau classifica como “*descrição narrativa*”, um procedimento muito parecido com a comparação, já que um fato é descrito ou relatado para servir como prova e produzir um “efeito de exemplificação”. Ao sugerir a existência da “gripe Planaltina”, o EU-e relata, descreve fatos vinculados a Sarney, e ao presidente Lula referindo-se como “pornográfico” ao abraço que este deu em Collor. Uma série de adjetivos modalizam o posicionamento do sujeito-enunciador, o qual, em atos elocutivos, usa modalizações também para sugerir reações do brasileiro que está “chocado” - a gripe Planaltina é “muito pior”, o presidente da República é “mula” ou “adula”, em referência à descrição do comportamento dele com seus “comparsas”, vocábulo substituído por “compadres”, numa alusão interessante entre aliados do crime e aliados da intimidade. Outra construção linguística persuasiva é a das nomeações “Renavam” e “Saynei”, em alusão ao desejo do Eu-e pela saída de Sarney e ao envolvimento de Calheiros no caso de registros de carros estrangeiros no sistema brasileiro. Na conclusão de sua encenação argumentativa, o Agamenon afirmar ser Alagoas um esconderijo, reforçando a descrição dos políticos citados como “ladrões”, a ponto de mencionar que eles somente poderiam estar no programa do jornalista “Cracko” Barcellos, alusão ao Crack e ao universo marginalizado, programa, portanto, mais adequado a exhibir algo sobre os políticos brasileiros. A relação lógica final “eu não gosto de me meter em política. (*porque*) Geralmente as políticas são muito feias” apresenta a negação direta do EU-e pela política e pelas políticas, associando mais uma vez, o campo político ao sexual, pois ele não (se) “mete” nem com o campo de atuação da política, nem com as mulheres políticas, já que ambos são feios, destacando o sentido moral e o físico. Com esse tipo de afetação ao TU-d, verificamos que o humor de Agamenon é ácido, “sem papas na língua”, altamente persuasivo, sedutor e impactante. Não é qualquer leitor que possa alcançar ao nível de informati-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

vidade construído, o que nos leva a concluir que essas crônicas possuem uma estruturação aparentemente simples para provocar o riso, mas elas são muito mais complexas para que o TU-d atinja a aceitabilidade – o humor é “coisa séria”, necessita de produtores conscientes do contrato de comunicação diferenciado, com a presença do conflito, da quebra da expectativa, da semiotização da linguagem e do trabalho equilibrado entre projeto de fala e aceitabilidade, para que o riso, por parte do TU-d, corra na medida certa.

### ***3. Conclusão***

A análise das seções da crônica de Agamenon, no universo de crônicas do Jornal O Globo, permitiu-nos tecer algumas considerações acerca do fenômeno humor e da regularidade dele em crônicas jornalistas. Frequentemente, o grande público, ao se referir ao gênero crônica, inclui o humor como uma de suas características principais. Em propostas de ensino, é o que se percebe em atividades de interpretação de textos, nos quais alunos denominam “crônicas” como “textos humorísticos” ou “irônicos”. Tais percepções estimularam-nos a tentar entender porque motivo a crônica é sempre ligada ao humor; por que motivo ele é confundido com a ironia.

Ao realizar este trabalho, no exercício de coleta de *corpus*, chamou-nos atenção o fato de as crônicas de “Agamenon” serem declaradamente “humorísticas” – este foi o determinante para a escolha do material a ser trabalhado. Durante as leituras, verificamos o quanto a crítica de costumes está associada ao objetivo reparador, como se a brincadeira fosse séria, como se o texto, de fato, sugerisse uma espécie de reflexão que se camufla em riso. Os textos de Agamenon constroem como verdades o que muita gente se recusa a enxergar como tal – o político desviado moralmente, mas beneficiado socioeconomicamente; o cidadão brasileiro como o menos favorecido nas relações sociais; a mídia e seu estrelato de celebridades como mesquinhas, vazias e corruptas, enfim, um país cuja identidade é/está completamente às avessas. A verdade que se mostra com procedimentos atraentes desde o nível linguístico ao discursivo, apresenta um veio duplo de construção, a persuasão (prova) e a sedução (fonte do prazer). Isso fez com que observássemos que o humor, como já ensinava Bergson, não é um “regulador das relações humanas” como

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

a ironia - é um fenômeno social, está a serviço do homem nas suas práticas comunicativas e é científico, racional, sendo, portanto, desenvolvido, na encenação social estrategicamente, passo a passo, a partir de vários procedimentos do discurso, do texto e da linguagem, para que o EUE possa atrair o Tud para o seu terreno – para que o projeto de fala se transmute na aceitabilidade, para que a consciência da criação dê lugar ao riso da satisfação.

O humor torna-se uma característica regular da crônica, porque a ela se associa desde a época dos folhetins, na qual a crônica era um espaço indicado para debates sobre o perfil da identidade nacional e constituía a seção relacionada ao lazer. “Unindo o útil ao agradável”, a natureza social do humor também passou a ser essencial na crônica, um texto para o povo e do povo, ainda com a missão declarada do entretenimento.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Hubert & MADUREIRA, Marcelo. *Agamenon, o homem e o minto*: memórias de um picareta ético. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

BERGSON, Henri. *O riso*: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BULHÕES, Marcelo. *Jornalismo e literatura em convergência*. São Paulo: Ática, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *O discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Para uma nova análise do discurso. In: *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2006.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

\_\_\_\_\_. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: *Gêneros: Reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004, p. 13-41.

*ENCICLOPÉDIA mirador internacional*. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1995, 20 v.

HARTUIQUE, Deise Luci Luiz. Crônica jornalística: um gênero ambíguo de texto. In: GRAVAZZI, Sigrid & PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. *Texto e discurso: Mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

<http://www.achargeonline.com.br>

[http://veja.files.wordpress.com/2007/03/chaplin\\_mt.jpg](http://veja.files.wordpress.com/2007/03/chaplin_mt.jpg)

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidades: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PIMENTEL, Luís. *Entre sem bater! O humor na imprensa brasileira: do século XIX ao Pasquim 21*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

SÁ, Jorge de. *Crônica: gêneros literários*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1989.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VERISSIMO, L. F. *Banquete com os deuses*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

**OS SIGNIFICADOS DO SUFIXO –DADE NO SÉCULO XIX:  
BREVE ANÁLISE DA OBRA DE RUI BARBOSA**

*Lisângela Simões (USP)*<sup>15</sup>  
[lisimoes@usp.br](mailto:lisimoes@usp.br)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é averiguar como o processo de derivação sufixal foi estilisticamente utilizado por um dos escritores mais representativos da língua portuguesa no século XIX: o orador-jurista Rui Barbosa. Trataremos de questões acerca da produtividade do sufixo *-dade* na língua portuguesa, ressaltando aspectos etimológicos, morfológicos e semânticos por meio dos eixos diacrônico e sincrônico de investigação linguística.

Tal iniciativa surgiu em meio a discussões realizadas em reuniões do Grupo de Morfologia Histórica do Português (GMHP-USP, <http://www.usp.br/gmhp>), ao qual esta pesquisa está vinculada. Um dos interesses do Grupo, coordenado pelo Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro, é pautar-se na reflexão sobre a formação de palavras no português, aliando o método sincrônico por meio da análise das regras de formação de palavras (RFPs) ao estudo diacrônico e etimológico da formação lexical.

Inicialmente, salientamos a definição e a datação de *-dade* apresentadas em gramáticas e dicionários de língua portuguesa dos séculos XIX ao XXI, especialmente no *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (doravante DH) (2001), para referirmo-nos aos significados atribuídos diacronicamente ao sufixo por meio de paráfrases semânticas (RIO-TORTO, 1998). Condizendo com a proposta do Grupo, fizemos a seleção de alguns dos discursos escritos e proferidos por Rui Barbosa para em seguida realizarmos o levantamento de todos os vocábulos encontrados nestes textos que fossem formados pelo acréscimo de *-dade*. Assim, focalizamos o século

---

<sup>15</sup> Mestranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e membro do Grupo de Morfologia Histórica do Português (GMHP-USP), sob a orientação do Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

XIX, tanto por ser o período de destaque do escritor no âmbito cultural-literário nacional, quanto por atestar as altas frequência e produtividade do sufixo em estudo.

Dispondo de tais informações, os resultados mostraram que Rui Barbosa foi um escritor que se apropriou da língua portuguesa por meio de recursos neológicos em que notadamente predomina o sufixo *-dade*. Desta forma, acreditamos que tal tipo de análise colabora com estudos de significados atribuídos ao sufixo e de datações que podem ser encontrados em gramáticas e em dicionários etimológicos.

A justificativa de pesquisarmos os neologismos que serão apresentados deve-se ao fato de que este autor traz inovações lexicais expressivas em suas obras literárias, o que nos interessou em particular para o propósito desta pesquisa.

As matrizes de descrições contextuais do universo lexical do autor serão decompostas e analisadas obedecendo às seguintes etapas: 1) seleção de alguns substantivos registrados em discursos organizados e selecionados em *Escritos e discursos seletos* (1966); 2) utilização do *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) para tentarmos estabelecer, com mais propriedade, as palavras neológicas por meio de datações; 3) transcrição das neologias, marcadas em destaque nos trechos em que ocorrem; e 4) possível explicação de todos os neologismos encontrados, levando-se em conta, especialmente, o contexto linguístico empregado pelo autor.

A realização desta pesquisa viria a contribuir com os estudos que estão sendo realizados pelo Grupo de morfologia acima citado. Além disto, pode corroborar para a ampliação do inventário de palavras constituídas por tais sufixos, pois ao entrar em contato com textos, é possível encontrar palavras que não foram dicionarizadas. Também ajudaria no trabalho de datações das palavras sufixadas em *-dade*, já que nem todas se apresentam demarcadas temporalmente e nem apresentam uma datação para cada uma das acepções do vocábulo. Os dados obtidos serão pertinentes para o estudo da produtividade e do mapeamento semântico do sufixo.



**1. Breves noções sobre estudos do léxico**

O léxico de uma língua constitui-se em um conjunto estruturado de todas as unidades lexicais de uma dada comunidade linguística. Segundo as palavras do lexicólogo Guilbert (1975), o léxico compõe-se de “um conjunto de palavras que existem e que existiram em uma tradição linguística, mais ou menos distante, sendo que o aspecto social transparece no conceito de ‘tesouro’ da língua.” (GUILBERT, 1975, p. 46).

O léxico é o testemunho de uma realidade, da história de uma civilização que reflete seus anseios e valores, configurando-se, portanto, como portador de expressão e interação social. Desse modo, todo e qualquer ser humano partilha de um saber linguístico e armazena no seu léxico mental uma somatória de palavras. E sobre isso, reportamo-nos a Vilela (1994), que explica:

*O léxico é, numa perspectiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma comunidade linguística. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam entre si. (Vilela, 1994:13).*

Sendo assim, o léxico é o nível da língua que mais perfeitamente conserva o conhecimento linguístico de um povo, como também representa a maneira como essa comunidade vê e organiza seu mundo.

Considerando essa dimensão social da língua, percebemos que uma das características universais da linguagem humana é a mudança. E o léxico é o elemento da língua mais afetado pela mudança linguística. O caráter dinâmico da língua resulta, principalmente, das mudanças ocorridas no sistema lexical que, apesar de constantes, muitas vezes passam despercebidas aos próprios falantes. É notável que as constantes mutações estão presentes tanto no nosso universo, sempre que se mudam os costumes, as modalidades de pensamentos e os tabus, assim como em nosso vocabulário.

Nesses termos, a neologia constitui-se em um dos principais processos de que dispõe o léxico de uma língua para moldar as mudanças linguísticas ocorridas em uma sociedade. A este respeito, Barbosa (1981) comenta:

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

A formação do signo é como uma resposta às necessidades criadas por uma nova situação social. O grupo social, em determinado momento de sua existência, tem necessidade de formar um novo signo, ou criando uma grandeza-signo inteiramente nova, (ste/sdo), ou atribuindo um novo significado a um signo já existente. (BARBOSA, 1981, p. 118).

Sendo assim, as mudanças ocorrem mesmo que encontrem obstáculos, pois o léxico é movido pelas constantes transformações, dada a sua condição de elemento exprimível dentro da vida de um contexto de significação e sendo, portanto, uma fonte inesgotável de novos conceitos e valores.

A Lexicologia se ocupa do estudo científico do léxico de uma língua. Desse modo, essa ciência tem como objetos de estudo a palavra, a categorização lexical e propõe-se a fazer uma análise da estruturação interna do léxico, nas suas relações e inter-relações. Já a Lexicografia é a técnica de elaboração dos dicionários e a análise linguística dessa técnica.

No campo das definições, ambas têm como principal enfoque a descrição do mesmo objeto de estudo – o léxico – embora cada uma delas possua mecanismos de tratamento, metodologia, proposições e pretensões teóricas distintas. A Lexicografia tem a função de organizar sistematicamente o léxico de uma língua, buscando descrever e documentar um dado momento histórico de um grupo social. É uma ciência que pretende, em primeira instância, estabelecer uma representação ideal do léxico de uma sociedade através da realização de obras lexicográficas. Desse modo, esse produto final é um importante instrumento que nos auxilia sobre os significados e usos da palavra e, por isso, um apropriado manancial para que os falantes da língua possam expressar seus conceitos e juízos com maior clareza e precisão, utilizando-se de um estoque lexical que a própria língua coloca à disposição de seus usuários.

A Lexicologia aplica-se mais cientificamente ao estudo do léxico em todas suas peculiaridades. Parafraseando Barbosa (1981), podemos dizer que a Lexicologia dedica-se a estudar o universo de todas as palavras de uma língua, com vistas a sua estruturação, funcionamento e mudança; examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural; abordar a palavra como instrumento de uma construção e detenção de uma “visão de mundo”, de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

reflexo de recortes culturais; analisar a influência do contexto em cada palavra e, reciprocamente, a determinação e a atualização de cada palavra em seus diferentes contextos possíveis; analisar e descrever as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí decorrentes; e procurar sistematizar os processos fundamentais de criação e renovação lexicais.

Dessa forma, diferentemente da Lexicografia, a Lexicologia:

    Não tem como função inventariar todo material armazenado ou incluído no léxico, mas sim fornecer os pressupostos teóricos e traçar as grandes linhas que coordenam o léxico de uma língua. A sua função é apresentar as informações acerca das unidades lexicais necessárias à produção e caracterizar a estrutura interna do léxico, tanto no aspecto conteúdo, como no aspecto forma. (VILELA, 1994, p. 10).

### ***2. A neologia***

O léxico está em permanente processo de transformação e, à medida que a sociedade muda, surgem vocábulos na língua. A criação de novas palavras é resultante das necessidades sociais que os indivíduos têm em nomear as ideias ou objetos que estão à sua volta, uma vez que a língua não é estática e acompanha as transformações que ocorrem no âmbito de uma sociedade.

Em contrapartida, Guilbert (1975), objetivando dar uma contribuição a mais aos estudos neológicos, vê a necessidade de classificar os neologismos partindo de certo número de postulados retirados da observação do funcionamento da língua, quais sejam: a) a criação do neologismo não pode ser dissociada da pessoa do locutor que o cria e do enunciado que ele produz em uma dada situação quando se formula a nova palavra; b) o neologismo apresenta um aspecto oral ou escrito no momento de sua formação. Uma ou outra de suas formas de produção não saberia ser negligenciada para definir o fonetismo ou grafismo da palavra nova e a relação que se institui entre as duas formas (GUILBERT, 1975, p. 59).

O segundo tipo ilustra os neologismos criados na linguagem literária. Este tipo de criação lexical é comumente encontrado não somente na literatura como no discurso humorístico e no jornalismo. E como assegura Guilbert (1975), é a criação artística que tende “a satisfazer o único sentimento estilístico do criador” (Guilbert,

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

1975:42). Recuperando as reflexões teóricas de Guilbert (1975), Barbosa (1981) afirma a existência dos seguintes processos instauradores de neologismos: o fonológico, o sintagmático, o semântico e o alogenético.

Guilbert (1975) e Barbosa (1981) denominam derivação sintagmática as criações neológicas que têm como base uma estrutura sintática. Sandmann (1993) concebe a neologia sintagmática como o

(...) estudo das mudanças que se operam no corpo fônico dos elementos, bases ou radicais e afixos ou flexões, que se unem para formar vocábulos ou unidades lexicais novas, compostos ou derivados, ou variantes flexionais de um mesmo vocábulo ou unidade lexical. (SANDMANN, 1993, p. 50).

Assim, é de nossa competência lexical formar, entender e julgar o uso de palavras segundo as regras sistêmicas da língua. Segundo Basilio (1981) o conhecimento de certas formas nominalizadas faz parte da competência lexical dos falantes de português e os sufixos derivacionais se prestam ao emprego estilístico (à expressão da emocionalidade), emprestando à mensagem maior força comunicativa. Câmara Júnior (1985) denomina a palavra empregada em textos literários como sugestiva ou “incantatória”, despertando em nós uma tonalidade afetiva inesperada e nova.

Não podemos nos esquecer de que, com exceção das formas onomatopaicas, todos os neologismos são criados no âmbito das sentenças e dos textos em que estas se inserem, isto é, em um contexto pragmático. Por essa razão, o que se segue é uma tentativa de aplicação destes processos nos *corpora* apresentados, todos referentes a obras literárias diretamente relacionadas à neologia estilística.

### **3. A produtividade do sufixo –dade**

Pelos propósitos deste estudo, verificamos que *–dade* se trata de um sufixo produtivo na obra de Rui Barbosa. Além das datações encontradas para vocábulos portugueses extraídos do **DH**, fizemos uma busca por seus respectivos correlatos em outros idiomas, consultados em dicionários e/ou glossários representativos, a saber:

- latim clássico: *Dictionnaire latin-français*, de Félix Gaffiot;

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

- latim medieval: *Dictionnaire latin-français des auteurs du moyen-âge. Corpus Christianorum. Continuatio Mediaevalis Lexicon Latinitatis Medii aevi*, de Albert Blaise;
- português arcaico: *Vocabulário português e latino*, de Rafael Bluteau;
- espanhol: *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, de Juan Corominas & José A. Pascual;
- francês: *Nouveau Petit Robert: Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française*, de Josette Rey-Debove & Alan Rey;
- inglês: *The Oxford English Dictionary – Introduction, Supplement and Bibliography of a New English Dictionary on Historical Principles*, de H. Bradley, W. A. Craigie & C. T. Onions;
- italiano: *Dizionario etimologico italiano*, de Carlo Battisti & Giovanni Alessio.

De acordo com Sandmann, “da competência lexical do usuário de uma língua fazem parte tanto a capacidade de formar e entender palavras novas como a de atribuir estrutura às palavras já integrantes do léxico” (1991, p. 44-5). Isto significa que há algumas etapas interligadas no processo de formação de palavras para o falante de uma língua: em uma primeira fase, o falante entende as palavras novas (o que equivale à formação de paráfrases); em uma segunda fase, o falante reconhece os elementos envolvidos no processo de formação de uma palavra nova (equivalente ao reconhecimento das regras de formação de palavras); em uma terceira fase, o falante produz palavras novas aplicando o mesmo processo reconhecido na segunda etapa (equivalente à aplicação das regras de formação de palavras).

Essa terceira fase do processo, ou seja, a aplicação das regras e a produção efetiva de palavras novas é o que indica a produtividade da regra de formação de palavras, e em particular, a produtividade de uma vertente semântica associada a um determinado sufixo no processo de formação de palavras.

Segundo Viaro (2005), a produtividade abrange dois casos: a de um elemento prolífico, quando por meio dele se obtém muitas palavras; e a de um elemento que produz muitos neologismos. Assim, o autor adverte: “um sufixo prolífico não é, necessariamente, produtivo (pode ter deixado de formar neologismos após criar muitas palavras)

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

e um não prolífico pode trazer uma força produtiva subestimada se nos pautamos somente nos dicionários” (2005, p. 63).

Mas o principal problema surge no momento de definir o critério a ser adotado para medir a produtividade. O critério em geral mais usado é o cômputo da frequência das palavras formadas a partir de um dado sufixo em determinados *corpora*. Embora haja uma grande controvérsia em relação a esse critério de medição da produtividade, que envolve também a escolha de *corpora* e de sua representatividade no sistema, convém citar Bossier: “produtividade é uma verificação que pode constar da investigação, num grau variável, mas nunca deve ser um critério eliminatório previamente estabelecido” (1998, p. 8). Deve-se levar em conta também os fatores e condições sociais que podem interferir no processo de formação de palavras.

Sabe-se que frente à derivação prefixal, a sufixação geralmente se mostra como um processo mais produtivo na formação de palavras, em parte pela grande quantidade de sufixos existentes na língua portuguesa e pela flexibilidade que apresentam na sua distribuição e combinação com os demais sufixos, como também na variedade semântica que adquirem no processo ao longo do tempo. Por outro lado, também o processo de sufixação envolvido na formação lexical é reflexo da semântica do sufixo desenvolvida em cada período e/ou em cada região, assim como do desgaste de uso sofrido pela partícula sufixal quando de alta produtividade. Por esta razão, o estudo da produtividade dos sufixos aliado à observação de mudanças semânticas é parte fundamental de um processo diacrônico, ou seja, é necessário analisar cada etapa desde a formação da língua.

Há uma relativa escassez de pesquisas diacrônicas em determinada área, já que os estudos existentes, geralmente, são realizados sob uma perspectiva sincrônica, desconsiderando-se informações históricas. Como afirma Rio-Torto (1998, p. 18):

(...) a análise e a morfologia das palavras não pode ignorar as vicissitudes da gênese e da história destas. Assim sendo, é natural que nem todas as palavras possam caber nas malhas apertadas de uma análise meramente sincrônica.

Portanto, é necessário que se faça uma rigorosa pesquisa, cujos instrumentos não se constituirão da capacidade e intuição dos fa-

lantes de língua portuguesa e sim de dados concretos, o que implica em uma árdua e detalhada análise destes dados. A opção por uma análise diacrônica é preponderante para que se possa observar cautelosamente como ocorreu a criação vocabular, fomentando novas hipóteses para a reconstrução das palavras, ou, ainda, revalidando reconstruções já conhecidas.

O sufixo sob estudo ocorre em muitos vocábulos que entraram no português como empréstimos de outros idiomas, o que poderia ser tomado como uma tendência de seu uso caso também o julgemos como emprestado. Se levada em consideração a definição de produtividade por Aronoff (1985) como a capacidade de formar novas palavras, sua produtividade não é tão grande quando a de outros sufixos formadores de abstratos. O grau de produtividade varia, dependendo das características morfológicas das possíveis bases. Assim, por exemplo, a ocorrência em bases com a constituição morfológica *X-vel* seria praticamente 100%; este nível seria reduzido em formas do tipo *X-ico* e totalmente inexistente em formas *X-udo*.

A análise do sistema derivacional do português não termina na identificação das categorias semântico-categoriais que definem cada regra de formação de palavras. Segundo Rio-Torto (1998:123):

É, pois, da conjugação de determinado tipo semântico de base e de determinado afixo que decorrem as significações convencionais que caracterizam os produtos de uma regra e as variantes que esta recobre. Só a consideração destes dois factores permite reconhecer o estatuto das regularidades semânticas e/ou das significações convencionais que os derivados apresentam.

Sobre a produtividade do sufixo *-dade* diz Basilio (1981:41):

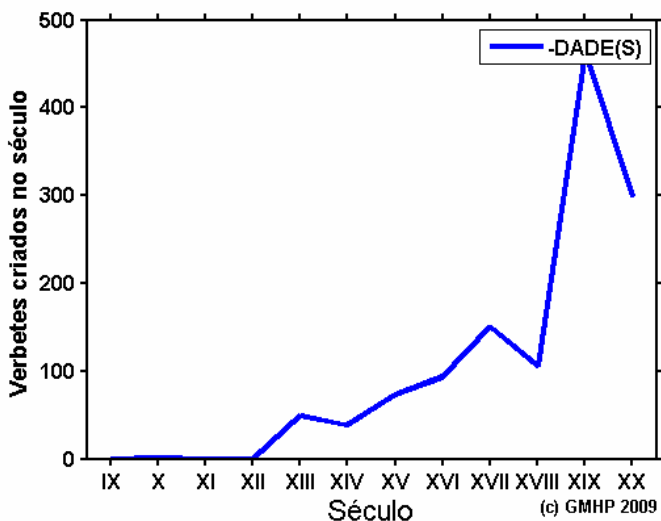
A construção morfológica é especialmente importante em formações *X-idade*, dado que o sufixo *-idade* é produtivo sobretudo em bases morfológicamente complexas. O sufixo se combina com um grande número de sufixos formadores de adjetivos.

Contribuem mais para o enriquecimento da língua as derivações, especialmente as sufixações, que constituem os modelos mais produtivos. Sandmann (1991, p. 33) diz que “(...) quase 70% das formações são derivações, sendo que predominam as sufixações e, dentre essas, os substantivos que, aliás, também constituem a maioria dos compósitos”.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

O autor salienta como exemplos de sufixos formadores de substantivos mais produtivos em português *-ista*, *-inho*, *-ismo*, *-ção* e *-mento*, não apontando *-dade* nesta lista. Somos favoráveis à ideia de que tal sufixo apresenta um considerável número de ocorrências no português, já que são atestadas 2593 palavras desde o século IX até o século XX no **DH**, especialmente com formações a partir do século XIX (Cf. SIMÕES, 2009).

### **4. Valores absolutos em vocábulos com o sufixo *-dade* na língua portuguesa<sup>16</sup>**



Restringir a formação de palavras à morfologia derivacional não permitiria agrupar as diversas variáveis em jogo na produção lexical. Rio-Torto (1998, p. 81) argumenta: “A estrutura de um produto derivacional não se esgota numa análise morfológica, ou sequer

<sup>16</sup> Agradecemos a concretização de tal estudo ao Prof. Dr. Zwinglio O. Guimarães-Filho, do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IF/USP) e integrante do GMHP/USP, pelo fornecimento de *corpora* eletrônicos para nossas análises.



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

numa análise semântica que apenas tenha em conta a semântica dos seus constituintes e/ou dos processos constitutivos”.

Assim, desenha-se como um espaço de interatividade entre a morfologia e a história da língua, já que se identificam diferentes níveis de organização. Isto abarca as intenções de uma teoria que procure dar conta da estrutura e do funcionamento da língua, aspirando a ter uma capacidade descritiva ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica.

Na descrição de uma língua sempre se encontram fenômenos que estão relacionados com a formação de palavras e que não podem ser explicados somente baseados na sintaxe, na morfologia, na semântica ou no léxico. Se o ponto de partida no estudo de processos de formação de palavras privilegiar a análise, o resultado será uma análise morfológica e/ou semântica das unidades léxicas; se privilegiar o aspecto regular e produtivo do processo de formação de palavras, ou seja, derivação de estruturas formativas a partir de estruturas mais simples, o resultado será uma explicação descritivo-gerativa. Estes dois pontos de vista estão na base da concepção da formação de palavras como processo ou como resultado do processo de formação. Entretanto há ainda a criatividade linguística embutida na competência do falante ou ouvinte, as propriedades específicas da formação de palavras e as complexas relações com a gramática normativa. Assim, no estudo da variação lexical, não se deve deixar de considerar pontos fundamentais como: o processo formativo e os seus elementos (bases e afixos); a combinação dos elementos constitutivos da palavra e seu efeito na estrutura interna lexical; as operações sintáticas que geram uma nova classificação das palavras, com suas implicações na construção de frases; as possíveis modificações das condições de uso das palavras; o empréstimo e o decalque de palavras; e o impacto de situar as variações dentro de seu devido âmbito histórico, social e cultural.

A formulação de paráfrases (RIO-TORTO, 1998) é uma etapa preliminar do processo de sistematização na formação de palavras na língua, pois por meio delas encontram-se as regularidades, fazem-se as generalizações e as especificações necessárias, bem como se eliminam as redundâncias e, assim, chega-se às suas regras de formação de palavras, em particular, do sistema de sufixação.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Resumidamente, buscaremos entender melhor os processos de formação de palavras com o sufixo *-dade* na obra de Rui Barbosa por meio da derivação sufixal, bem como os processos de mudanças semânticas que podem ocorrer com o sufixo, valendo-se da comparação linguística, da datação e do estudo etimológico. Em última instância, o intuito do trabalho é entender melhor o sufixo na língua portuguesa dentro do recorte estabelecido.

### ***5. A literatura do século XIX: breve análise da obra ruiana***

A literatura de língua portuguesa apresenta, no século XIX, quer em Portugal, quer no Brasil, considerável enriquecimento, destacando-se a prosa de ficção (romance, novela, conto), que modestamente se iniciara nos séculos anteriores. O jornalismo e o teatro também atestam o surto cultural da época.

Alguns aspectos do tratamento da língua portuguesa em algumas obras significativas que constituem uma amostragem da literatura brasileira oitocentista devem ser levados em conta para que se entenda mais consistentemente a história deste idioma. Se a literatura do século XIX tem sido bastante estudada, o mesmo não acontece com a língua, pois a maior parte das histórias da língua portuguesa se detém nos séculos XVI ou XVII, um ou outro autor fazendo breve referência à evolução do idioma nos anos de oitocentos.

A língua de cada escritor é uma fusão, em proporções variáveis, da língua aprendida no meio familiar e social e da que a escola e as leituras ministram. É essa combinação de língua escrita transmitida e de língua adquirida que o artista molda em suas criações, imprimindo-lhe as marcas do seu talento e personalidade.

As informações sobre a educação dos escritores do século passado, fornecidas por eles próprios ou por seus biógrafos, revelam-nos um ensino essencialmente humanístico, em que a gramática, a retórica, a literatura e as línguas tinham particular relevo; o português escolar estava divorciado da língua falada pelo povo, cuja maioria era analfabeta.

O próprio Rui Barbosa (1849-1923), ferrenho defensor da vernaculidade, na famosa polêmica com seu antigo professor e emi-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

nente gramático Ernesto Carneiro Ribeiro<sup>17</sup>, a propósito da redação do *Código Civil da República*, revelou imensurável conhecimento da língua portuguesa. Dentre as línguas estudadas no decorrer da centúria, merecia o latim particular atenção, sendo reconhecido como essencial à formação da juventude destinada à atividade intelectual.

A retórica, que atesta a importância da oralidade em um país em que o hábito da leitura era muito restrito, impregnou, de forma ora mais, ora menos acentuada, não só a imprensa de caráter político, como também o teatro, a poesia e o romance do período.

A atividade literária dos escritores do século XIX se expande em múltiplos gêneros, daí resultando considerável diversidade de estilos assim como o aproveitamento da linguagem de diferentes regiões e camadas sociais. Alguns autores se revelam mais preocupados com a elaboração estilística, outros se satisfazem com uma expressão mais chã, uma transcrição da linguagem falada corrente; uns são mais ortodoxos, outros menos, em relação às normas gramaticais; uns reproduzem o falar urbano, outros se interessam em registrar o falar regional; uns são mais contidos, sóbrios, outros mais derramados e verbalistas; e vários há que revelam notável versatilidade, apresentando variações estilísticas em adequação à natureza da obra. “Do conjunto da literatura oitocentista resulta, portanto, a impressão das infinitas possibilidades expressivas de uma língua em plena maturidade, maleável aos mais diversos usos”. (MARTINS, 1988, p. 13).

O léxico básico da língua comum aparece acrescido, na língua literária, de vocábulos formados por latinismos, arcaísmos, neologismos, tupinismos, estrangeirismos, regionalismos e vulgarismos que se relacionam com o gênero da obra e com o assunto tratado, ou resultam das influências da época e do próprio gosto do autor. Alguns escritores sentem necessidade de um léxico mais opulento, que confira ênfase, musicalidade a suas frases ou versos.

Rui Barbosa, que, como já se disse, muito compulsou os autores antigos, inclui não poucos arcaísmos em seu copioso léxico. No

---

<sup>17</sup> Essa prolongada polémica originou dois monumentos a respeito da língua portuguesa, conhecidos com os nomes de *Réplica* (Rui Barbosa, 1903) e *Tréplica* (Carneiro Ribeiro, 1905).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

decorrer do século, o emprego de neologismos foi moderado; nas últimas décadas é que ele se intensificou, sobretudo com os simbolistas que os criaram ou empregaram com maior arrojo, no seu afã de combinar sonoridades para aproximar o mais possível a poesia da música. Na obra de Cruz e Sousa encontram-se muitíssimos neologismos que chamam a atenção pelo seu aspecto inusitado, mas convém ressaltar que não se pode ter certeza de que sejam de sua criação. Destacamos substantivos abstratos como *diafanidades*<sup>18</sup> (s.d.) e *remotividade*. Observe-se o gosto do poeta pelos vocábulos longos que preenchem boa parte de seus decassílabos.

Referência especial merece o *Vocabulário de Rui Barbosa*, de impressionante amplitude e variedade, visto não se contentar ele com a linguagem que fosse mero veículo do pensamento ou instrumento de ação. Trabalhava-a ao máximo, fazendo-a imponente. Para isto aprovisionou um opulento arsenal de vocábulos. A série mostra como Rui tanto recorria a termos eruditos, preciosos, alguns importados, como aos usuais e populares.

A respeito da obra neológica de Rui Barbosa, comenta Martins (1988, p. 32):

Além dos 1194 vocábulos não dicionarizados que João Leda colheu na obra de Rui Barbosa, A. Tenório d'Albuquerque descobriu outros 3000. Salienta este estudioso a predileção do orador-jurista pelo sufixo *-dade* e a aversão pelo sufixo *-ão*. Da lista de 93 neologismos com *-dade*, apresentados como verdadeiras preciosidades (do que bem se pode discordar...), destacamos polissílabos como *acidentabilidade*, *compromissibilidade*, *indubitabilidade*, *putretudinosidade* (*podridão*), *verificabilidade* etc. Em muitos casos o sufixo *-ão* era substituído por outro, *-mento*, por exemplo: *ampliamento*, *anulamento*, *concatenamento*. (A linguagem de Rui Barbosa, São Paulo, Schmidt Ed., s.d.)

Comentaremos alguns destes neologismos.

O **DH** apresenta o século XX como datação para o vocábulo *acidentabilidade*, com etimologia em *acidentável* com sufixo *-vel* sob a forma latina *-bil(i)-* + *-dade*. Os vocábulos *compromissibilidade* e *putretudinosidade* não apresentam registros de ocorrência na

---

<sup>18</sup> Radical refeito pelo latim *diafane* + *-i-* + *-dade*; pode ter origem no francês *diaphanéité* (1552), tido como derivação em *-éité* por influência de vocábulos do tipo *homogénéité* e coexistiu com *diaphanéité* (1507); variação em *diafanidade*.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

fonte consultada. As palavras *indubitabilidade* e *verificabilidade* aparecem sem datação, com etimologias em *indubitável* e em *verificável*, com sufixo *-vel* sob a forma latina *-bil(i)- + -dade*.

Outros neologismos encontrados ao longo da obra do autor são<sup>19</sup>: *empetuosidade*, *engenhosidade*, *grandiosidade*, *suntuosidade*, *odiosidade*, *incisividade*, além da preferência por alguns plurais e-xaustivamente utilizados, como em *responsabilidades*. Isto pode ser tomado como a função de adequação discursiva ou de adequação à estrutura do texto (MARTINS, 1988).

Acrescentamos mais uns tantos vocábulos contextualizados extraídos da obra ruiana para salientar como ele aproveitava os recursos mórficos da língua – ou o vocabulário virtual – sobretudo para fins de depreciação e invectiva:

“Era presunção, era *temeridade* (Grifo nosso), era inconsciência insistir na insana pretensão da minha fraqueza”.

O termo aparece com os sentidos de “ousadia excessiva”; “imprudência”, além de significar “qualidade, ação ou dito de temerário”.

“Ofereço os mais abonos em favor do vocábulo *honorabilidade* (Grifo nosso), tão abertamente repudiado hoje”.

O vocábulo está datado em 1899 e provavelmente foi criado a partir do adjetivo *honorável* com o sufixo *-vel* sob a forma latina *-bil(i)- + -dade*. Significa “qualidade de honorável”; “probidade”, “respeitabilidade”.

“No tocante, porém, ao elemento feminino do operariado, a desigualdade é de uma *colossalidade* (Grifo nosso) palmar. A guerra atual evidenciou que a operária rivaliza o operário nas indústrias, como as de produtos bélicos, e nos serviços, como os de condução de veículos, em que os privilégios da *masculinidade* (Grifo nosso) se haviam por inquestionáveis”.

---

<sup>19</sup> O arquivo Word deste trabalho foi corrompido neste ponto e não conseguimos novo texto do autor. Mesmo assim, optamos por publicá-lo com a reconstituição que nos foi possível.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

O substantivo *colossalidade* significa “qualidade ou característica daquilo que é colossal” e o vocábulo *masculinidade* “qualidade de masculino ou de másculo”.

### **6. Algumas considerações**

Dando um balanço à contribuição dos autores à língua literária brasileira do século XIX, podemos dizer que expandiu-se a liberdade de empregar termos novos, tomados de empréstimo a línguas várias, ou formados com elementos da própria língua. Esta tendência de importar palavras e de recorrer ao léxico virtual do idioma se acentuará no século XX, diminuindo ou praticamente cessando as restrições de ordem purista que se faziam sentir em oposição aos imperativos de renovação.

Deste modo, podemos considerar que Rui Barbosa construiu seus neologismos pelos conhecimentos que tinha da estrutura da língua portuguesa, o que favoreceu, de certa forma, a construção de sentido para as palavras.

### **BIBLIOGRAFIA**

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*. Criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

ARONOFF, Mark. *Word formation in generative grammar*. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press, 1985.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos de neologismo*. São Paulo: Global, 1981.

BARBOSA, Rui. *Escritos e discursos seletos*. Seleção, organização e notas de Virgínia Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Aguilar, 1966.

BASILIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português – uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1981.

BATTISTI, Carlo & ALESSIO, Giovanni. *Dizionario etimologico italiano*. Firenze: Barbèra, 1950.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

BLAISE, Albert. *Dictionnaire latin-français des auteurs du moyen-âge. Corpus Christianorum. Continuatio Mediaevalis Lexicon Latinitatis Medii æui*. Paris: Brepols, 1975.

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário português e latino*. Coimbra-Lisboa: Colégio das Artes, 1712-1728.

BOSSIER, Willen. Os sufixos verbalizadores no léxico português moderno. In: *Linguística antverpiensia*, series maior, nº 3. Antuérpia: Instituto Superior de Tradutores e Intérpretes (H.I.V.T), 1998.

BRADLEY, H., CRAIGIE, W. A. & ONIONS, C. T. *The Oxford English Dictionary – Introduction, supplement and bibliography of a new English dictionary on historical principles*. Oxford: Clarendon, 1933.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

COROMINAS, Juan & PASCUAL, José A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispanico*. Madrid: Gredos, 1991.

D'ALBUQUERQUE, A. Tenório. *A linguagem de Rui Barbosa*. São Paulo: Schmidt Ed., s.d.

GAFFIOT, Félix. *Dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette, 1934.

GUILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro (Org.). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. Coimbra: Coimbra, 1979.

MARTINS, Nilce Sant'anna. *História da língua portuguesa. Século XIX*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

REY-DEBOVE, Josette & REY, Alan (Org.). *Nouveau Petit Robert: Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française*. Version 1.3. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1996/1997. CD-ROM.

RIO-TORTO, Graça Maria. *Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português*. Porto: Porto Editora, 1998.

### ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

SANDMANN, Antônio José. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia et Labor (Editora da Universidade Federal do Paraná); Ícone, 1993.

SIMÕES, Lisângela. *Estudo semântico e diacrônico do sufixo –dade na língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa apresentada à Universidade de São Paulo, 2009.

VIARO, Mário Eduardo. *Problemas de morfologia e semântica histórica do sufixo –eiro*. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. São Carlos: UFSCar, 2005.

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

[www.usp.br/gmhp](http://www.usp.br/gmhp), do Grupo de Morfologia Histórica de Português da Universidade de São Paulo (GMHP/USP).



**PAISAGEM, POESIA E CULTURA**

*Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo (UERJ)*  
[carmemluci@uol.com.br](mailto:carmemluci@uol.com.br)

Para tratar da paisagem e suas conexões com a identidade, memória e imaginário escolhemos três poetas brasileiros, ou três olhares.

Casimiro de Abreu (1839-1860) e Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) tratam dos olhares estetizantes, ou questionadores, para a paisagem que dialogam com a natureza e nela projetam representações para a cultura e para os sujeitos. Cecília Meireles (1901-1964) sugere-nos a percepção interativa, intercorporal e o olhar para a paisagem deixa de ser contemplativo para tornar-se inquieto, aberto e desestabilizante.

***1. A poesia romântica e a invenção da paisagem***

Num país de analfabetos, é interessante observar a força da palavra literária na criação de rios, montanhas e sertões que se tornam marcas visíveis de identidade cultural.

A sensação de caos e desordem, advindos dos frouxos laços integradores de indivíduos que não se sentiam compatriotas, perdurou até a Independência política, em 1822. Era preciso promover a uniformidade, a homogeneidade, vinculadas pelo Estado no exercício de uma ideologia nacionalista, com discurso liberal – esvaziado em seu significado primeiro e a configurar-se pela reunião e termos com sentidos inconciliáveis, e até díspares entre si, representando – porém – um único conjunto, a nação. O intelectual romântico abraça a tarefa de tornar os brasileiros conacionais, mobilizados pela literatura.

Politicamente, o ecletismo caracteriza a interpretação romântica de cultura, e o resultado mais evidente dessa composição pode ser visto no tom unívoco, estático e grandioso da paisagem: esta, congela o tempo, anula a dor do passado de destruição e harmoniza o presente, na descrição exuberante da terra já desfigurada pela explo-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

ração predatória e grosseira da colonização. Recurso absolutamente necessário, que contribuiu para transformar conterrâneos dispersos em conacionais e vencer a nostálgica sensação de desenraizamento fosse do português, que contemplava o mar, ansioso pela volta; fosse do africano a cantarolar o lamento lúgubre de ser escravo, enquanto o índio era já o exilado em seu próprio solo. E a literatura, por consequência, mapeou geograficamente o Brasil e historicizou o passado, criando elementos de tradição e cultura. Assim, a palavra do escritor romântico desenhou e coloriu a natureza, esteticamente feita paisagem, para forjar a identidade cultural brasileira.

O poema “Minha Terra”, de Casimiro de Abreu, bastante recitado nos salões do século XIX e, bem lembrado até os dias de hoje, expõe esse processo intelectual de construção de laços de conacionalidade pela paisagem, uma vez que constrói um duplo olhar. Primeiro, o olhar para a paisagem, sob a perspectiva pitoresca; depois, o olhar para a tradição literária e cultural, formadora da noção de paisagem. A começar pela epígrafe que traz os dois primeiros versos da já famosa “*Canção do Exílio*”, de Gonçalves Dias – “Minha terra tem palmeiras/Onde canta o sabiá”. Realiza, portanto, uma interlocução com a poesia brasileira romântica, contemporânea à época da produção do poema.

O “país majestoso” cantado em “Minha Terra” com suas “serranias gigantes” também apresenta o Petrarca brasileiro. Nesse sentido, o poema traz uma interessante referência ao poeta italiano a quem, os historiadores da paisagem, atribuem o fato de ter sido o primeiro a escalar uma montanha – o monte Ventoux, em abril de 1336 – para contemplar a paisagem, numa escalada física e espiritual. A interlocução com a tradição literária amplia-se, ainda, pela presença de “Marília e Dirceu”, personagens emblemáticos do Arcadismo brasileiro, no século XVIII, retomados aqui, por Casimiro de Abreu, em “terníssimos enleios”, musicados pelos gorjeios de “um sabiá namorado”.

É um país majestoso  
Essa terra de Tupá,  
Desd’o Amazonas ao Prata,  
Do Rio Grande ao Pará!  
- Tem serranias gigantes!  
E têm bosques verdejantes  
Que repetem incessantes

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Os cantos do sabiá.  
(...)  
Quando Dirceu e Marília  
Em terníssimos enleios  
Se beijavam com ternura  
Em celestes devaneios;  
Da selva o vate inspirado,  
O sabiá namorado,  
Na laranjeira pousado  
Soltava ternos gorjeios. (ABRREU, 1961, p. 44-45)

Cantar a “Minha Terra” significa construir uma rede de imagens para orientar o olhar do brasileiro à paisagem, numa mescla de elementos naturais, estetizados, com cenas e personagens da história cultural e literária, além de lembranças, mitos e lendas. Tudo isso num ritmo ufanista, capaz de tornar os brasileiros conacionais.

A referência a Petrarca, Gonçalves Dias, Marília e Dirceu, as imagens pitorescas da natureza, num só poema, sugerem ao leitor um sentido para a paisagem: uma construção estética para que o intelectual romântico brasileiro realize o diálogo com a tradição Ocidental. Para falar com Antonio Cândido, a paisagem expõe o “duplo processo de integração e diferenciação” (1987, p. 179), desenvolvido pela literatura – e o intelectual é seu intérprete – para a formação da consciência nacional.

Paisagem, nesse processo, é um sistema que contém um lugar real e seu simulacro, um espaço representado e, simultaneamente, um espaço presente (MITCHELL, 1987). O olhar do brasileiro habitou-se a ver a paisagem exuberante, de terra farta e rios caudalosos, apesar dos efeitos perversos da colonização predatória e dos recursos naturais nem sempre tão prodigiosos.

### ***2. A invenção da paisagem no espelho de Drummond***

Se o poeta romântico elabora, simultaneamente, um olhar pitoresco para a paisagem, num diálogo com a tradição Ocidental, e uma interlocução com a produção literária brasileira, Carlos Drummond de Andrade apresenta três olhares ou formas diversas, e concomitantes, de percepção da paisagem.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

O poema “Paisagem: como se faz” traz no título a marca da ênfase – os dois pontos – que sugere a intenção, quase didática, de explicar, expor argumentos sobre um tema.

No primeiro momento, o poeta propõe que os olhos do leitor desnaturalizem a natureza, com a provocação de início, grafada em maiúsculas: “ESTA PAISAGEM? Não existe.” (ANDRADE, 1983, p. 451.) Para tanto é preciso realizar um deslocamento do olhar, contaminado de valores, crenças, máximas, convenções, retóricas, rotinas que formam a realidade convencional, através de “um olhar que não vê”. Se a visão é, em si mesma, produto da experiência e aculturação (MITCHELL, 1987), sugerir olhos que não veem significa retirar-lhes os efeitos de ilusão ou do hábito, criados pela cultura, através do estranhamento, um recurso para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade (GINZBURG, 2001, p. 38).

Por consequência do olhar desautomatizado, pelo estranhamento, as cenas da natureza apresentam-se num estágio de apreensão sensível e a paisagem só passa a ser, a existir, a partir da reunião de imagens da superfície das coisas captadas pelo olhar que, a princípio, recolhe sensações e impressões. Caberá à memória fixar as impressões, conferindo-lhes um significado e existência. “A paisagem vai ser”, diz o poeta, porque “o ver não vê, o ver recolhe fibrilhas de caminho, de horizonte (...) para um dia tecer tapeçarias que são fotografias de impercebida terra visitada” (ANDRADE, 1983, p. 451). Assim, a pedra “só é pedra no amadurecer longínquo” e a “água é um projeto de viver” (ANDRADE, 1983, p. 451). A estrutura da sensibilidade, aliada à memória e experiência, é que instaura o conceito e noção de paisagem.

Se é certo que a natureza selvagem não demarca a si mesma, objetivamente, no entanto, há a atuação de vários ecossistemas que sustentam a vida no planeta, independentemente da interferência humana, no dizer de Simon Shama (1998). Em nossos dias, com os olhos automatizados, parece-nos inconcebível não considerar a paisagem como obra da mente, composta tanto de camadas de lembranças quanto de estratos de rochas (SHAMA, 1988, p. 17).

Nessa primeira lição, ou nesse primeiro olhar, o poeta sugere a retirada das vendas das convenções dos olhos do leitor para visua-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

lizar o momento em que “a água deste riacho não molha o corpo nu: molha mais tarde” (ANDRADE, 1983, p. 451) e, dessa forma poder alcançar um estrato mais profundo, com certo tom mítico de volta às origens. Dito de outra forma, ver a paisagem a contrapelo, ao revés, num sentido benjaminiano.

O segundo momento no poema, ou olhar, permite a interlocução com o poeta Casimiro de Abreu, a tradição romântica e ideia de paisagem como identidade cultural: a sugestão de que montanhas, rios e florestas projetaram, no Brasil, nossos rostos e sonhos, dores e festas, memória e história.

No âmbito da cultura, o olhar brasileiro para a paisagem vê um espaço presente – florestas, rios, montanhas elementos contidos no espaço geográfico; tais elementos são, simultaneamente, moldados, desenhados e coloridos pelo “pensamento da paisagem” que os torna repletos de palmeiras majestosas, sabiás, céu cor de anil, luar do sertão, verdes matas, terra boa, de fontes murmurantes. Paisagem como espaço presente que é, ao mesmo tempo, espaço representado cujas imagens contaminam o olhar e povoam nosso imaginário; imagens a serem repetidas nas canções semelhantes à *Aquarela do Brasil*, às letras da *Tropicália*, nos manifestos modernistas e nos versos de Drummond, tais como aqueles de “Europa, França e Bahia”, do livro *Alguma Poesia*, de 1930.

Meus olhos brasileiros se fecham saudosos.

Minha boca procura a “Canção do exílio”.

Como era mesmo a “Canção do exílio”?

Eu tão esquecido de minha terra...

Ai terra que tem palmeiras

Onde canta o sabiá!

(ANDRADE, 1983b, p. 74)

No terceiro momento do poema, ou olhar, o leitor é projetado para outra perspectiva: desta feita somos contemplados pela paisagem. O poeta investe as coisas com o poder de revidar o olhar e confere à condição humana um lugar, menor, e submisso na natureza. Produz-se, aqui, novo estranhamento porque esvazia o sentido de onipotência e grandeza da razão e da técnica; expõe nossa fragilidade, finitude e saber ainda precário frente à natureza, sobre a qual projetamos ilusões de estabilidade, grandeza, poder.

Muito além da finalidade cognitiva que o título parecia anunciar, o poeta reencontra a similitude subterrânea entre as coisas: tor-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

namo-nos paisagem, apesar da pretensão humana de julgar ver, de todos os lados, os olhares do universo.

Ao fim dessas lições, ou olhares, parece restar ao leitor o silêncio, construído pelo inesperado. Afinal, para ficarmos com a reflexão de W.Benjamin, “pôr termo à natureza na moldura de imagens evanescentes {bosques, mar e montanhas como massas imóveis e mudas} é o prazer do sonhador. Conjurá-la sob uma nova chamada, o dom do poeta”( BENJAMIN, 1987, p. 266).

### ***3. Cecília Meireles e o olhar que inquieta***

Pode-se iniciar, nessa perspectiva, o diálogo com outra poeta brasileira, Cecília Meireles (1901-1964) na forma como a natureza se constitui nos livros *Viagem*(1939) e, *Mar absoluto e outros poemas* (1945). Estes trazem uma abordagem que inquieta o ver, especialmente o ver a paisagem e apresenta nova configuração ao visível. Assim, o orvalho, cascatas e rios; o amanhecer e o anoitecer, árvores e animais não constituem índices de apaziguamento do olhar, mas inquietude porque ver é sempre uma operação do sujeito. (DIDI-HUBERMAN, 1998)

O AMANHECER e o anoitecer  
parece deixarem-me intacta.  
Mas os meus olhos estão vendo  
O que há de mim, de mesma e exata.

Uma tristeza e uma alegria  
o meu pensamento entrelaça:  
na que estou sendo a cada instante,  
outra imagem se despedaça. (MEIRELES,1987, p. 254)

Não se trata, apenas, de tomar a natureza como metáfora para sentimentos humanos, entre elas a própria fragmentação da subjetividade; muito além dessa subjetivação, olhar a paisagem significa estabelecer uma relação do sujeito com o mundo exterior que dá, simultaneamente, sentido ao percebido e àquele que percebe. O mundo percebido torna-se qualitativo, significativo e estruturado porque o eu lírico nele está como sujeito ativo, numa relação complexa entre o corpo-sujeito e os corpos objetos, num campo de significações visuais, táteis, sonoras e suas matrizes espaciais, temporais, lingüísticas.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Dito de outra forma, os poderes sencientes do corpo se abrem para um mundo do qual ele também faz parte.

BEIRA-MAR

Sou moradora das areias,  
de altas espumas: os navios  
passam pelas minhas janelas  
como o sangue nas minhas veias,  
como os peixinhos nos rios...

Não têm velas e têm velas;  
E o mar tem e não tem sereias;  
E eu navego e estou parada,  
vejo mundos e estou cega,  
porque isto é mal de família,  
ser de areia, de água, de ilha...  
E até sem barco navega  
quem para o mar foi fadada.

Deus te proteja, Cecília,  
que tudo é mar – e mais nada.

(*Idem*, p. 244).

Ver a natureza, portanto, não é percebê-la composta de evidências e, se ver é sempre uma operação do sujeito, é uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 77). Por isso, os três poetas ensinam-nos que todo olhar traz consigo sua névoa e olhar a paisagem implica, simultaneamente, abarcar história cultural e fragmentos de subjetividade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Casimiro de. *Minha Terra. Poesias completas de Casimiro de Abreu*. São Paulo: Saraiva, 1961. p. 43-48.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Paisagem: como se faz. As impurezas do branco*. In: \_\_\_\_\_. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983.

\_\_\_\_\_. *Europa, França e Bahia. Alguma Poesia*. In: \_\_\_\_\_. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983b.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

**Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

BESSE, Jean-Marc. *Ver a terra*. Seis ensaios sobre paisagem e geografia. Trad. Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CANDIDO, Antonio. Literatura de dois gumes. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987. p. 163-180.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira*. Nove reflexões sobre a distância. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MEIRELES, C. Mar absoluto e outros poemas. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

MITCHEL, W.J.T. *Landscape and power*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Iconology; image, text, ideology*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Paisagens, textos e identidade*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

SHAMA, Simon. *Paisagem e memória*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.



**PARA ALÉM DO SIGNIFICADO DE  
AUMENTATIVO DO SUFIXO -ÃO**

Alice Pereira Santos (USP)  
[alicesantos@usp.br](mailto:alicesantos@usp.br)

INTRODUÇÃO

Em muitos manuais de morfologia bem como em gramáticas tradicionais de língua portuguesa, é comum ver o sufixo *-ão* sendo apresentado simplesmente como formador de aumentativos. Ainda que esses materiais descrevam a versatilidade desse sufixo, que pode se unir a bases nominais, adjetivais e verbais, a análise quanto ao significado conseguido após o processo derivativo é sempre o mesmo.

É inegável que o aumentativo é a principal função desse elemento formativo. Apesar de haver outros sufixos que apresentem essa mesma função, como *-aço*, *-uço*, *-arro(a)*, *-orro(a)*, esses não parecem concorrer, efetivamente, com o *-ão*. Esse ponto será mais bem discutido na Seção 4.

Sabe-se, no entanto, que o afixo *-ão* é mais complexo, podendo apresentar diferentes significados e traços avaliativos (positivos e negativos). Basta fazer um rápido e pequeno inventário das palavras sufixadas em *-ão* para verificar esse fato. Desse modo, o vocábulo *chorão* não designa aumentativo e sim denota valor semântico *agente*, podendo ser interpretado como “aquele que chora muito”. Também não podem ser lidas como aumentativos as palavras da sequência: *cidadão* (habitante da cidade), *brigão* (que ou quem tende a se envolver em brigas), *rasgão* (ato ou efeito de rasgar), *folião* (que ou aquele que participa de folias), *coimbrão* (relativo a Coimbra (Portugal) ou o que é seu natural ou habitante).

Interessa saber, pois, se os valores semânticos apontados acima seriam fruto da polissemia do sufixo, que ao longo do tempo foi incorporando esses significados em português, ou se indicariam uma possível homonímia do *-ão*. Ou seja, o afixo pode apresentar a mesma forma gráfica e fônica, sincronicamente, porém, se filia a origens distintas. Isso explicaria a presença de significados tão diversificados.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Antes de dar continuidade à análise, é necessário esclarecer alguns pontos metodológicos nos quais esta pesquisa se circunscreve. Este estudo se apoia em pesquisas de cunho diacrônico sem, contudo, esquecer de questões sincrônicas importantes. Isso significa que a presente pesquisa busca dados históricos que ajudam a explicar o processo de formação dessas palavras, bem como auxiliam a elucidar alguns significados adquiridos pelo sufixo ao longo do tempo.

Como se sabe, o produto conseguido pelo processo derivativo reflete os significados da base e do afixo utilizado. Assim, há que se considerar três seguimentos de significado: base, afixo e produto (palavra derivada). Importa analisar, nesse estudo, o valor semântico do sufixo em questão. Por isso, os significados que sejam resultado de processos semânticos (metáfora, metonímia, elipse etc), os quais tem como ponto de partida a palavra já derivada, não são o objetivo desse trabalho, muito embora, pontos como esses serão comentados ao longo do trabalho. Assim em *peixão*, por exemplo, o valor semântico que será considerado e analisado é “peixe grande” e não o significado “mulher bonita e de corpo exuberante”. Significados muito semelhantes a este vão aparecer também em *pancadão*, *avião* e *violão*.

Outra preocupação desse estudo é quanto à descrição dos processos morfológicos em conformidade com a datação da base e da palavra derivada. Um caso que pode ser citado como exemplo dessa postura é o que ocorre com o vocábulo *trancão*. A acepção desse verbete aponta para “*tranco mais violento, forte ou intenso*”. Então, seria natural e possível a criação da paráfrase “X intenso”, em que X, designa a base. Entretanto, ao analisar a datação da base, vê-se que esta é posterior a datação encontrada para o produto derivado. A palavra-base é abonada no século XV e a derivação já existiria no século anterior (XIV). Desse modo, não se pode afirmar, do ponto de vista diacrônico, que esse vocábulo seja decorrente da junção de *tranco* + *-ão*. Todavia, isso não impede que, sincronicamente, esse processo derivacional possa ser explicado dessa forma.

Esse procedimento é importante para que não se crie interpretações indevidas, falseando, assim, o processo e percurso derivativo. Se se tomar o vocábulo *mandrião*, que possui datação mais precisa - 1716, vê-se que novamente é possível construir “*aquele que mandriar*”. Porém, o verbo *mandriar* está datado em 1789, assim como ou-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

tras palavras de mesma raiz, *mândria* (1881) e *mandriice* (1817-1819), possuem datações posteriores a *mandrião*. Sendo assim, é possível que esta palavra tenha vindo de outra língua e, em seguida, dado origem às outras, ou ainda ter sido formada no português e, posteriormente, ter derivado as demais.

### **1. Origem do sufixo -ão**

O morfema *-ão*, de acordo com Said Ali (1964, p. 56), originou-se a partir dos substantivos terminados em *-o*, acusativo *-onem*. Essa formação, usada geralmente na linguagem familiar, prestava-se a fazer referência a pessoas, individualizando-as, ressaltando uma característica ou um traço marcante. O estudioso Tekavičić (1980, p. 192-193) foi mais específico ao afirmar que a individualização conseguida com o emprego desse morfema, geralmente, tomava como base uma parte do corpo ou um hábito comum. Assim, a ideia de grandeza já estaria presente nesse tipo de formação.

No *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*, Nunes (1945) separa os sufixos de acordo com sua proveniência entre latinos e não latinos, dividindo-os também segundo a classe gramatical. Esse autor apresenta o *-ão* em duas seções, uma dedicada aos aumentativos e outra dedicada aos adjetivos, embora reconheça que este afixo também forme substantivos. Ao primeiro associa o étimo *-onem* e ao segundo *-anu*.

Joseph Huber, em sua *Gramática do Português Antigo* (1933, p. 272-274), adota o mesmo procedimento, separando o sufixo conforme sua origem. Remonta de *-anu* > *-ão* ou *-am*, associando a ideia de pertença e dá como exemplos desse caso as palavras: *vilão* e *solorgião*. A partir de *-one* forma *-on* e aponta, além de seu valor aumentativo, o significado essencialmente pejorativo desse elemento formativo, visto nas palavras: *citolon* (citola/ cítara desafinada) e *jogaron* (um mau jogar/jogral).

Esse morfema deixou herança fértil nas românicas, aparecendo no espanhol (*-ón*), catalão (*-ón*), francês (*-on*) e italiano (*-one*), alterando um pouco os valores semânticos a ele associados. Alvar e Pottier (1983, p. 375-376) apontam que, por ter o *-ão* um caráter in-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

dividualizador, podendo ser valorativo ou depreciativo<sup>20</sup>, em algumas línguas pode formar o diminutivo. Isso ocorre no francês, catalão e alto aragonês.

Rio-Torto (1998, p. 163) indica que o valor diminutivo também aparece no português, dando continuidade a um valor primitivo do *-nem* latino, como em *cordão*, por exemplo. Mas ressalta que, em grande parte dos casos, essa noção não é, sincronicamente, muito transparente. Em outros casos, as palavras apresentam significados bastante específicos, por isso também não possuem grande produtividade.

Nunes (1945, p. 394) chama a atenção também para o fato de, muitas vezes, a ideia de grandeza culminar no significado de posse. Isso aproxima o *-ão* do sufixo *-udo*, o qual também apresentando essa noção de posse; deposita um traço aumentativo e se associa a partes do corpo. Assim, *barbarão* designa “*indivíduo que tem barba vasta*”. Já em *memorião*, há além do valor de posse, o traço melhorativo associado à palavra, significando “*indivíduo que tem boa memória*”.

Como se viu, em manuais de morfologia é frequente a filiação do *-ão* aos sufixos latinos *-nem* e *-anus*, o primeiro ligado ao aumentativos e o segundo aos valores relacionais. Mas, o percurso desse afixo não é tão assente, uma vez que muitas terminações no português arcaico acabaram convergindo em *-ão*. Além disso, palavras estrangeiras parecem também ter seguido o mesmo caminho.

Em *Do Latim ao Português*, Edwin Williams (1975, p. 180-184) discute a problemática das terminações *-am*, *-om* e *-ão* em português arcaico. Para o autor, essas sequências eram pronunciadas da mesma forma, já na metade do século XV, uma vez que rimavam entre si nas cantigas do Cancioneiro Geral. Mas admite não ser possível determinar exatamente quando teria iniciado esse processo de fusão: “*(...) há evidências de que principiou pelo século XIII*”. Ainda segundo o autor a tendência de fusão teria sido iniciada nos verbos (flexão de terceira pessoa do plural) que, em seguida, teria acometido também as terminações nominais.

---

<sup>20</sup> Esses valores (positivo/ negativo) certamente devem variar por influência dos significados dados pela base da palavra derivada.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Já no caso de vocábulos de outras línguas, nota-se certa regularidade. Em palavras adaptados da língua malaia, por exemplo, as terminações *-ong*, *-ang* e *-an* foram, em grande parte, convertidas em *-ão* no português.

<b>Terminação</b>	<b>Malaio</b>	<b>Português</b>
<i>-ong, -ang</i>	<i>báchong</i>	<i>bachão;</i>
	<i>jagong</i>	<i>jangão</i>
	<i>búyong</i>	<i>boião</i>
	<i>Kúpang</i>	<i>cupão</i>
<i>-an</i>	<i>baláchan</i>	<i>balchão</i>
	<i>kampilan</i>	<i>capilão</i>
	<i>mangistan</i>	<i>mangostão</i>

**Tabela 1- Palavras da língua malaia**

Adaptação semelhante pode ser vista em palavras vindas do árabe. Terminações em *-am* ou *-an*, *-um* ou *-un*, acentuadas ou não, passaram pelo mesmo processo. Pode-se verificar esse fato na tabela a seguir:

<b>Terminação</b>	<b>Árabe</b>	<b>Português</b>
<i>-am, -an</i>	<i>al-qatran</i>	<i>alcatrão</i>
	<i>sultán</i>	<i>sultão</i>
	<i>qáim maqám</i>	<i>caimacão</i>
<i>-um, -un</i>	<i>natrún</i>	<i>natrão</i>
	<i>al-qutun</i>	<i>algodão</i>

**Tabela 2- Palavras da língua árabe**

A fusão de formas que culminaram em *-ão* no português antigo, somada a convergências de terminações de outras línguas que também apontam para essa mesma sequência devem ser consideradas na análise do sufixo, já que é possível que estes fatos o tenham influenciado

## **2. Análise dos dados**

Tomou-se como base inicial para o estudo dos derivados em *-ão*, os verbetes do *Dicionário Eletrônico Houaiss*. A busca foi feita a partir de palavras que possuísem esta terminação.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Muitos verbetes foram descartados, uma vez que se constatou que a terminação não se configurava de fato em sufixo. Para exemplificar tal procedimento, pode-se citar: *matacão*, *lobecão*, *docidão*, *solidão*, *amplidão*. Os três últimos exemplos foram excluídos, porque refletem outro sufixo, o *-idão*. Já em *matacão* e *lobecão* tem-se não uma derivação, mas sim composição, no primeiro caso por justaposição e no segundo por aglutinação.

As palavras analisadas passaram por uma seleção, em que o filtro se baseava na frequência de uso. Assim, fazem parte do *corpus* desse estudo parte dos verbetes derivados em *-ão* do Dicionário Houaiss<sup>21</sup> que apresentam maior frequência de uso<sup>22</sup>.

Essas palavras foram analisadas quanto ao valor semântico agregado pelo sufixo. Os valores foram divididos nos grupos, que serão apresentados a seguir.

### **3. Ação ou resultado de ação**

Nesse grupo constam as paráfrases para *nomina actionis* das quais se encontram: “o fato de X<sup>v</sup>”, “ação de X<sup>v</sup>”, “processo de X<sup>v</sup>”, “golpe praticado com X”, “golpe praticado em X”. Aqui cabem vocábulos como: *esticão*, *beliscão*, *pregão*, *rasgão*, *arranhão*, *rebelião*, *união*, *abanão*, *raspão*, *estirão*, *encontrão*, *pisão*, *fartão*, *puxão*, *chachação* e *estremeção*.

Muitas dessas palavras podem ser interpretadas tanto como o nome da ação quanto o resultado dessa ação, sobrepondo esses significados, como se pode ver na definição de *beliscão*, *rasgão* e *raspão*, por exemplo. São todas descritas como “ação ou efeito de X”.

É interessante comentar também que esses valores aparecem em grande quantidade no Dicionário Houaiss, porém, após a seleção feita a partir da frequência de uso, restaram menos 20 vocábulos. Por isso, a fim de realizar comparações com estudos a respeito do ele-

---

<sup>21</sup> Diz-se alguns verbetes do Dicionário, já que a análise das palavras terminadas em *-ão* não foi concluída.

<sup>22</sup>A frequência de uso foi média por meio de pesquisas realizadas em sites de busca escritos em português.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

mento formativo *-ão*, em alguns momentos, serão tomados como exemplos vocábulos que estão ausentes da lista dos mais frequentes, já que os estudos existentes não fazem esse tipo de seleção.

Os *nomina actionis* são descritos por Rio-Torto como *heterocategoriais*, pois a partir de bases verbais formam substantivos. Ela os descreve como deverbais que nominalizam o evento, ação ou processo. Essa análise parece caber nos dados analisados, ainda que em alguns casos o dicionário aponte a derivação a partir de bases substantivas, como ocorre em *arrancão* (*arranco* + *-ão*). Desse modo, o sufixo não teria se unido a uma base verbal, mas a um substantivo deverbal. Nesse caso, seria possível resolver a dúvida considerando a datação das palavras, mas *arrancão* é umas das muitas palavras do dicionário que não possuem abonação.

No entanto, nos casos em que o sufixo apresenta valor de golpe “golpe praticado em X”, em que X é a base, a qual se refere a parte do corpo, a origem deverbal não procede. Podem ser citados como exemplares desse fato as palavras: *canelão*, *pescoção*, *cachação*. Desse modo, não se pode afirmar que o produto dessas derivações seja *heterocategorial*, visto que não há mudança da categoria gramatical em relação à base.

### **3.1. Agentivo**

Estão presentes aqui as paráfrases “(pessoa) que X<sup>v</sup>”, “pessoa que V X”, “pessoa que gosta de V X”, “(pessoa) que exerce atividade relacionada com X” e “(pessoa) que V em X”. Podem integrar esse grupo as seguintes palavras: *babão*, *gabão*, *mandão*, *cagão*, *brigão*, *brincalhão*, *ganhão*, *guardião*, *cirurgião*, *folião*, *espião*, *fujão*, *tecelão*, *chorão*, *beberrão*, *descalção* e *rezão*.

Aqui também há a descrição do processo de mudança de categoria gramatical, já que o sufixo se liga a bases verbais, formando adjetivos ou substantivos. A ideia central contida nessas palavras é a de uma ação que é praticada (com frequência) por uma pessoa.

No livro *Morfologia Portuguesa*, de José Lemos Monteiro, é possível encontrar uma observação interessante a respeito do aparecimento dos *elementos de ligações* que aparecem em algumas das

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

formações desse grupo. Ele chama atenção para o fato de que os verbos de primeira conjugação dispensarem tais elementos, enquanto outros verbos tornam esses recursos como quase obrigatório. Pode-se concordar em parte com essa afirmação, já que isso ocorre em *beberão* e *tecelão*, por exemplo. Porém, *fujão* escapa a esta “regra”, já que não utiliza nenhum *elemento de ligação*. Assim como brincalhão, foge aos casos padrões. Assim, o que parece acontecer de fato, nos casos de utilização de *elementos de ligação*, é a manutenção da vogal que forma o tema verbal das palavras-base.

### **3.2. Aumentativo**

Entram nesse conjunto as formações mais comuns do sufixo: *lobão, macacão, facção, barracão, bicão, bocão, mundão, fundão, brejão, salão, bundão, paredão, telão e panelão*.

No caso do aumentativo, é comum se sobrepõem outros valores semânticos, como o valor de intensidade ou como os avaliativos (melhorativos e pejorativos). Há casos em que esses valores apresentam-se separadamente do aumentativo, como e verá em 3.7, quando o valor de intensidade será analisado.

Merecem atenção aqui os avaliativos, que podem aparecer a partir da derivação de toda a palavra, em processos metafóricos e/ou metonímicos ou ainda podem desenvolver-se separadamente. Serão abordados exemplos do último caso, em que esse significado seja essencialmente, avaliativo. Podem-se citar como exemplos de melhorativos os vocábulos: *vidão, fardão, vinhão* e *mestrão*. Em *vidão*, a ideia não é a de “*vida grande*” e sim, de uma “*boa vida*”; *fardão* designa uma “*farda suntuosa, com valor simbólico*”; já *vinhão* se refere a um “*vinho encorpado, forte, de boa qualidade*” e em *mestrão*, tem-se a remissão à palavra *mestraço*, a qual significa “*mestre muito destre; indivíduo exímio em seu ofício*”.

Por sua vez pode-se ver o significado pejorativo nas seguintes palavras: *santalhão* “*que ou aquele que simula pureza, santidade; falso beato*”, *vinagrão* “*vinagre de má qualidade*”, *marçagão* “*o mês de março, quando o tempo é feio, e a temperatura, desagradável*”.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Deve-se ressaltar que esses valores podem variar de acordo com o contexto em que são utilizados. Assim, por questões pragmáticas, algumas palavras podem ser interpretadas como melhorativas ou pejorativas. São exemplos disso: *sabichão*, *machão*, *bonzão*, *mullerão* etc.

### **3.3. Coletivo/conjunto**

Destinado aos coletivos e outros *nomina quantitatis* “conjunto de X”, “quantidade de X”. Esse grupo é bastante reduzido, encontrando-se aqui apenas duas palavras: *areão* e *varjão*. Deve-se ressaltar ainda que em ambas as palavras a definição dada pelo dicionário apresenta sinônimos formados a partir de outros sufixos com a mesma função – formadores de coletivo. Aponta-se como alternativa, *areal* e *vargedo*, respectivamente.

O sufixo *-al* é reconhecidamente tido como coletivo em língua portuguesa, visto nas palavras: *algodoal*, *arrozal*, *bambual*, *bananal*, *batatal*, *cafezal*, *canavial*, *jabuticabal*, *laranjal*, *mangueiral*, *milharal*, *roseiral*, *seringal* etc. Já o sufixo *-edo* é menos comum e frequente como se pode verificar em: *arvoredado*, *castanhedo*, *figueiredo*, *folhedo*, *passaredo*, *vinhedo* etc.

### **3.4. Diminutivo**

Apesar de parecer contraditório, o *-ão*, o qual é o principal formador de aumentativo, possui alguns casos em que denota valor semântico de diminutivo. Assim como foi visto acima, o valor semântico ou traço de diminutivo também viria da noção individualizadora que teria originado o aumentativo. Inserem-se neste grupo: *pontilhão* e *esquadrão*, *cordão*. No caso dos dois últimos exemplos o traço diminutivo está implícito na acepção do verbete. Em *esquadrão*, há a descrição “*menor que esquadra*”.

Em *cordão*, palavra de origem francesa, ocorre uma modificação em relação a língua de origem. Em francês designava “*pequena porção de corda*”. Mas em português essa ideia não aparece. Tem-se a noção de que esse objeto é menor que uma corda. Atual-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

mente, o sentido mais comum desse vocábulo (*corrente que se usa no peçoço*), deixa sua formação um tanto opaca.

A formação de *pontilhão* como diminutiva pode ser explicada pela presença do sufixo *-lhão*, já que este proveio do latim *-icula*, usado, predominantemente, como diminutivo nesta língua. Em português essa ideia permanece em algumas palavras: *casquilha, cigarrilha, estampilha, pacotilho* etc.

### **3.5. Gentílico**

A paráfrase adotada nesse caso é “que é originário/proveniente de X”. São exemplos dessa função os vocábulos: *vascão, catalão, letão, serrão, coimbrão, bretão, valão, aldeão, teutão* e *istevão*. Esse valor também aparece em grande quantidade nos verbetes do dicionário, porém, não parece ser muito frequente. Isso pode ser explicado pelo fato de haver muitos sufixos concorrentes nesta mesma função, como os afixos *-eiro, -eno, -ês, -ita, -ino, -ano, -ense*.

### **3.6. Instrumento**

Este é um grupo parecido com os *Agentivos*, no entanto, nesses casos prevalece o traço [- humano], usado para designar “instrumento (com) que (se) X<sup>v</sup>”, “instrumento (com) que (se) V o X”. Podem-se citar: *picão, esfregão* e *pilão*. Distingue-se dos agentivos pelo traço [+ humano] nele depositado.

### **3.7. Intensidade**

Muitas vezes, o valor de intensidade acumula-se ao valor de aumentativo, assim como se viu no grupo dos aumentativos. No entanto, inserem-se aqui palavras que apresentam apenas o traço de intensidade em relação à base. Estão nesse grupo: *azulão* (tom forte de azul), *calorão* (calor intenso), *alegrão* (alegria intensa, profunda), *bastão* (muito basto; espesso, denso, abundante) e *pancadão* (pancada violenta).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **3.8. Nomina essendi**

Para abstratos formados a partir de paráfrase como “que é X”, o fato de ser X”, “propriedade de ser X” ou para modais do tipo “que pode X”, “que deve ser X”, “que pode ser X”. Nesse conjunto tem-se: *caladão, paradão, doidão, vermelhão, solteirão, bonitão, valentão, gostosão, gordão e pobretão*.

Esses casos são denominados por Rio-Torto como *isocategoriais*, pois não alteram a classe gramatical da base da palavra. No caso dos dois primeiros exemplos citados a base não é *calar* e *parar*, e sim *calado* e *parado*, respectivamente.

### **3.9. Sem alteração semântica**

Aqui entram palavras que, após o processo derivativo, não apresentam modificação de seu significado em relação à base. Muito possivelmente a derivação seria recurso expressivo tão somente. Fazem parte desse grupo: *peladão, fuscão, jeitão, supetão, e trairão*. No caso de *peladão*, por exemplo, o significado da base não permite a intensificação, aumento ou gradação. Assim, não há muito ou pouco *pelado*. Já *fuscão*, designa o nome de um veículo, assim como o diminutivo, *fusquinha*.

### **3.10. Outros casos**

Agrupam-se aqui palavras que apresentam divergências de datação em relação à palavra-base<sup>23</sup> e vocábulos os quais a paráfrase não é possível, uma vez que a derivação não é mais sentida como tal, tornando-se opaca. São exemplos do primeiro caso as seguintes palavras: *malhão* e *trancão*. Do segundo conjunto tem-se: *chão, sermão, artesão, charlatão, vão, carvão e capitão*.

Os valores semânticos que o sufixo *-ão* pode atribuir podem ser esquematizados na tabela abaixo:

---

<sup>23</sup> Vide exemplos da Seção 1.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

<b>Ação</b>	<i>Noninas actionis</i>	“Ação de X”, “resultado de X”
	<i>Noninas agentis</i>	“Aquele que X”
	Instrumento	“Instrumento com que se X”
<b>Relacional</b>	Gentílico	“que é originário/proveniente de X”
	<i>Nomina essendi</i>	“que é x”
	<i>nomina quantitatis</i>	“conjunto de X”, “quantidade de X”
<b>Dimensional</b>	Aumentativo	“X grande”
	Diminutivo	“X pequeno”
	Intensidade	“X intenso”

**Tabela 3- Síntese dos valores semânticos do sufixo -ão**

Uma análise feita por Rio-Torto (1998: 149-173), propõem que as várias funções desempenhadas pelo -ão se devem ao fato de haver, no português, vários sufixos homônimos a este, com a mesma estrutura formal.

Como se viu aos poucos na exposição dos valores semânticos do -ão, a autora divide esse afixo em *isocategorial* (Nb > Nb ou Ab > Ab), processo visto em: *almofada* > *almofadão*; *carro* > *carrão*; *grosseiro* > *grosseirão*; *bonito* > *bonitão* etc. e *heterocategorial* (Nb > Ab ou Vb > Nb), nos vocábulos *aldeia* > *aldeão*; *cinquenta* > *cinquentão*; *escorregar* > *escorregão*; *puxar* > *puxão* etc. Para Rio-torto, os valores de ação, diminutivo e aumentativo teriam se originado do *-onem* latino, enquanto a função de gentílico proviria do *-ano*, também latino.

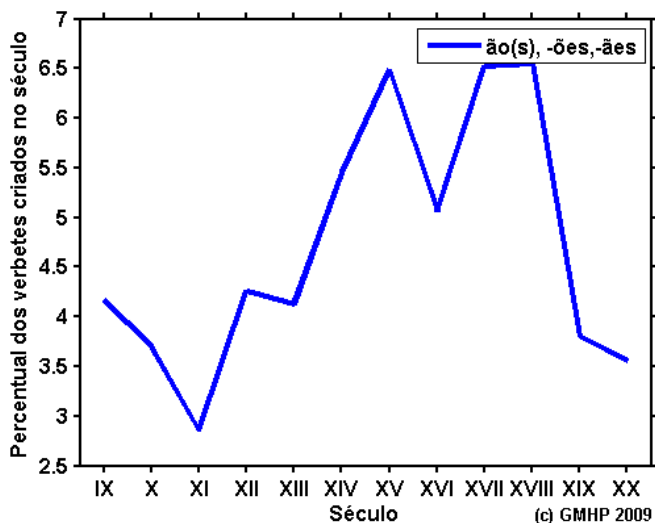
Ao analisar a origem dessas palavras pode-se constatar que de fato algumas formações de valor semântico de gentílico provêm do sufixo *-ano*, mas nem todos derivam deste sufixo. Há outros casos em que a origem aponta para *-onem*. Desses são exemplos: *vascão* (*vascònes*), *bretão* (*bri(t)tone*), *teutão* (*teutònes*). Assim como nem todos os agentivos tem origem no *-onem*.

Outro estudo que aborda este sufixo foi realizado por Pharies e também se apoia na noção de homonímia. Aproxima-se de Rio-torto na medida em que indica a proveniência dos valores aumentativo e intensivo do -ão ao sufixo *-onem*. Mas, de acordo com este estudioso a função de *nominas agentis* e *nomina actionis* teriam origem no *-io*, *-onis*, também encontrado nos sufixos do espanhol *-ción* e *-zón*.

**4. Sufixos aumentativos do português: concorrentes?**

A língua portuguesa conhece uma dezena de sufixos que possuem como função a formação de aumentativos, mas nenhum conseguiu o prestígio alcançado pelo elemento formativo *-ão*. Dentre os afixos citados pelas gramáticas estão: *-aça*, *-aço*, *ázio*, *-uça*, *-anzil*, *-arro*, *-orro*, *-astro*, *-az*. É curioso que a preferência pelo *-ão* para formar nomes aumentativos não é característica do português atual. Isso pode ser percebido se se comparar o número de palavras criadas, ao longo do tempo, com *-ão* em relação aos demais sufixos.

Foram escolhidos dois sufixos para se fazer esta comparação, a saber: *-aço*, *-arro*. Os gráficos a seguir representam a porcentagem de palavras com determinado sufixo sobre o total de palavras formadas nesse mesmo século. Esses gráficos, portanto, não trazem valores absolutos do número de criação em cada século, mas sim, estão em conformidade com o os vocábulos datados em determinado século. O primeiro gráfico a ser analisado será o das palavras sufixadas em *-ão*<sup>24</sup>.



<sup>24</sup> Ainda que esse gráfico represente todos os significados do *-ão*, *-arro*, *-aço* e não apenas o valor aumentativo, esses dados permitem algumas reflexões a respeito desses sufixos.

## Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

Figura 1 - Valores Relativos: -ão(s), -ões, -ães

De acordo com a Figura 1, é possível perceber que nos séculos XV e XVII o sufixo *-ão* apresenta seus picos. Deve-se ressaltar que no século XVIII esse sufixo mantém sua porcentagem de criações em relação ao século anterior. Tomando como base esses picos do gráfico, vê-se que o afixo em questão apareceu em pelo menos 6,5% de palavras que foram criadas nestes séculos. Isso significa que de todas as palavras criadas ou datadas no século XV, por exemplo, 6,5% desse total apresentavam esta terminação.

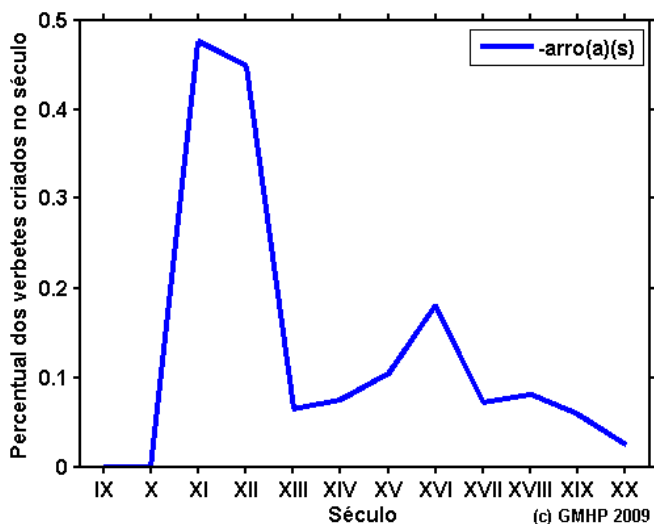
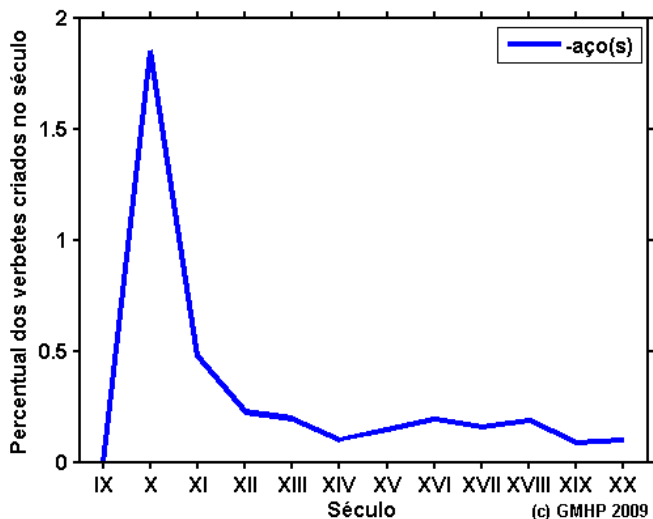


Figura 2- Valores Relativos: -arro(a)(s)

Na Figura 2, o pico atingido pelo sufixo *-arro* ocorreu no século XI. No século seguinte pode-se observar uma ligeira queda e, posteriormente, já no século XIII a queda é mais brusca. Vale ressaltar que o pico, nesse caso, não excede 0,5%, isto é, em seu momento mais produtivo, o sufixo *-arro* está em apenas 0,5% dos vocábulos criados neste mesmo século.



**Figura 3- Valores Relativos: -aço(s)**

Já o terceiro gráfico, Figura 3, mostra que o pico do sufixo *-aço* ocorre no século X, não possuindo outros picos relevantes. Assim, pouco mais de 1,5% das palavras datadas neste século apresentavam o afixo *-aço*. É possível perceber também que o número de palavras com o sufixo apresenta relativa estabilidade a partir do século XIV.

Após a análise dos gráficos acima apresentados, pode-se afirmar que o sufixo *-ão* é o mais produtivo, em relação aos elementos formativos comparados, em todos os séculos. Vale ressaltar que o pico da Figura 1 atinge 7%, enquanto *-aço* apresenta 2% e *-arro* 0,5%. Assim, a grande produtividade do *-ão*, frente aos outros sufixos, pode indicar sua preferência na formação dos nomes aumentativos.

## **5. Considerações finais**

De acordo como foi visto ao logo deste estudo, o sufixo *-ão*, apresenta vários significados (*ação, agentivo, diminutivo, intensidade, coletivo, instrumento, gentílico e nomina essendi*), e não deve,

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

portanto, ser resumido em uma única função, a de aumentativo, ainda que esta seja sua função mais produtiva. Além dos valores semânticos desempenhados por este sufixo, há ainda traços que dão nuances a esses significados, como os de *intensidade*, *melhorativo* e *pejorativo*. Ocorre também, algumas vezes, de esses traços aparecem de forma absoluta, ou seja, independentes dos outros significados.

Viu-se também que a diversidade semântica desse elemento formativo se deve ao fato de haver, pelo menos, dois sufixos com a mesma estrutura formal, o que caracteriza a homonímia. As formas que teriam originado o *-ão* atual seriam: *-onem* e *-anu*. Apesar de muitos estudiosos filiarem a primeira forma aos aumentativos e ao valor de ação e a segunda aos gentílicos e aos valores relacionais, percebeu-se que essas formas acabaram por se influenciar mutuamente, gerando polissemia.

Foi possível verificar ainda que, mesmo havendo muitos sufixos com função coincidente a do *-ão*, este acaba sobressaindo-se em produtividade, como se viu na comparação com dois desses sufixo (*-aço* e *-arro*). As Figuras 1, 2 e 3 mostraram que a terminação *-ão* sempre foi a mesma produtiva em todos os séculos, já que possui a maior porcentagem de criações com esse elemento. Dessa forma, os sufixos são concorrentes ao *-ão* apenas na teoria.

Outros estudos acerca da frequência de uso desses elementos serão desenvolvidos, e assim, será possível fazer considerações quanto ao uso dos sufixos formadores de aumentativo no português atual.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAR, Manuel; POTTIER, Bernard. *Morfologia histórica del español*. Madrid: Gredos, 1983.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.



### ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

HUBER, Joseph. *Gramática do português antigo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1995.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica*. Lisboa: Clássica, 1945.

PHARIES, David. *Diccionario etimológico de los sufijos españoles*. Madrid: Gredos, 2002.

RIO-TORTO, Graça Maria (org). *Verbos e nomes em português*. Coimbra: Almedina, 2004.

RIO-TORTO, Graça Maria. *Morfologia derivacional*. Coimbra: Porto Editora, 1998.

SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

TEKAVIČIĆ, Pavão. *Gramática stórica dell' italiano*. Bologna: Il mulino, 1980. 3 vol.

VIARO, M. E. Os sufixos portugueses numa visão diacrônica. In: XVI Seminário do Cellip (Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná), 2005, Londrina. *Anais do XVI Cellip*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/Cellip/Fundação Araucária, 2005.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

**PARADIGMAS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS DO  
DISCURSO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA**

*Josiane de Souza Soares*

INTRODUÇÃO

Este artigo insere-se no campo de debate sobre gêneros discursivos e ensino e tem os seguintes objetivos: traçar um quadro ilustrativo das pesquisas brasileiras que tratam da temática dos gêneros e o ensino de língua materna, apresentar três perspectivas, que partindo de diferentes concepções teóricas, propõem modelos para o ensino de gêneros em aula de língua materna e evidenciar de que modo tais propostas para o ensino de gêneros têm repercutido nas pesquisas acadêmicas. A fim de concretizarmos esses objetivos, o artigo apresenta a seguinte configuração: primeiro, apresentamos o resumo de alguns estudos que abordam a temática em questão; em seguida, discutimos a perspectiva para o ensino dos gêneros da Escola de Sydney, da Escola Norte-americana e da Escola de Genebra; por último, nas considerações finais, apontamos, brevemente, de que modo a abordagem dessas escolas ecoam nas pesquisas brasileiras.

***1. Gêneros, ensino e pesquisas brasileiras atuais***

No que concerne ao ensino de gêneros, destaca-se, no cenário acadêmico brasileiro, a produção de pesquisas que se ocupam dessa temática, sobretudo, no âmbito da Linguística Aplicada. Assim, nesta seção do artigo, apresentaremos um total de onze estudos realizados entre os anos de 2000 e 2008, em dois programas de pós-graduação, a saber: Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP<sup>25</sup>. Tais estudos abordam diferentes espec-

---

<sup>25</sup> A escolha pelo primeiro programa deveu-se ao fato de este desenvolver pesquisas relacionadas aos gêneros discursivos e ensino, conforme aponta Marcuschi (2008); já o segundo foi selecionado devido à presença, em seu corpo docente, da Profª Drª Roxane Helena Rodrigues Rojo, autora que se destaca na produção bibliográfica brasileira sobre a questão dos gêneros discursivos e ensino.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

tos relacionados aos gêneros e ensino e podem ser divididos em quatro grandes grupos.

No primeiro grupo, encontramos pesquisas que buscam verificar as questões imbricadas numa perspectiva de língua materna que toma os gêneros do discurso como objeto de ensino, tal como elencamos a seguir:

**a)** Barbosa (2001) aponta que embora algumas escolas brasileiras venham tentando desenvolver um trabalho na área de língua portuguesa a partir dos gêneros discursivos, tais práticas ainda não se constituem como maioria e a concretização das mesmas vêm enfrentando inúmeros problemas de ordem teórico-metodológica: critérios para seleção e agrupamentos de gêneros, estabelecimento de progressão curricular, descrição de gêneros, diretrizes para elaboração de trabalho e produção materiais didáticos. A autora aponta encaminhamentos, num nível teórico-prático, para o tratamento dos gêneros em situação escolar.

**b)** Figueiredo (2005) compara as propostas oficiais para o ensino de língua materna nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e dos respectivos módulos dos Parâmetros em Ação e demonstra que não há um diálogo real entre os dois textos, uma vez que os Parâmetros em Ação não incorporam de forma suficiente o objetivo dos PCNs de Língua Portuguesa.

Num segundo grupo, temos pesquisas que buscam analisar a presença dos gêneros discursivos como objeto de ensino aprendizagem em aulas, seja de língua materna ou não, em diferentes níveis de escolarização. Em tal grupo, incluímos os seguintes estudos:

**a)** Barbosa (2001a) busca apontar a presença dos discursos orais argumentativos nas aulas do Ensino Fundamental, demonstrando em quais situações enunciativas eles aparecem. A autora aponta, como resultado de sua investigação, que a discussão argumentativa pode e deve ser utilizada como um mega-instrumento no ensino-aprendizagem dos objetos de ensino das diferentes disciplinas.

**b)** Costa (2001) analisa de que forma crianças de cinco e seis anos elaboram conhecimentos sobre os gêneros notícia e verbete, apontando a possibilidade de se iniciar um trabalho sistematizado so-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

bre os gêneros discursivos secundários, tal como proposto pela escola de Genebra, desde a Educação Infantil.

c) Gonçalves (2006) investiga os sentidos de ensino-aprendizagem que sustentavam o trabalho docente com a produção de texto no contexto de aulas de reforço, por meio da observação da sala de aula de uma professora de rede pública localizada na periferia da cidade de São Paulo.

d) Cervera (2008) propõe-se a analisar uma sequência didática para o ensino do gênero resenha crítica, elaborada e aplicada pela pesquisadora a alunos universitários de ensino particular noturno de São Paulo. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a elaboração de sequências didáticas para o ensino da produção de resenhas críticas acadêmicas pode constituir-se como um meio de reflexão e apropriação do gênero pelos alunos de ensino superior.

No terceiro grupo, descrevemos pesquisas que buscam compreender a relação entre gêneros discursivos e livros didáticos de Língua Portuguesa. Temos, então:

a) Bueno (2002) investiga a inclusão dos gêneros jornalísticos nos livros de Língua Portuguesa destinados aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, atentando para modo como os gêneros são apresentados, para os tipos de atividades propostas e para as implicações que tais tarefas podem trazer para o ensino da leitura. A autora conclui que a forma de apresentação dos textos de gêneros de mídia impressa nos materiais didáticos analisados não contribui para o ensino efetivo da leitura, pois não leva os alunos a desenvolverem capacidade de linguagem que lhes permita tanto produzir como compreender melhor tais gêneros.

b) Padilha (2005) busca, por meio da análise do tratamento dado aos gêneros poéticos nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino fundamental, discutir a formação do leitor literário feita nas escolas públicas brasileiras. A investigação demonstra que há diferentes abordagens do texto poético nos livros didáticos, apego das obras didáticas aos estudos tradicionais da teoria literária, tratamento centrado na exploração de estratégias cognitivas básicas de leitura, oscilação entre as abordagens subjetivista e comunicativa dos textos poéticos. Quanto aos procedimentos didáticos, a pesquisadora verifi-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

cou que a maioria das coleções apoia-se em uma orientação transmissiva, não há uma organização do ensino em relação aos textos poéticos tanto no que diz respeito à incidência, quanto à distribuição irregular dos gêneros entre os diferentes volumes de uma mesma coleção; não foi observada uma progressão nos níveis de escolaridade entre as coleções destinadas ao primeiro segmento do ensino fundamental e aquelas destinadas ao segundo segmento.

c) Bunzen (2005) entende o livro didático de Língua Portuguesa como um gênero discursivo e identifica os critérios para a escolha dos objetos de ensino que configuram nas unidades destinadas à produção de texto. Para tanto, o pesquisador analisou três coleções de livros didáticos destinadas ao Ensino Médio e, também, realizou entrevistas com seus respectivos autores, a fim de compreender os processos de produção do livro didático, de escolha e negociação dos objetos de ensino de produção de texto. A pesquisa aponta que a seleção textual e a forma de apresentação em unidades didáticas são resultantes da apreciação valorativa dos autores e dos editores em relação aos interlocutores e aos próprios objetos de ensino. No que se refere aos objetos de ensino de produção de texto nas coleções analisadas, a investigação demonstrou que os autores e editores são os principais agentes decisivos na seleção dos mesmos.

Finalmente, no quarto grupo, encontramos pesquisas que buscam analisar os gêneros produzidos em situação escolar. Destacamos, então, os seguintes estudos:

a) Pereira (2005), a partir de considerações bakhtinianas sobre estilo, buscou discutir o processo de construção de textos escritos por alunos de Ensino Médio. A pesquisadora procurou evidenciar as operações que o escrevente faz em seu texto durante o processo de escrita, substituições, acréscimos, apagamentos, diferentes ordenações, etc. Pereira defende a ideia de que os indícios estilísticos individuais encontrados na análise dos dados podem ser considerados como possíveis traços de autoria.

b) Cunha (2005) busca evidenciar o processo de constituição do gênero discursivo carta em uma sala de aula de Ensino Médio noturno, em uma escola pública de São Paulo. A partir de sua análise, Cunha aponta as alterações que surgiram no corpo das cartas quando produzidas no contexto escolar e apresenta textos que não podem ser

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

considerados cartas, os quais ela nomeia de “produtos escolares”, como as dissertações produzidas pelos alunos. Ela destaca a necessidade de se considerar a diferença do gênero em seu ambiente “natural” e na escola, pois ele é, ao mesmo tempo, um instrumento para comunicação e o objeto de ensino.

### ***2. Paradigmas para transposição didática dos gêneros discursivos***

Nesta segunda seção do artigo, focalizaremos os gêneros dos discursos não mais como objeto de pesquisa, mas sim, como objeto de ensino e aprendizagem de língua materna. Portanto, é necessário destacar que quando enfocamos os gêneros em situação pedagógica, estes passam, necessariamente por um processo de transposição didática, ou seja, sofrem um conjunto de transformações, que operam deslocamentos, rupturas e transformações diversas no próprio objeto de conhecimento. Assim, apresentaremos três tradições que com diferentes referenciais teóricos propõem um “modelo” para o trabalho com gêneros em aulas de língua materna.

#### **2.1. A escola de Sydney**

Segundo Bunzen (2004) a escola australiana parece ter sido a primeira a relacionar os estudos de gênero ao ensino tanto de língua materna quanto de língua estrangeira. A origem desses estudos remonta as décadas de 1970 e 1980, época em que pesquisas realizadas a partir das produções textuais escolares revelaram que o ensino de textos estava centrado na produção de narrativas. Outros gêneros típicos da esfera escolar e de outras esferas comunicativas, por sua vez, não eram tomados como objeto de ensino e não contavam com uma sistematização ou ensino. Além disso, constatou-se que os professores praticamente não tinham clareza quanto aos critérios para avaliação das produções escritas dos alunos, bem como para elaboração de uma progressão curricular para o ensino da produção de textos na escola.

Assumindo, então, uma abordagem *sistêmico-funcionalista* para o entendimento da constituição e funcionamento dos gêneros, os

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

pesquisadores<sup>26</sup> da Escola de Sydney vão propor um modelo para o ensino de gêneros, o qual tem como princípio um ensino de língua transdisciplinar, isto é, a preocupação está no modo como a língua opera em todas as áreas do currículo escolar. Tal princípio é sustentado pela ideia de que o domínio dos conteúdos escolares pelos alunos deriva do controle dos gêneros orais e escritos mais valorizados nessa esfera comunicativa. Esse controle, por sua vez, seria resultado de um ensino explícito dos gêneros, o que auxiliaria os estudantes tanto na participação efetiva nas práticas de letramento escolar quanto nas práticas de leitura e escrita fora da instituição, uma vez que muitas das capacidades de linguagem exigidas no ambiente escolar, tais como, argumentar, relatar, descrever, expor, também são requeridas em práticas de letramento de outras esferas sociais de comunicação.

Com a finalidades de facilitar e organizar o trabalho docente, os pesquisadores dessa perspectiva propõem um *ciclo de ensino dos gêneros*, o qual é composto de quatro estágios: negociação do campo: fase em que os alunos, sob a orientação do professor, refletem sobre a ação social em que os sujeitos estão envolvidos, negociam as atividades de exploração do tópico e decidem sobre a organização e registro do mesmo; *desconstrução*, fase em que são inseridos textos modelo dos gêneros relacionados ao tópico explorado anteriormente. É a fase dedicada ao estudo do Contexto de Cultura, ou seja, à exploração do propósito social e a circulação de um determinado gênero na sociedade (Quem utiliza? Para quê? Quando?). Há ainda o estudo do Contexto de Situação (registro) e do texto em seus aspectos posicionais e linguísticos, além do ensino de uma metalinguagem sobre os gêneros e a língua; *construção conjunta*, fase em que é produzido, coletivamente, um texto exemplar do gênero que está sendo estudado; *produção independente*, fase dedicada à escrita individual de um texto pertencente ao gênero estudado. Segue-se, então, o processo de revisão, editoração dos textos. Por último, os estudantes participam de uma avaliação crítica dos resultados alcançados.

Segundo os pesquisadores da Escola de Sydney, a proposta de ensino de gêneros, tal como descrita, pode contribuir para integração

---

<sup>26</sup> Jim Martin, Joan Rothery, Francis Christie, entre outros.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

das diferentes disciplinas escolares, além de propor práticas de letramento relevantes dentro e fora do contexto escolar. Destacam, também, o fato de o currículo poder ser organizado em espiral, considerando a progressão dos textos e sua complexidade. Ressaltam, ainda, que tal proposta pode facilitar o trabalho docente no que diz respeito ao assessoramento aos alunos e aos critérios de avaliação dos textos por eles produzidos.

Do nosso ponto de vista, o modelo de ensino de gêneros proposto pela escola australiana, ao embasar-se numa perspectiva textual, logo focada na descrição da materialidade textual do gênero e não nos aspectos sociais, históricos e ideológicos dos gêneros; pode contribuir para restrição do ensino de gêneros a abordagem de seus aspectos textuais e linguísticos, reduzindo os objetivos finais da aprendizagem à capacidade de produção de textos, por parte dos alunos, que apresentem as mesmas características formais do gênero estudado, ou/e à capacidade de identificação e nomeação de estruturas textuais.

### **2.2. A escola norte-americana**

Contrariando a perspectiva de Escola de Sydney e da Escola de Genebra, conforme veremos, os pesquisadores<sup>27</sup> da *Escola Norte-americana ou Nova Retórica* não propõem um modelo de ensino de gêneros, ao invés disso, o grupo assume alguns posicionamentos em relação à abordagem dos gêneros em situação escolar que poderiam auxiliar o professor a repensar o seu contexto de sala de aula e a criar estratégias apropriadas para o ensino da língua escrita.

Tal como as outras duas escolas, a necessidade de uma nova forma de abordagem de ensino da produção escrita é apontada pelos pesquisadores da Escola Norte-americana, a partir do questionamento sobre os resultados de um ensino da escrita pautado em modelos tradicionais, focados na estilística, na correção sintática e gramatical, em detrimento das noções de contexto, audiência e ocasião.

---

<sup>27</sup> Charles Bazerman, Carolyn Miller, entre outros.



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Partindo de uma concepção de que “os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição de proposições padronizada” (BAZERMAN, 2005, p. 30), a Nova-Retórica critica um ensino prescritivo e explícito das formas genéricas, pois isto levaria ao esvaziamento do sentido da atividade de sala de aula e à transformação das produções genéricas em exercícios formais.

Assim, para que o dinamismo da sala de aula seja ativado e para que os gêneros solicitados aos estudantes como produção se mantenham “vivos” nas situações de comunicação que ocorrem na escola, seria necessário ter como base alguns princípios: **a)** Considerar as experiências prévias dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles considerem significativas e explorar o desejo do envolvimento em novas situações discursivas. **b)** Os gêneros tratados em sala de aula precisam ser resolvidos de acordo com as circunstâncias. Logo, os gêneros que funcionarão em uma determinada sala de aula dependerá de uma negociação entre a instituição escolar, o professor e os alunos, o que impede, portanto, uma seleção prévia de gêneros para serem produzidos e “estudados”. **c)** Os professores deveriam criar situações e estratégias para que os alunos produzissem e até inventassem novos gêneros, os quais funcionariam como uma resposta àquelas situações, desse modo, no lugar do trabalho voltado para imitação de modelos genéricos, o foco deveria ser a desconstrução e a reconstrução desses modelos.

A perspectiva para o ensino de gêneros defendida pela Escola Norte-americana traz uma grande contribuição ao enfatizar a necessidade de considerarmos a plasticidade e o dinamismos dos gêneros discursivos, quando esses são transformados em objeto de ensino para que não incorramos numa abordagem reducionista, na qual gênero se confunde com “forma textual”. Todavia, considerando os índices de letramento da população brasileira, entendemos que é necessária a garantia da apropriação por parte dos alunos das formas de discurso que circulam nas diferentes esferas sociais de comunicação. Logo, os gêneros a serem ensinados na escola não poderiam ser decididos, somente, de acordo com o contexto escolar, mas também, conforme as exigências socioculturais para uma maior participação nas práticas de letramento de uma sociedade.

### **2.3. A escola de Genebra**

A chamada Escola de Genebra assume uma perspectiva sócio-interacionista para o ensino dos gêneros do discurso e encontra em Vygotsky e Bakhtin os referenciais teóricos que sustentam, respectivamente, as concepções de aprendizagem e de gêneros discursivos.

A partir de Bakhtin, os pesquisadores genebrinos vão afirmar que a comunicação humana é viabilizada pelos gêneros, sem os quais esta seria impossível. Afirmando a relação entre gêneros e aprendizagem escolar, Schneuwly e Dolz (2004) postulam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 74). Considerando, então, os postulados vygotskyanos sobre aprendizagem, os autores vão conceber a atividade humana como *tripolar*, comportando os sujeitos, a situação e os instrumentos socialmente elaborados. Os instrumentos mediadores das atividades guardam em si duas faces: o artefato material ou simbólico e os esquemas de utilização. Assim, o instrumento deve ser apropriado pelo sujeito, o qual deve elaborar esquema de utilização dos mesmos.

Numa releitura escolar do conceito de gêneros, estes são considerados como mega-instrumentos que possibilitam a comunicação. Logo, aprender a falar e escrever significa apropriar-se de instrumentos necessários para realização de tais práticas em diferentes situações discursivas, ou seja, é apropriar-se de gêneros discursivos. Nesse sentido, a concepção da Escola de Genebra para o ensino dos gêneros funda-se sobre o postulado “de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (*id*, 52). Para tanto, os pesquisadores propõem um trabalho com os gêneros em situação escolar a partir de *sequências didáticas*.

Uma sequência didática pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (*idem*, 2004 p. 97). A estrutura básica de uma sequência didática apresenta quatro componentes: o primeiro, *produção inicial*, é o momento que os alunos constroem uma representação da situação de comunicação a partir de um problema de comunicação e tentam elaborar um texto do gênero escolhido para dar conta da situação; segue-se a tal produção, a elaboração de *módulos*, os quais são elaborados pelos professores a partir

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

dos problemas apresentados na produção inicial; finalmente, chega-se à *produção final*, quando o aluno põe em prática o que aprendeu sobre o gênero e o professor avalia o processo de ensino-aprendizagem.

Diante da diversidade e quantidade dos gêneros, o que tornaria complicado a sua organização numa *progressão escolar*, os pesquisadores de Genebra propõem um *agrupamento de gêneros*. Esses agrupamentos, por sua vez, devem obedecer aos seguintes critérios: equivaler aos grandes objetivos sociais atribuídos ao ensino, de modo a cobrir os domínios essenciais de comunicação por meio da escrita ou da oralidade; retomar certas distinções tipológicas já presentes em manuais e currículos escolares; apresentar certa homogeneidade no que diz respeito às capacidades de linguagem implicadas na apropriação dos gêneros agrupados. É proposta, então, uma *progressão curricular em espiral*, de modo que os agrupamentos de gêneros sejam trabalhados em mais de uma série de escolarização, por meio de um ou mais gêneros que os compõem.

Consideramos que, de modo geral, a Escola de Genebra fornece subsídios aos professores para a organização do trabalho didático-pedagógico com os gêneros do discurso. No entanto, ressaltamos o perigo de se modelar o currículo de Língua Portuguesa a partir de uma sucessão de sequências didáticas, o que, sem dúvida, representa um reducionismo dos objetivos do ensino de língua materna, tomando-se o gênero apenas como conteúdo e não como uma *categoria*, que permite uma abordagem enunciativa da linguagem, tal como sinaliza, há aproximadamente uma década, os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (PCNs).

### **3. Considerações finais**

Conforme afirmamos no início, procuramos, neste artigo, apresentar um levantamento de pesquisas atuais brasileira que versam sobre a temática dos gêneros do discurso e o ensino e, também, expor três abordagens que, com diferentes aportes teóricos, propõem um modelo para a transposição didática dos gêneros discursivos.

Buscando, então, uma intersecção entre os dois modos como a questão dos gêneros do discurso e o ensino de língua materna fo-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

ram tratados aqui, ora como objeto de pesquisa ora como objeto de ensino; foi possível observar a presença do discurso da Escola de Genebra nas pesquisas por nós descritas. Tal afirmação pode ser constatada por meio da utilização de conceitos como, agrupamento de gêneros, sequências didáticas, gêneros como mega-instrumentos nos estudos expostos (BARBOSA, 2001; BARBOSA 2001a; COSTA 2001; CERVERA, 2008). Para nós, tal constatação poderia ser resultante da presença dessa abordagem didática nos PCNs de Língua Portuguesa, visto que a pesquisa brasileira sobre a questão dos gêneros e ensino ganha um maior fôlego partir da publicação desse documento; bem como da divulgação bibliográfica desses pressupostos no Brasil.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

BARBOSA, Marly de Souza. *O lugar da discussão oral argumentativa em sala de aula: uma análise enunciativo-discursiva*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001a.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BUENO, Luzia. *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Clecio. *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Disponível em:

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

<[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public\\_clecio/o\\_ensino\\_de\\_generos.html](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html)>.

CERVERA, Maria Christina da Silva Firmino. *O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

COSTA, Deborah Christina Pereira da. *A construção de gêneros secundários na educação infantil: a emergência dos gêneros notícia e verbete*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

CUNHA, Anna Carla de Oliveira. *Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula: cartas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de. *Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os parâmetros em ação*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

GONÇALVES, Marianka de Souza. *Produção de textos em aulas de reforço no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

PADILHA, Simone de Jesus. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. *Tinha um gênero no meio do caminho. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

**PERCURSO SINCRÔNICO E DIACRÔNICO  
DA LÍNGUA ITALIANA**

*Maria Franca Zucarello (UERJ)*  
[mfrancazucarello@superig.com.br](mailto:mfrancazucarello@superig.com.br)

A língua italiana nasceu da lenta e progressiva transformação do latim, que perdurou do século III até o século XII.

Já na época dos romanos falava-se o latim em toda a Itália, assim como nos países então pertencentes ao império romano, mas era aquela uma língua multiforme, pois junto ao latim das pessoas cultas, que sabiam ler e escrever, existia o latim do povo, raramente escrito e falado por pessoas humildes, cujos termos e formas, muitas vezes, eram as do falar e escrever das pessoas cultas.

A influência do latim na formação da língua italiana é fundamental para a história linguística da Itália. De fato, durante séculos, o patrimônio do latim literário funcionou como um depósito de onde era retirado o léxico para a criação de novas palavras. Deste modo explica-se a grande polimorfia lexical que caracteriza o vocabulário italiano, com palavras advindas do latim (p. ex: *plebe*, *fuga*, *vizio* etc.) e outras, que têm a mesma etimologia, mas que sofreram alterações devido a seu uso na língua falada, como *pieve* (l. *plebs-is*), *foga* (l. *fuga*), *vezzo* (l. *vitium*) etc. Estes termos, diferentes do latim, mas com a mesma raiz, são os alótipos.

O constante prestígio e a contínua função de apoio que o latim manteve no decorrer dos séculos pré-unitários impediu que se realizasse plenamente na Itália aquela seleção natural típica do desenvolvimento de uma língua falada, como aconteceu primeiro com a língua francesa e logo a seguir com o espanhol e o português.

Se considerarmos também que a língua italiana foi falada durante séculos somente em círculos restritos – mesmo assim em ocasiões solenes (substituída, no âmbito familiar, pelos dialetos), e que as suas estruturas moldaram-se essencialmente na língua literária dos três grandes do séc. XI Dante, Petrarca e Boccaccio – compreenderemos sua característica estaticidade, ainda mais em relação ao desenvolvimento, ocorrido na mesma época, de outras línguas e diale-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

tos europeus. Por outro lado tal estaticidade nos permite que, ainda hoje, leiamos, com certa facilidade, os grandes escritores italianos do séc. XIV, coisa que não acontece ao lermos textos em francês ou inglês.

Nos séculos XVI e XVII os espanhóis governaram a Itália em muitas regiões, tais como Lombardia, Sicília etc. e trouxeram para a língua italiana um vasto vocabulário, como *brindisi, regola, vigliacco* etc.

No século XVII a língua francesa, devido ao prestígio que sua cultura tinha em toda Europa, influenciou todas as línguas europeias, tornando-se uma espécie de língua internacional. Da língua francesa vieram, para a italiana, palavras como *parrucca, omaggio, ragù* etc.

Os dialetos, diretamente e ininterruptamente coligados aos diversos vulgares falados nas várias regiões italianas, foram relegados por séculos ao uso familiar e aos gêneros literários de menor importância, enquanto, paralelamente, a poesia e a prosa literária, permaneciam ancoradas não somente ao italiano da tradição que se havia formado com Dante, Petrarca e Boccaccio, mas também aos temas clássicos da literatura. Isso, durante muito tempo, manteve na língua italiana uma fundamental carência lexical, e tal carência se percebe mais no momento em que a língua italiana começa a ser usada, não somente no lugar dos dialetos e do latim, mas quando serve para tratar assuntos acometidos, até então somente em dialeto (as profissões, os utensílios e as atividades da casa, os animais e as plantas), ou em latim (os tratados de flora e de fauna). Daí uma ulterior tendência à polimorfia lexical, que levará, no italiano de hoje, a ter, por exemplo, uma série de termos regionais e um termo mais específico, geralmente de origem grega ou latina, para indicar nomes de plantas ou de animais.

Este fenômeno, que começará a ser mais evidente depois da unificação italiana, será favorecido pelo fato que, a dissolução dos dialetos, a sua adequação ao italiano, sobretudo fonológica, tornou cada vez mais fácil transferir palavras e construções de origem dialetal para a língua comum. No momento da unificação política da Itália (1861) cerca de 80% da população italiana era impossibilitado de manter contato com o uso escrito da língua italiana, e a percentagem dos “italofoni” estava em cerca de 2,5%. Todavia a tradição linguística, apesar de tão atormentada, era tal que permitiu a construção um

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

terreno fértil em que as novas condições sociopolíticas pudessem dar a partida para uma real e rápida unificação linguística.

### **1. *Língua italiana e dialetos***

Se tivéssemos que representar a Itália num mapa das línguas hoje faladas no mundo, este apareceria todo de uma só cor e poderíamos pensar que os habitantes da Itália falem a mesma língua. Sabemos muito bem, porém, que não é esta a realidade, pois uma mesma língua muda não somente quando é usada em países diferentes – como é o caso do inglês da Inglaterra e dos Estados Unidos, do português de Portugal e do Brasil –, mas, também, dentro do mesmo país, como acontece com a língua italiana.

A língua italiana de hoje, que parece ser igual em todas as regiões, é, na realidade, multiforme, uma vez que se realiza concretamente em tantas línguas italianas sempre pouco ou muito diferentes entre si, devido às diferentes formas de se usar a mesma língua que dependem dos elementos da situação comunicativa em que esta é usada. Uma mesma pessoa, por exemplo, se expressa de diversas maneiras, dependendo de seu ouvinte, da finalidade de seu discurso e do contexto, além de sua competência linguística. Na mesma situação e com o mesmo interlocutor há quem fale de forma elaborada e complexa e há quem se expresse de forma mais simples ou até grosseiramente. Existem, ainda, para a mesma língua, outras diversidades que dependem dos lugares onde é falada.

Todos estes casos mostram diferenças presentes, que ocorrem contemporaneamente, dentro de cada uma delas, em cada época de sua história, chamadas diferenças *sincrônicas*.

E, ainda dentro da mesma língua, podemos encontrar outras diferenças, representadas pelas diversas formas que esta assume no decorrer dos tempos: um italiano de hoje fala um língua muito diferente daquela de um italiano que viveu no séc. XVI. Então, conhecer uma língua significa também perceber suas modificações através dos tempos, as chamadas diferenças *diacrônicas*.

No caso da língua italiana, o fator de variação no espaço é o mais frequente elemento de diferenciação linguística, não somente



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

por motivos históricos, mas também pela situação linguística contemporânea que é, sem dúvida alguma, o prosseguimento da diferenciação linguística do país. Qualquer pessoa que percorra, mesmo em viagem de turismo, as grandes rodovias que ligam o norte ao sul da Itália e às ilhas, notará a rápida diversificação da pronúncia, assim como o leitor atento perceberá certas discordâncias lexicais entre os escritos de autores italianos de vária proveniência geográfica. É justamente a procedência, ou a história pessoal dos falantes que influencia, antes de qualquer outro fator de variação, a produção linguística, especialmente da língua oral dos pertencentes à comunidade linguística italiana.

É no século atual que o progressivo desaparecimento dos dialetos e a difusão da “italianofilia” ocasionarão outras variações geográficas, hoje vitais, especialmente na língua falada: os chamados “italiani regionali”. Falarmos, nesse contexto “diatópico”, de italiano standard pode parecer pouco pertinente, pois não podemos dizer que este seja regionalmente conotado, nem mesmo em referência à Toscana, já considerada o berço da “boa língua”. Todavia, nossas observações, referentes às diversas variedades, terão sempre como referência exatamente o italiano standard, um modelo utilizado pelos nativos mais raramente de quanto pensamos, especialmente na língua oral, e que, apesar disso, continua a representar um irrecusável ponto de referimento para muitos docentes e para muitos estudantes de italiano, sejam eles de L1 sejam de L2.

Falando de variantes geográficas não podemos esquecer as “línguas”, diferentes da italiana propriamente dita que são faladas dentro dos próprios confins políticos da Itália (as chamadas línguas das minorias etnolinguísticas), entre as quais deverão ser levadas em conta as diferenças de “status” entre as comunidades linguísticas de mais antiga e de mais recente imigração. De fato, hoje em dia, a Itália não é mais um país de emigração quanto de imigração, principalmente de habitantes de países do Terceiro Mundo. Este novo “multilinguismo” e “multiculturalismo” nasce da presença, especialmente nas grandes cidades, de vários grupos etnolinguísticos de formação recente, dos quais não é fácil prever as perspectivas de integração no tecido social e cultural italiano.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Não podemos também não falar das variedades de italiano (e dos dialetos italianos) falado ainda hoje no exterior: em primeiro lugar junto às comunidades de emigrantes (de primeira, segunda e terceira gerações), pois, a Itália foi caracterizada, no passado, por uma maciça emigração, principalmente em direção aos países americanos, da Austrália e da Europa do Norte. Mas a língua italiana se fala também no exterior: em alguns países como língua oficial (é o caso da Suíça), em outros casos como marcas de um recente passado colonial (na Somália), ou de um passado marinho mais distante no tempo (Malta). Enfim, como língua de cultura, a língua italiana é presente em todos os lugares onde existem estruturas escolásticas que permitem o estudo das principais línguas modernas.

Em alguns dos casos aqui citados a proximidade com o modelo de língua standard contemporâneo é bastante forte (como acontece com a língua italiana falada na Suíça ou por estudantes de italiano de L2, junto às Instituições Estrangeiras), em outros casos, ao invés, encontram-se vários tipos de interferências entre o italiano standard, italiano popular, dialetos originários e línguas locais ou limítrofes (como é o caso do italiano dos emigrantes).

### ***2. Dialetos***

O termo dialeto pode ser usado com diversas acepções:

- variedade falada da língua nacional, isto é, simples variedade do código: neste sentido é usado na literatura linguística internacional (os dialetos anglo-americanos, dialetos alemães etc.);
- código diferente da língua nacional, que, apesar de estar relacionado com esta, não é uma sua filiação ou degeneração (assim se entende geralmente o termo “dialeto” no âmbito da língua italiana);
- instrumento de comunicação linguística de âmbito e uso demograficamente mais restrito da “língua”, definição “neutra” baseada em critérios sociolinguísticos que permite operar, seja quando o dialeto é uma variedade do código língua, seja quando é um código diferente.

O sistema linguístico italiano é geralmente dividido em três grandes áreas dialetais:

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

- dialetos setentrionais;
- dialetos centro-meridionais
- dialetos toscanos.

Esta subdivisão, indicada por vários glotólogos, como Tagliavini, Salvioni, Merlo, Bertoni, corresponde à separação geográfica entre norte e sul, marcada pelos montes dos Appennini, e ao isolamento secular da Toscana (fechada entre os Appennini, o litoral toscano e as zonas maláricas do rio Tevere).

### ***3. Italoфонia x dialetos***

A expansão da italoфонia, entendida inicialmente mais como potencialidade do uso que como uso efetivo, realizava-se, às custas dos dialetos, devido à progressiva adoção de variedades regionais da língua italiana, até que se passou a ter, no período entre as duas guerras mundiais, uma situação em que o italiano e o dialeto não estavam em oposição entre si, mas constituíam códigos alternativos para boa parte dos italianos.

A difusão da língua italiana realizou-se por vários motivos, em grande parte de natureza sócio-econômica, como:

– A maciça emigração para o exterior de contingente de “dialetto-fofi” analfabetos ou semianalfabetos, que, se por um lado provocara a diminuição da percentagem de analfabetos que permaneceram na Itália e, conseqüentemente, uma atenuação da tarefa da escola na tarefa de alfabetizar os que haviam ficado, trouxera, porém, melhorias econômicas para os que permaneceram na pátria. E contribuiu para que os emigrados, ao retornarem ao país de origem, pudessem descobrir a importância da instrução. Escassos são, ao invés, os exotismos lexicais trazidos pelos emigrantes ao voltarem à Itália, e quando aconteceram ficaram somente no âmbito dos dialetos.

– O exército foi, especialmente durante o período pós-bélico e o das duas guerras, um importante fator de italianização, principalmente durante a segunda Guerra, porque, pela primeira vez, devido ao encontro de soldados de diversas regiões italianas falantes de dialetos diferentes uns dos outros, ocorreu um nível linguístico popular e unitário, rico de regionalismos porém não regional: os cantos, os diários, as cartas dos soldados desta guerra nos oferecem a documentação escrita deste primeiro italiano popular unitário.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

– A industrialização, com o conseqüente fenômeno do urbanismo e da fuga dos campos, trouxera, para uma grande faixa da população, aumento da renda, abrindo-lhe novos horizontes de vida e levando-a, então, para fazer frente às novas necessidades comunicativas (consumismo promovido pela publicidade, uso do tempo livre etc.), cada vez mais, a se comunicar em italiano.

– As migrações internas, particularmente as das regiões oprimidas do sul, em direção aos maiores centros do norte, devido à necessidade de encontrar uma língua que os conduzisse ao modelo italiano, causaram uma progressiva aproximação. Aqueles imigrantes, ao se integrarem à sociedade que os hospedava, tendiam a abandonar seus dialetos nativos, usando-os em família ou junto de pequenos grupos de conterrâneos, passando à italoфония e a certo conhecimento dos dialetos falados pelas comunidades que os hospedava; e estas, para responder à demanda dos hóspedes passavam progressivamente a se expressarem em italiano, causando o enfraquecimento de seus dialetos. Além disso, para os emigrantes o uso da língua italiana era muito importante para lhes garantir a ascensão social.

– A escola e a instrução obrigatória foram o maior veículo de italianização, levando ao enfraquecimento dos dialetos e ao desenvolvimento das variedades regionais.

– A burocracia representa hoje um dos poucos setores da língua capaz de contrastar eficazmente a introdução indiscriminada de estrangeirismos, mediante a substituição de termos burocráticos italianos aos termos estrangeiros, como, por exemplo, *tempo definito* por *part time* e muitos outros.

– A imprensa – juntamente ao aumento do tempo livre, do aumento da renda e da instrução – contribuiu muito à difusão da língua italiana, à introdução de exotismo e neologismo, à imposição de um estilo mais rápido e menos áulico também na produção escrita.

– O cinema, o rádio e a televisão aceleraram, no pós-guerra, o processo de uniformização linguística e de rápida circulação das inovações lexicais e estilísticas que havia iniciado com a difusão da estampa. De fato foi principalmente depois da segunda guerra mundial que a situação linguística italiana mudou radicalmente, graças ao cinema e, a partir de 1954, à televisão. Os filmes neorealistas, com sua ênfase para os dialetos, tornaram claro o caráter regional dos dialetos em oposição à língua nacional. A televisão e o rádio, com sua difusão muito mais capilar e contínua do que a do cinema, superavam os obstáculos do analfabetismo e difundiram alguns modelos de língua standard (ou pelo menos de italiano regional) também nas mais distantes áreas “dialettofane”. É assim que de um monolingüismo dialetal se passou, também nas zonas socialmente mais apartadas, a um difundido bilingüismo social, com uma competência linguística passível de italiano.

**4. Dialeto x italoфонia**

Uma revalorização dos dialetos no sentido moderno (considerados como línguas com a mesma “dignidade semiológica” e com a mesma complexidade da língua nacional, apesar de terem um raio geográfico mais limitado desta) ocorreu durante o Romantismo, especialmente com Manzoni. Ele apoiava o dialeto florentino não somente por motivos literários e seu propósito era reformular a língua como instituição social, mirando a difundir o florentino culto como modelo de língua falada por todos os italianos.

Na literatura, os Românticos mostraram um notável interesse pelos dialetos vistos como meios mais aptos à expressão dos sentimentos em relação à língua literária, muito áulica, não natural, longínqua das exigências da sociedade (basta pensar na poesia dialetal de Porta, Giusti e Belli), e deram partida à tendência (ainda em ato) de aproximar a língua escrita da falada (os “*Promessi Sposi*” são um dos máximos exemplos desta tendência). Mas qual era a língua por eles usada? Os escritores toscanos haviam atingido o seu falar, os não toscanos recorreram ou toscano culto (como Manzoni), ou ao italiano regional (como Ippolito Nievo).

Mais recentemente, partindo dos estudos sociolinguísticos de final dos anos 60, muitos começaram a ter consciência que as formas de cultura e de língua regional estariam em regresso, como consequência do urbanismo, da mobilidade geográfica e social, da maior escolaridade, da exposição à mídia. Esta tomada de posição se resolve, em muitos casos, na defesa das culturas em que se identificam, sem considerar a irreversibilidade de certas dinâmicas econômicas e sociais que causaram a sua dissolução.

Outra revalorização dos dialetos, ainda mais exasperada do que a ocorrida no Romantismo, registrou-se a partir do final dos anos 80 com o uso “político” que deste fizeram os partidos autonomistas, as chamadas “Leghe”: basta pensar que até mesmo o nome de um destes grupos (Lega Veneta) é em dialeto.

Outro fenômeno recente é o uso dos dialetos por parte de grupos de elite como indicadores de classe e como discriminantes em relação aos não usuários daqueles dialetos, tanto a deixar pressupor um bilinguismo língua-dialeto em que os dialetos seriam formas de

prestígio. Esta inversão das relações língua-dialeto, além das claras conotações políticas que vem assumindo, parece apoiar-se em bases linguisticamente pouco sólidas, pois se recusa a língua italiana em prol do dialeto, e depois se assume, por exemplo, um dialeto genericamente “veneto” em prejuízo das maneiras de falares locais (de Veneza, Vicenza Padova etc.).

### **5. A Itália linguística de hoje**

Na Itália atual o panorama linguístico e as recíprocas ligações entre língua e dialetos mudaram bastante em relação à situação da metade do século passado, mas não por isso são agora mais simples: continua a grande fragmentação dialetal que desde sempre caracteriza a história da formação da língua italiana, com uma série de sistemas linguísticos geograficamente identificáveis, autônomos em relação à língua nacional, frequentemente distantes da língua italiana e distantes entre eles.

Atualmente se está instaurando uma base linguística comum constituída pelos “italiani regionali”, mais do que havia sido a língua literária, que durante séculos teve esta função: são estas a diversidade da língua italiana, conotadas geograficamente e em parte também socialmente, que representam hoje os verdadeiros “dialetos” do código língua italiana.

A prepotente difusão da língua italiana é um fenômeno em ato que não parece destinado a parar, ficando imutáveis as atuais condições sociais, políticas e econômicas que ocasionam: grande difusão das mídias, frequentes contatos e deslocamentos de pessoas, condições de vida medianamente elevadas. Resta o fato que esta língua italiana nacional em difusão não é tanto a língua italiana literária de base escrita, quanto uma língua italiana “do uso médio”, ou “neostandard”, colorida principalmente na pronúncia (e em parte no léxico) por peculiaridades regionais.

De uma situação de difusa dialetofonia, assim como existia no momento da unificação da Itália, com uma língua italiana e dialetos como códigos contrapostos, passamos a uma fase de bilinguismo, com língua italiana e dialetos como códigos alternativos, e estamos vivendo hoje uma mais avançada fase de “diglossia”, em que a maio-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

ria da população é representada por “italofoni”, com uma competência passiva de um dialeto sentido na consciência dos falantes como hierarquicamente subordinado à língua nacional e usado em contextos sócio-funcionais diversos.

Estas observações são baseadas em pesquisas feitas a respeito da situação linguística italiana e do uso dos dialetos. Destas pesquisas resultou que:

- os italianos declaram usar sempre menos os dialetos, seja em família seja fora desta;
- a rejeição dos dialetos se impõe com um maior crescimento entre os jovens;
- os “italofoni” totais aumentaram em maior número nos centros de médias dimensões, em relação aos médio-pequenos (onde ainda estão ancorados à dialetofonia) e às grandes cidades;
- 1/5 do total dos italianos declara usar tanto a língua italiana quanto os dialetos com os parentes e amigos, pelo que se percebe uma situação de bilinguismo mais ou menos diglótico;
- a língua italiana é usada sempre mais em todas as situações do cotidiano, mas isto não quer dizer que os dialetos se encaminhem para uma rápida extinção.

Finalizamos dizendo que ainda hoje é difícil estabelecer qual é a verdadeira língua italiana: trata-se, sem dúvida, de uma questão de extrema importância, que não pode ter uma resposta teórica, mas somente prática, pois é o uso e a história que determinam qual é a língua italiana em seu presente e principalmente em seu devir.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV, *Italiano di oggi, lingua nazionale e varietà regionali*. Trieste: LINT, 1977.

AAVV, *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1982.

BALDELLI, I. (a cura di). *La lingua italiana nel mondo*. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano. Roma: Istituto Enciclopedia Italiana, 1987.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

- BRUNI, F. *L'italiano*. Elementi di storia della lingua e della cultura. Torino: UTET, 1984 (cap. "Profilo dell'Italia dialettale").
- CANEPARI, L. *Italiano standard e pronunce regionali*. Padova: CLEUP, 1980.
- COVERI, L. Chi parla dialetto, a chi e quando, in Italia? Un'inchiesta Doxa. In: *La ricerca dialettale*, II, 1978.
- DE MAURO, T. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza, 1982.
- DEVOTO, G. *Il linguaggio d'Italia*. Milano, Rizzoli, 1974
- DEVOTO, G.; GIACOMELLI, G. *I dialetti delle regioni d'Italia*. Firenze: Sansoni, 1972.
- DURANTE, M. *Dal latino all'italiano moderno*. Bologna: Zanichelli, 1981.
- LO CASCIO V. (a cura di), *L'italiano in America Latina*. Firenze: Le Monnier, 1987.
- PELLEGRINI, G. B. *Carta dei dialetti d'Italia*. Pisa: Pacini, 1977.
- ROHLFS, G. *Studi e ricerche su lingua e dialetti d'Italia*. Firenze: Sansoni, 1972.
- SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Pratica, analisi e storia della lingua italiana. Torino: Loescher, 1984.
- SALVI, S. *Le lingue tagliate*. Storia delle minoranze linguistiche in Italia. Milano: Rizzoli, 1975.
- SIMONE, R. *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari: Laterza, 1990.
- TAGLIAVINI, C. *Le origini delle lingue neolatine*. Introduzione alla filologia romanza. Bologna: Patron, 1982.
- VEDOVELLI, M. Testi e testimonianze di lavoratori stranieri in Italia. In: *Italia linguistica: idee, storia, problemi*. Albano Leoni F. et Al., Bologna: Il Mulino, 1983, p. 353-364.
- VIGNUZZI, U. Chi parla ancora in dialetto? In: *Italiano e Oltre*, 1988.



**PROBLEMAS NA MODALIZAÇÃO EM L2:  
ANÁLISE CONTRASTIVA DO MODAL WOULD  
EM CORPORA DIGITAL**

Renata Aparecida R. A. dos Santos (UERJ)  
[rarash@click21.com.br](mailto:rarash@click21.com.br)

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Uma das maiores contribuições da Linguística de Corpus, especialmente quando relacionada a corpus de aprendizes é a possibilidade de investigação de aspectos da aprendizagem que ela oferece. Sem a utilização de tais ferramentas e tecnologias, tais investigações seriam praticamente impossíveis. Muitos pesquisadores já estudaram o comportamento de aprendizes da língua inglesa em relação a certos aspectos da língua na produção escrita através de corpora, como Karin Aijmer (2002). Ela estudou a aplicação da modalização por alunos suecos, aprendizes de inglês em nível avançado. Com a constatação de um uso excessivo dos modais, concluiu que a expressão de atitude em geral e o uso de modais em especial por alunos de inglês como L2 são via de regra problemáticos.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo analisar, tendo como base os preceitos da Linguística de corpus, especialmente o corpus de aprendizes, o comportamento e a presença do modal *would* por aprendizes brasileiros.

Para isso, comparamos a utilização do modal *would* em dois corpora: um corpus de nativos e um de aprendizes, ambos exclusivamente de produção escrita. Através de ferramentas digitais, verificou-se a frequência do uso e os significados atribuídos.

**1. Orientação teórica**

Para que a pesquisa fosse feita, baseamo-nos nos conceitos de frequência e coocorrência lexicais da Linguística de Corpus. Nela, corpora digitais são analisados com o auxílio de um computador. Um corpus digital pode ser descrito por características básicas: deve ser uma grande coleção de textos produzidos por indivíduos diferentes,

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

passível de leitura por um programa de computador. O computador auxilia na distinção e listagem de concordâncias e padrões linguísticos.

Uma das áreas da Linguística de Corpus é a que trata dos corpora de aprendizes. Como já foi bastante discutido na literatura (LE-ECH, 1998; GRANGER, 1998C; HORVATH, 2001), a investigação de aspectos do aprendizado da linguagem é uma das maiores contribuições dos corpora de aprendiz computadorizados. Esta investigação seria, sem auxílio da tecnologia, praticamente impossível de ser realizada. Corpora são fontes de evidências, que podem resolver problemas de uso da língua, pois através deles pode-se observar padrões de uso da linguagem.

O objetivo da utilização de corpora de aprendizes é melhorar a descrição e teoria da linguagem, assim como sua relevância na prática e descrição do uso da linguagem. Tal prática tem, portanto, aplicações no ensino de línguas. Pode-se estudar como uma palavra ou construção gramatical é usada em textos autênticos. Em muitos casos, as investigações feitas são comparativas. Elas comparam os corpora de aprendizes com corpora de nativos de tipo semelhante.

Comparando-se língua nativa e interlíngua pode-se estabelecer distinções, diagnosticar se itens linguísticos estão sendo aplicados de forma excessiva ou com menor frequência em relação aos nativos, revelando diferenças na distribuição de padrões, que podem ajudar a explicar porque um texto que não contém erros gramaticais ou lexicais podem, mesmo assim, parecer que não foram escritos por um nativo.

Neste trabalho usamos corpora de aprendizes computadorizados para comparar a abrangência e a frequência do modal *would* em redações de alunos universitários, nativos e não nativos.

### ***2. Perguntas da pesquisa***

A partir do estudo da literatura e da pesquisa efetuada, o presente trabalho se propõe a responder as seguintes perguntas: analisando e comparando os corpora, há diferenças no uso do modal *would* entre nativos e não nativos? Se sim, que tipo de diferenças existem? Seriam elas apenas quantitativas ou também qualitativas?

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Como podemos categorizá-las e o que elas dizem a respeito dos aprendizes?

### **3. Descrição dos Materiais Utilizados**

Para a que este estudo fosse possível, foram analisados dois corpora, o corpus de estudo e o comparável.

O corpus de estudo, o BrICLE (*The Brazilian Portuguese Sub-corpus of International Corpus of Learner English*), é na verdade um sub-corpus integrante dos ICLE, que é formado por textos argumentativos de não nativos de 14 nacionalidades diferentes. Classificado como pequeno e ainda em coleta, na época da pesquisa era constituído por mais de 65.000 palavras em 127 textos argumentativos. Este corpus de aprendizes é formado de redações de alunos universitários brasileiros, com inglês de nível avançado.

O corpus comparável, o LOCNESS (*Louvain Corpus of Native English Essays*) tem porte médio, com 288.177 palavras em 408 textos argumentativos. É um corpus comercial, coletado entre 1991 e 1995, composto por *essays* de mais de 500 palavras de autoria de universitários e vestibulandos cuja língua materna é o inglês. Tais *essays* foram escritos por estudantes universitários americanos e britânicos, além de vestibulandos britânicos, com tópicos variados.

Os corpora estudados possuem algumas características semelhantes. Por isso podem ser comparados. Ambos consistem exclusivamente de produção escrita. Contemporâneos, especializados e de amostragem, pois tem como finalidade ser uma amostra do total de estudantes por eles representados. São compostos de textos autênticos, com conteúdo escolhido criteriosamente, seguindo as regras estabelecidas por seus criadores.

### **4. Modalização**

Já foi constatado que a modalização é uma área problemática para aprendizes de inglês. Segundo a gramática de língua inglesa Collins Cobuild (1990), a modalização é a forma utilizada para indicar a atitude do falante em relação ao que é dito ou quando está pre-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

ocupado com o efeito provocado no interlocutor. Pode ser expressa por advérbios (*probably, possibly*), verbos lexicais com significado modal (I think, I feel) ou verbos modais (*can, could, may, might, must, shall, should, will e would*). Cada um deles teria uma utilização diferente e especial.

Vários estudos mostraram que não nativos aparentam ter dificuldade ao utilizar os modais de forma apropriada (AIJMER, 2002) e que eles supervalorizam ou não seus possíveis significados. Assim, eles acabam usando muito mais ou muito menos os modais do que os nativos.

### **5. *O modal would***

*Would* faz parte do grupo de modais que são principalmente epistêmicos, ou seja, que expressam várias formas de expressar dúvida ou certeza. Pode-se atribuir inúmeras funções ao *would*.

A gramática *Collins Cobuild* sugere, entre outras, as seguintes categorias:

- Ação que acontecia com regularidade no passado;
- No discurso indireto, substituindo *will*;
- Pensamentos sobre o futuro em histórias;
- Suposição;
- Certeza de um fato sob certas circunstâncias;
- Possibilidade no passado (quando seguido de *have*);
- Instruções ou apelos;
- Ofertas ou convites;
- Expressar volição ou desejo;
- Expressar preferência, quando seguido de *rather* ou *sooner*;
- Expressar arrependimento, quando seguido de *that*.

A gramática *Longman Grammar os Spoken and Written English* sugere as seguintes categorias:

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

- Volição - intrínseca
- Predição - extrínseca
- Hipótese no passado

O presente estudo compara o modal *would*, seus significados e uso em redações produzidas por nativos e não nativos. Para facilitar a análise, categorias foram criadas a partir das provenientes das gramáticas supracitadas. Para cada categoria, uma letra foi atribuída, para futura classificação e etiquetagem. São elas:

- Suposição (A)
- Certeza (C)
- Hipótese no passado (H)
- Ordens, Instruções, Convites, Ofertas (O)
- Volição (V)
- Discurso indireto (R)

### ***6. Método de coleta e tratamento de dados***

Os corpora foram analisados por várias ferramentas pelas quais a frequência pode ser determinada. A manipulação dos dados se dá através do programa WordSmith Tools 3.0 (SCOTT, 1999), através do qual se extraem de ambos os corpora as ocorrências de *would*, que são posteriormente analisadas. A vantagem da utilização deste software é que ele possui uma ferramenta de concordância que investiga a frequência dos verbos nos corpora. Para limitar a análise, utiliza-se o método de Sardinha, que consiste de uma seleção aleatória das ocorrências para que um ponto de corte seja estabelecido e que as ocorrências observadas sejam selecionadas aleatoriamente. Tais ocorrências são analisadas manualmente e etiquetadas de acordo com as categorias previamente analisadas.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **7. Análise dos dados**

O modal *would* é o mais utilizado no corpus de nativos e o segundo mais usado no de aprendizes brasileiros (**Tabela 1**). Um ponto de corte de 225 ocorrências<sup>28</sup> foi adotado para a classificação por categorias. Utilizando as definições e categorizações para o modal em questão extraídas da gramática pedagógica *Collins Cobuild* e da gramática baseada em corpus *Longman Grammar of Spoken and Written English*, chegou-se a conclusão que ambos nativos e não nativos utilizam o modal *would* prioritariamente como suposição, seguido por certeza (**Tabela 2**). Os outros sentidos atribuídos ao modal não teriam tanta utilização.

BriCLE		Locness	
Modal	%	Modal	%
Can	22,07	Would	24,15
Would	20,11	Can	19,38
Will	17,07	Will	18,42
Should	13,67	Should	12,72
May	9,47	Could	10,48
Could	9,47	May	8,04
Must	4,83	Must	5,31
Might	2,77	Might	1,40
Shall	0,54	Shall	0,10

**Tabela 1**

	A	C	H	V	R	O
BriCLE	44,1	36	10	7	4	0,4
Locness	47,6	27,6	8	9,3	2,7	0,9

**Tabela 2**

A partir desta análise, pode-se dizer que os textos de nativos e não nativos são suficientemente similares entre si, mesmo com a diferença percentual. Entretanto, tal conclusão seria superficial, pois não podemos analisar apenas um termo linguístico isoladamente. Assim, foram analisados os verbos com os quais o modal *would* foram combinados, de acordo com suas categorias (**Tabelas 3 e 4**). Pode-se notar que os aprendizes brasileiros utilizam o verbo *be* de maneira

---

<sup>28</sup> O ponto de corte (225) corresponde ao número total de ocorrências no BriCLE. No Locness, o número total de ocorrências foi 1460.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

excessiva, enquanto não se utilizam de outras formas verbais que poderiam ser utilizadas em seu lugar, o que enriqueceria o texto.

Categoria A (suposição)

BrICLE		Locness	
BE	40	BE	32
HAVE	8	HAVE	12
BECOME	5	MAKE	4
IMPROVE	3	DECREASE	5
WONDER	3	ALLOW	4
OUTROS	38	OUTROS	51

**Tabela 3**

Categoria C (certeza)

BrICLE		Locness	
BE	28	BE	17
HAVE	15	HAVE	8
OUTROS	28	HELP	3
		OUTROS	33

**Tabela 4**

### **8. Considerações finais**

Com base na Linguística de Corpus, observamos e comparamos dois corpora digitalizados para analisar como aprendizes brasileiros de língua inglesa em nível avançado utilizam o modal *would* em suas redações.

Os resultados parciais obtidos até este ponto sublinham que o modal em questão é usado de forma diferenciada entre nativos e não nativos, em termos de frequência, de coocorrência e distribuição. Além disso, nota-se no corpus brasileiro um uso menor dos 'colocados' do modal supracitado, pois os aprendizes brasileiros utilizam menor número de verbos acompanhando o modal estudado. Os verbos utilizados pelos nativos apresentam uma carga pragmática maior que os utilizados pelos aprendizes brasileiros.

A pesquisa pretende se aprofundar agora nos verbos que são utilizados para acompanhar o modal *would*, analisando quais verbos poderiam substituir o verbo *be*, que é usado em forma excessiva por

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

aprendizes brasileiros. Pretende-se que os resultados tenham importantes implicações pedagógicas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBER, Tony Sardinha. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S. e FINAGAN, E. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Inglaterra: Pearson Education Limited, 1999.

COLLINS, William & sons. *Collins Cobuild English Grammar*. Grã-Bretanha: Collins Publishers, 1990.

DAVIS, Alan & ELDER, Catherine. *The handbook of Applied Linguistics*. Reino Unido: Blackwell Publishing, 2004.



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

### **PROCURA-SE UMA VAGA... NO DICIONÁRIO**

*Lilian Manes de Oliveira* (UNESA)

[manes@vetor.com.br](mailto:manes@vetor.com.br) e [manes.lilian@gmail.com](mailto:manes.lilian@gmail.com)

*Alexandre Coleti Mariano* (UNESA)

[alexcoleti@gmail.com](mailto:alexcoleti@gmail.com)

*Andréa Arci Mattos Souza Alves* (UNESA)

[bembubek@globo.com](mailto:bembubek@globo.com)

*Leonardo Mendes Couto* (UNESA)

[leocoutinho83@hotmail.com](mailto:leocoutinho83@hotmail.com)

*Mariza Leiria Dias* (UNESA)

[ricmardias@uol.com.br](mailto:ricmardias@uol.com.br)

### **INTRODUÇÃO**

O trabalho pretende elencar vocábulos e expressões não dicionarizados do português brasileiro, reunidos em quatro áreas: anglicismos, neologismos, termos do candomblé e dos vendedores de lojas; elenca, também, vocábulos dicionarizados, mas que ainda não apresentam o significado das duas últimas áreas ou que adquiriram um novo significado no registro informal. Utilizou, como *corpus*, os dicionários Houaiss, Aurélio século XXI, Michaelis e o Vocabulário Ortográfico da Academia Brasileira de Letras, edição de 2009; e depoimentos de dois informantes da terceira idade, um de nível de escolaridade superior e outro, de nível fundamental, para a área do candomblé; para a linguagem dos vendedores de lojas, de cinco jovens, de escolaridade correspondente ao Ensino Médio, desde julho de 2007 até julho de 2009. Aborda os conceitos de empréstimo, neologismo e mudança de significado.

#### ***1. Desenvolvimento***

Para Ieda Maria Alves (1990), *neologismo*, nova palavra, é o elemento resultante do processo de criação lexical. Ele pode formar-se por “mecanismos oriundos da própria língua... ou por itens léxicos provenientes de outros sistemas linguísticos”.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **1.1. O empréstimo linguístico e as diversas correntes teóricas**

O estruturalismo já se preocupava com o empréstimo. Antoine Meillet (1886-1936), discípulo de Saussure, influenciado pela doutrina sociológica de Durkheim, já concebia a história das línguas como inseparável da cultura e da sociedade. Divergia da doutrina neogramática, que deixava o componente social para segundo plano (GONÇALVES, 1998).

O estruturalismo norte-americano divulgou, por intermédio de Leonard Bloomfield e Edward Sapir, o termo empréstimo (*borrowing*). Bloomfield (1984) o definiu como “a adoção de traços linguísticos diversos daqueles pertencentes ao sistema tradicional”. Ressaltou, também, que, gramaticalmente, a forma emprestada se sujeita ao sistema da língua receptora, na sintaxe e nas construções de composição ou de outro processo de formação de palavras. Mattoso Câmara Jr. (1975) corroborou tal conceito, ao afirmar: “Com efeito, a tendência geral dos empréstimos vocabulares é adotarem a fisionomia mórfica da língua importadora”.

O funcionalismo tem como grande conquista o ponto de contato com a sociolinguística, isto é, para se explicar a história de um vocábulo, é mister aliar-se a sua função ao sistema social. Assim, os empréstimos atualizam-se: entram e saem de uso; alguns sofrem alterações no significado. Ao contestar o conceito semântico tradicional de referência, Martelotta (2003) afirma que

Se por um lado a produção discursiva é limitada pelas restrições já consagradas na gramática da língua, por outro constitui um processo criativo no qual o falante recria formas e estende sentidos de acordo com suas limitações cognitivas e as necessidades comunicativas impostas contextualmente.

Eni Orlandi (1988), numa visão discursiva, levanta a questão de ser redutora a abordagem do empréstimo, uma vez que só se preocupa com a contribuição das línguas europeias e asiáticas, não concedendo às línguas indígenas o *status* de línguas. Pode-se acrescentar que, no rol das línguas estigmatizadas, se encontram as africanas. A linguista ainda reitera a necessidade de se atentar para processos discursivos, que extrapolem o nível do vocábulo isolado.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **1.2. Neologismos**

Os neologismos, não dicionarizados, aqui apresentados, foram grupados por campos semânticos.

#### *1.2.1. Política*

De maneira geral, as atividades dos nossos políticos costumam estampar as páginas das revistas semanais com manchetes nada satisfatórias; entretanto esse campo da política tem sido terreno fértil para o surgimento (ou criação) de vários *neologismos*. Contribuem para isso, além dos próprios políticos, os colonistas da área e os cientistas políticos. Os novos vocábulos exemplificam os diversos processos de formação de palavras da língua portuguesa: *Chavista, Diferencialismo, Laranja-empresário, Laranja-secretário, Lulismo, Lulista, Mensalão, Mensaleiros, Mensalinho, Privatismo, Sadamista, Talebanizar, Politicolíngua*.

#### *1.2.2. Música*

O meio musical dispõe de um glossário bastante peculiar, como se fosse uma pequena língua mesmo. Alguns termos utilizados para determinar novos estilos ou tendências musicais, como foi o rock, heavy metal, punk, folk, entre outros, são aceções universais. Tanto os artistas quanto os críticos e profissionais da área utilizam-se desse vocabulário. Em alguns casos, se o leitor não possuir com ele o mínimo de familiaridade, poderá ter o seu entendimento comprometido: *Funkeadas, Megahit, Riffeiro, Vuvuzelas*.

#### *1.2.3. Cinema*

Muitos vocábulos encontrados, que habitam com frequência as páginas do referido campo semântico, utilizados largamente por profissionais da área, encontram-se já dicionarizados. Como não dicionarizado, encontrou-se: *Tecnothriller*.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### *1.2.4. Internet*

O ‘mundo da internet’ fascina desde jovens a adultos, sem distinção de faixa etária; uns, em busca de diversão, entretenimento, relacionamentos; outros, de trabalho. Algo que tem causado muita discussão e preocupado os linguistas é uma nova forma de escrita divulgada por esse meio de comunicação, que tem como base a abreviação fonológica dos vocábulos. Os artigos midiáticos desse campo estão recheados de neologismos, em grande parte por meio de empréstimos. Os vocábulos *blog e twitter*, por exemplo, tornaram-se bastante produtivos como se verifica abaixo: *Blogosfera, Blog, Blogueiro(a), Fotoblog, Twitteratura, Twittamos*.

### *1.2.5. Ciência e Tecnologia*

A ciência está sempre em busca de novos meios para tornar mais segura e confortável a vida do ser humano. Sendo assim, a linguagem acompanha – guardadas as devidas proporções – tais transformações. É o avanço lexical em prol dos avanços tecnológicos: *Nanorrobos, Nanotecnologia, Ultra-alta-definição, Ortorexia*.

### *1.2.6. Economia*

No campo semântico da economia, percebe-se a predominância dos estrangeirismos. Objetivando a proposta do trabalho de relacionar apenas os vocábulos não dicionarizados, constatou-se: a quantidade de *estrangeirismos*, a maioria proveniente da língua inglesa, já dicionarizados. Dentre os não dicionarizados, destacam-se: *Big Crunch, Crunch, Estabilishment, Iogabusiness, Megassuperávit*.

### *1.2.7. Religião*

Registram-se alguns vocábulos utilizados para designar movimentos religiosos e composições/fusões religiosas: *Jihadismo, Umbandomblé*.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### *1.2.8. Atividades Caracteristicamente Femininas*

Cita-se esse campo, se não sugestivo ao menos curioso, para registrar os vocábulos que fazem parte do universo das mulheres, ou são a elas inerentes: *Megahair, Popozuda*.

### *1.2.9. Veículos Automotores*

Aqui se apontam vocábulos utilizados para designar novos meios de transporte ou formas criativas de tratamento para os existentes: *Busão, Mototáxi*.

### *1.2.10. Relações Sociais*

Na realidade, não se registram somente vocábulos que fazem parte da convivência, das relações sociais e mundanas, mas também os que não se encaixam em outros campos semânticos. Tem-se, pois, a intenção de não estender por demais o trabalho com a inserção de campos semânticos excessivamente restritos: *Affair, After-hours, Barista, Bingueiro, Chill Out, Cirquês, Concurseiros, Corruptômetro, Divômetro, Doutorização, Enciclopedicamente, Gastosos, Geek, Global Warming, Mainstream, Postnups*.

### *1.2.11. Atividades Esportivas*

Estádios de futebol, em geral, têm capacidade de proporcionar espetáculos magistrais e inesquecíveis, configurando-se assim numa popular forma de entretenimento para a sociedade. A partir de acontecimentos memoráveis que marcaram alguns estádios, como o Maracanã, no Brasil, e o Centenário, no Uruguai, o primeiro marcado por uma derrota e o segundo por uma vitória da seleção brasileira inesperadas, surgiram: *Maracanazzo, Centenarazzo*.

Com a saída de craques do Milan, time italiano, de camisa vermelha e preta, surgiu na mídia o termo “rossoner” (*it.* correspondente ao português rubro-negro). Destaque-se a flexão portuguesa, a ele atribuída, confirmando o que Câmara afirma sobre a incor-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

poração do empréstimo à língua receptora: “dívidas rossoneras” (*O Globo*, 09/07/2007).

### *1.3. Anglicismos*

Quando EU uso uma palavra, disse Humpty Dumpty, num tom de menosprezo, ela significa o que eu quero que signifique – nem mais nem menos.

A questão é, disse Alice, se você PODE fazê-las significar tantas coisas diferentes.

A questão é, disse Humpty Dumpty, saber quem manda – e isso é tudo. (CARROLL, 1962).

No prefácio do *Dicionário de Anglicismos* (SANTOS, 2006), Heloísa Gonçalves Barbosa comenta sobre a infiltração da língua inglesa em todos os idiomas do mundo, por causa, nas palavras do autor, “dos avanços científicos e tecnológicos, além do universo de consumo e dos negócios, da indústria e do comércio, do vocabulário do entretenimento e manifestações culturais correlatas”. O presente trabalho visa a analisar brevemente o processo de criação lexical que envolve o empréstimo e uso de vocábulos e sintagmas ingleses na imprensa brasileira.

Segundo David Crystal (*apud* CARVALHO 1989, p. 43), os empréstimos podem ser de quatro tipos, que serão ilustrados a seguir: *importação de forma e significado*, *importação de significado e parte da forma*, *importação do significado e composição e ainda tradução item por item*. Segundo Carvalho, o empréstimo “constitui-se na fase de instalação e adaptação do termo” (1989), e um termo deixa de ser estrangeiro quando não é mais percebido como tal. Esse é, por exemplo, o caso da palavra *show*, já dicionarizada e sem equivalente de uso corrente. A grafia aportuguesada *xou* é empregada apenas como marca comercial de programa televisivo, como em *Xou da Xuxa*.

O primeiro dos casos de empréstimo do inglês envolve *importação de forma e significado*, e a adaptação fonológica é feita pelos falantes de modo a facilitar a pronúncia, aproximando-a àquela da língua materna. Assim, consoantes desacompanhadas no início ou fim da palavra ganham um som vocálico complementar, como em

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

*estande*, já dicionarizada. Em alguns casos, o som é pronunciado, mas não representado graficamente, como em *pink*.

“Este Motorola é tão moderno que já vem vestido de *pink*” (*O Globo*, 06/07/07).

“Festa *rave* em Itaboraí acaba com 18 jovens internados e um deles morre” (*O Globo*, 29/10/07).

“Céu de brigadeiro: docinho caseiro ganha status *cool* em conversas e mesas da cidade” (*O Globo*, 18/08/07).

“Mas não é o *crash* das bolsas o fenômeno temido pelos bancos centrais, e sim o *crunch* no crédito. Pois, se o *crash* nas bolsas machuca, o *crunch* no crédito mata” (*O Globo*, 13/08/07).

“Tênis ostentando marcas famosas também são vendidos em diversos *boxes* (...) num *box*, o próprio vendedor dizia que se tratava de uma réplica” (*O Globo*, 22/06/07).

“Mattel anuncia *recall* de 18,6 milhões de brinquedos” (*O Globo*, 15/08/07).

“Homem pequeno. Também conhecido por baixinho, magrinho, franzino, *pocket*” (*O Globo*, 30/05/09).

A importação de forma e significado pode abranger sintagmas inteiros, não apenas palavras isoladas, como em:

“O *talk of the town* no último fim de semana foi o TIM festival” (*O Globo*, 03/11/07).

“Essa roupa é de 1983 e tô me sentindo total *up to date*, ria Fernanda Basto, num *look* “toureiro”. (*O Globo*, 27/05/09).

O segundo tipo de empréstimos lexicais da língua inglesa envolve a *importação de significado e parte da forma*. Ainda segundo Carvalho, após a adaptação fonológica, os empréstimos portam-se como radicais vernáculos e dão origem a novos termos em processos de derivação e composição (1989). Um exemplo é a palavra *topiqueiro(s)*, derivada de Topic, marca de um veículo utilitário. A nova palavra designa o(s) dono(s) de veículo(s) similar(es).

“Transporte alternativo: *Topiqueiros* contra projeto em Niterói” (*Extra*, 03/07/07).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Outros exemplos de derivação encontram-se em palavras como *customizar* e *lobista*.

“Karina Paixão estudou moda na Saint Martin, em Londres (...). Além disso *customiza* os modelos comprados na loja” (*O Globo*, 16/06/07).

“Eu não sei do que me acusam’, diz o senador, suspeito de ter as despesas pagas por *lobistas* de empreiteiras” (*O Globo*, 05/07/07).

“Vida de *blogueiro*: conheça os cinco novos escritores do *Bloguinho*” (*O Globo*, 08/07/07)

Com frequência, as duas formas de empréstimo coexistem na mesma frase, como, por exemplo:

“Raquel Zimmermann, nossa *top roqueira* e um sucesso, mostra porque o *black total* nunca sai de moda”.

No terceiro tipo de empréstimos correm os casos de *importação do significado e composição*. No processo de composição por justaposição encontram-se palavras como *moleskinemia*, que designa o hábito de usar determinado tipo de caderno de anotações, e em *gatonet*, que designa um sistema clandestino de ligações elétricas ou telefônicas.

“*Moleskinemia*: caderno usado por ícones como Picasso é a nova onda da cidade” (*O Globo*, 21/07/07)

“Operação com ANATEL: *Gatonet* em 12 bairros do Rio” (*Extra*, 22/06/07).

A composição, além de dar origem a palavras isoladas, pode gerar expressões nas quais apenas uma ou ambas as partes são importadas. Assim, a expressão *personal cabrocha* para designar uma professora de dança remete à ideia de *personal trainer*, ou seja, o profissional que faz um acompanhamento personalizado das atividades físicas de uma pessoa, e a expressão *surfe randômico* remete à busca aleatória num banco de dados eletrônico.

“*Personal cabrocha* – uma passista da Vila Isabel está lapidando o rebolado da Miss Brasil” (*O Globo*, 02/10/07)



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Uma das boas coisas da tecnologia é o uso da função *randômica* (...). Dependendo da capacidade de armazenamento do bicho embaralhador, (...) o *surfe randômico* pode ser um esporte radical de alto grau de adrenalina” (*O Globo*, 27/10/07).

O quarto e último tipo de empréstimo elencado por Carvalho, consiste na *tradução item por item*, exemplificada na expressão *primeiro-rapaz* (*first-laddie*), usada, durante a campanha presidencial norte-americana, com referência à possível atuação política de Bill Clinton, caso sua mulher Hillary Clinton fosse eleita para o cargo de presidenta da república dos Estados Unidos.

“O ex-presidente que quer ser ‘primeiro-rapaz’” (*O Globo*, 23/09/07).

Esse tipo de empréstimo também está presente na tradução da expressão *smart casual*, referindo-se a um determinado estilo de traje, como no exemplo:

“O traje pedido para a inauguração do bar do Copa, ontem era o *smart casual – casual esperto* ou *casual com noção*” (*O Globo*, 24/03/09)

Qualquer que seja a forma de importação, é interessante notar que as palavras, além de terem sua pronúncia aproximada do português, podem ser usadas como se pertencessem à classe gramatical que convém à situação em português, não à classe gramatical da língua de origem. Por exemplo, na frase “Usava um penteado, digamos, *fashion*” (*O Globo*, 16/06/07), a palavra *fashion* – um substantivo, em inglês, funciona como adjetivo ou locução adjetiva no lugar de *elegante, na moda*. Num exemplo anteriormente citado – “o *black* total nunca sai de moda”, a palavra *black* – um adjetivo, em inglês, aparece substantivada e precedida de artigo. Pode também ocorrer o uso da importação da estrutura linguística, da ordem das palavras, como na expressão “Betty conheceu Saint Laurent numa *very, very gay boate* de Paris nos anos 60” (*O Globo*, 17/05/09), onde o uso do modificador antecede a palavra modificada, seguindo a ordem mais comum no inglês. Nessa situação, a ordem mais natural do português seria dizer-se “numa boate  *muito, muito gay*”, ainda mantendo-se o empréstimo de *gay*.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

Tarallo (1997) afirma que toda mudança linguística pressupõe variação, e, segundo Alves, “o estudo da neologia lexical de uma língua permite-nos analisar a evolução da sociedade que dela se utiliza” (2004), uma vez que as transformações sociais e culturais refletem-se no modo pelo qual a sociedade se expressa. Retomando-se as palavras da personagem criada por Lewis Carroll, citadas no início deste trabalho, é lícito concluir que, tratando-se de renovação ou empréstimos lexicais, quem “manda” na língua são seus usuários, e o inventário das novas formas lexicais e dos empréstimos linguísticos veiculados pela imprensa são indicadores seguros dessas transformações.

### **1.4. A linguagem do candomblé**

O português, de origem latina, sempre esteve, como qualquer língua viva, em constante evolução em todos os países onde é falado, contribuindo com e assimilando vocábulos de outras culturas com as quais conviveu. No Brasil, essa influência no português foi recebida, principalmente, de idiomas indígenas e africanos, e destes uma grande parte originou-se da linguagem litúrgica utilizada pela consolidação de cultos das várias etnias africanas que para cá foram trazidas e vieram a formar o panteão de divindades que originou o candomblé. Este trabalho enfoca essa influência, fazendo um recorte epistemológico da contribuição da linguagem usada no candomblé que, dada a sua condição de manifestação religiosa, cultural e social, acabou por introduzir no português brasileiro, inúmeras palavras de origem litúrgica, já dicionarizadas. O presente trabalho elenca palavras não dicionarizadas e palavras dicionarizadas que não trazem o seu significado no candomblé.

#### *1.4.1. Palavras não dicionarizadas*

**abafá** *s.f.* Sala ou salão onde se realizam as festas do candomblé, na nação banto.

**adé** *s.m.* Homem com trejeitos femininos, homem afeminado.

**adié** *s.f.* Galinha preparada para sacrifício dos orixás.

**adjuntó** *s.m.* Terceiro orixá que acompanha o orixá do ori, que quer dizer cabeça.

**adobá** *s.f.* Reverência ao orixá ou ao zelador de santo daquela pessoa.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

- ajuntó** *s.m.* Conjunto de forças do orixá principal do ori – cabeça.
- akikó** *s.m.* Galo.
- aladori** *s.m.* Pano amarrado à cabeça.
- alubaça** *s.f.* Cebola.
- apakan** *s.m.* Pano que se coloca no peito do orixá. Quando o orixá é feminino, dá-se o laço na frente, quando o orixá é masculino, dá-se o laço atrás.
- axó** *s.f.* Roupas dos filhos de santo.
- baluê** *s.m.* Cercado onde se coloca o assentamento das águas de Oxalá - festa oferecida para o Deus supremo-, sete dias antes, para que seja lavado.
- beja** *s.f.* Cerveja branca.
- betulé** *s.m.* Machado feito de pedra e de bambu para designação de Xangô - orixá da justiça e das rochas.
- bobogira** *s.m.* Exu macho, na nação banto.
- bobogire** *s.f.* Exu fêmea, na nação banto.
- brajá** *s.m.* Colar feito de búzios dos orixás Nanã – orixá dos pântanos e da lama -, Omulu – orixá que cura as doenças, qualidade de Obaluaê mais velho -, Oxalá – Deus supremo – e Tempo – orixá que governa as fases da natureza: primavera, verão, outono e inverno.
- califã** *s.m.* Prato ritualístico com quatro búzios, onde se pede a confirmação aos orixás em certos rituais.
- cincan** *adv.* Palavra usada pelo pai de santo, para se ter uma confirmação negativa junto ao orixá, quando se joga o califã; o mesmo que não.
- concican** *adv.* Palavra usada pelo pai de santo, para se ter uma confirmação positiva junto ao orixá, quando se joga o califã; o mesmo que sim.
- delonga** *s.f.* Demora. *Candomblé s.f.* Vasilha de beber.
- delongá** *s.m.* Prato.
- doburu** *s.f.* Pipoca.
- ebâmi** *s.f.* Nível hierárquico atribuído ao filho de santo após sete anos de obrigações feitas, na nação banto.
- elegum** *s.m.* Eleito, preferido do orixá.
- entaba** *s.m.* Charuto, cigarro.
- epô** *s.m.* Azeite de dendê.
- epojuma** *s.m.* Azeite doce.
- eram** *s.f.* Carne.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

**erínlé** *s.m.* Pombo.

**eró** *s.m.* enguiar *Candomblé s.m.* Segredos e ensinamentos revelados aos filhos de santo no terreiro em seu desenvolvimento.

**exés** *s.f.* Partes dos animais sacrificados para serem oferecidos aos orixás.

**iku** *s.f.* Alma, espírito desencarnado na nação banto.

**ilá** *s.m.* Som que o iniciado emite, quando irradiado do orixá, para que as pessoas saibam que está incorporado.

**insaba** *s.f.* Folhas, na nação banto.

**ió** *s.m.* Sal.

**iruexim** *s.m.* Objeto carregado por Iansã – orixá das ventanias e das tempestades-feito com rabo de boi.

**já** *adv.* De imediato, prontamente *Candomblé s.f.* Briga, luta, guerra.

**lagdibá** *s.m.* Colar de Obaluaê – orixá que cura as doenças, qualidade de Omulu mais novo – feito de anéis de chifre de boi.

**lya kekerê** *s.m.* Mãe pequena. "braço direito" da mãe-de-santo.

**maruô** *s.f.* Tipo de fibra de palmeira usada na confecção da roupa de Obaluaê – orixá que cura as doenças, qualidade de Omulu mais novo – e, também, na roupa de uma qualidade de Ogum – orixá das guerras, das contendidas, das demandas.

**mucuiú** *s.m.* À benção na nação banto.

**muíla** *s.f.* Vela.

**nadabulé** *v.* Dormir.

**obará** *s.m.* O sexto odu – destino - do jogo de búzios.

**obecuruzu** *s.f.* Tesoura.

**obéxirê** *s.f.* Navalha.

**odô** *s.m.* Rio.

**ofá** *s.m.* Arco e flecha utilizados por Oxóssi – orixá das matas – como ferramenta e com o qual ele dança quando incorporado nos terreiros.

**ofangê** *s.f.* Espada.

**oim** *s.m.* Mel.

**oju-crê-crê** *s.m.* Olho grande.

**okê** *s.f.* Montanha, morro.

**okô** *s.m.* Deus dos montes.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

**okum** *s.m.* Mar.

**olokum** *s.f.* Deusa do oceano, esposa de Oduduwá – Oxalá da terra.

**oluwô** *s.f.* Pessoa que vê através do jogo de búzios.

**omadê** *s.m.* Menino.

**omin** *s.f.* Água.

**omobirim** *s.f.* Mulher virgem.

**oôrukó** *s.m.* Dia em que o iniciado, após incorporado, falará o nome do seu orixá.

**oriki** *s.f.* Nome da saudação do orixá.

**orum** *s.m.* Céu.

**orum-babá** *s.m.* O pai do céu.

**orumilá** *s.m.* Deus do céu, Deus supremo.

**osum** *s.f.* Tipo de tinta derivada do urucum, usada na pintura do iaô – nome dado ao filho de santo, até completar sete anos de feitura.

**oxupá** *s.f.* A Lua.

**panjira** *s.f.* Exu fêmea na nação banto, o mesmo que bobogire, também da nação banto.

**pepelê** *s.m.* Local onde ficam os atabaques.

**peregum** *s.m.* Folha pertencente a Oxossi – orixá das matas – muito utilizada em rituais de descarrego.

**rungeve** *s.m.* Colar que as filhas de santo do orixá Iansã, com mais de sete anos de iniciadas, usam.

**tatadeinkice** *s.m.* Pai de santo na nação banto.

**umbó** *v.* Cultuar.

**vunje** *adj.2g.s.2g* (1899) PE *Infrm.* Que ou aquele que é muito esperto, sabido *v. ser engambelado por um indivíduo* *v.* ETIM. orig. banta, prov. quimb. *Candomblé. s.m.* Orixá menino, na nação banto.

### ***1.4.2. Lista de abreviaturas***

*adj.2g.s.2g* – adjetivo e substantivo de dois gêneros

*adv.* – advérbio

ETIM – etimologia

*infrm-* informal

orig. – origem

PE- Pernambuco

prov. – provavelmente

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

quimb. – quimbundo

*s.f.* – substantivo feminino

*s.m.* – substantivo masculino

*v.* – verbo

### **1.5. Linguagem dos vendedores de loja**

Durante dois anos, observaram-se vocábulos da linguagem oral dos vendedores de loja de artigos esportivos, utilizados como códigos específicos. Este trabalho enfoca tais termos, agrupando-os em dicionarizados e não dicionarizados, sem o significado específico. Para o campo semântico pesquisado, atribuiu-se a abreviatura *Loj.*

#### *1.5.1. Vocábulos não dicionarizados*

**Cacura**= Idosos.

**Calçadeiro**= Aquele que trabalha com tênis ou sapato.

**Calquimba**= Brincadeira quando se vende um número a mais ou a menos para o cliente sem ele saber.

**Dar nove**= Dispensar.

**De ene**= Tudo o que não agrada ou está errado.

**De s**= Coisas boas.

**Fazer o dez**= Atender outra loja ou o próprio cliente que pede mercadoria pelo telefone.

**Marcar o dez**= Ser o último na lista de vez nas vendas.

**Mesa 1** = Reunião.

**Pega o pombo**= Quando não se tem movimento.

**Pernada**= Quando trapaceia na vez.

**Puxada**= Arrumar o estoque.

**Quesal**= Chato e arruma confusão.

**ST**= troca.

**S vista**= Olhar.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### *1.5.2. Vocábulos dicionarizados*

**Caroço** *s.m.* Semente de vários frutos. *Loj.* Cliente que pede várias mercadorias e não compra nada.

**Dois** *num.* Representação, em algarismo, do número 2. *Loj.* Banheiro.

**Forma** *s.f.* Maneira modo. *Loj.* Roubo ou semelhança física.

**G** (Gê) *s.m.* A 7ª letra do nosso alfabeto. *Loj.* Dinheiro.

**Gato** *s.m.* Felídeo domesticado pelo homem desde tempos remotos. *Loj.* Pés trocados.

**H**(agá) *s.m.* A 8ª letra do nosso alfabeto. *Loj.* Homem.

**J**(jota) *s.m.* A 10ª letra do nosso alfabeto. *Loj.* Quando dois ou mais clientes entram separados, mas no final estão juntos.

**L**(ele) *s.m.* A 12ª letra do nosso alfabeto. *Loj.* Falar.

**Lote** *s.m.* Quinhão que cabe a alguém numa partilha. *Loj.* Quando se refere a homossexuais ou um grupo de pessoas.

**M**(ême) *s.m.* A 13ª letra do nosso alfabeto. *Loj.* Mulher;

**Meia** *s.f.* Peça tecida em algodão, lã, seda, náilon, etc, para cobrir o pé e a perna ou parte dela. *Loj.* Movimento do dia.

**Pedal** *s.m.* Peça de um maquinismo que é acionado com o pé. *Loj.* Pé;

**Poço** *s.m.* Cavidade funda aberta na terra para atingir o lençol de água mais próximo à superfície. *Loj.* Aquele que está vendendo bem ou fez uma boa venda.

**Quinze** *num.* Representação, em algarismo, do número 15. *Loj.* Chamado à atenção.

**Relógio** *s.m.* Qualquer de vários tipos de instrumentos ou mecanismos para medir intervalos de tempo. *Loj.* Maluco.

## **2. Conclusão**

Como um turbilhão, a linguagem falada e a imprensa registram inovações quase diárias da expressão linguística. A pesquisa aqui apresentada comprova o roteiro do seu movimento: a língua falada cria vocábulos ou atribui um novo significado aos já existentes; a língua escrita registra-os ou não. Em caso afirmativo, estarão eles à procura de uma vaga... no dicionário.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo – criação lexical*. São Paulo: Ática, 2002.
- CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *Princípios de linguística geral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de linguística e gramática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos*. São Paulo: Ática, 1989.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro, 2004, cd-rom.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, cd-rom.
- KEHDI, Valter. *Formação de palavras em português*. São Paulo: Ática, 2005.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2006.
- MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Fortaleza, 2. ed. EDUFC, 1987.
- OLIVEIRA, Lilian Manes *et al.* Empréstimo linguístico: uma atualização lexicográfica. *Cadernos do CNLF*, Vol. IX, n.º 16. Rio de Janeiro: CIEFEFIL, 2006.
- SANTOS, Agenor Soares dos. *Dicionário de anglicismos: e de palavras inglesas correntes em português*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- SILVA, Deonísio da. *A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*. São Paulo: Arx, 2002.



**PRODUÇÃO TEXTUAL –  
DA ACADEMIA PARA A ESCOLA BÁSICA**

Vania L. R. Dutra(UERJ e UFF)

[vaniardutra@uol.com.br](mailto:vaniardutra@uol.com.br)

Gustavo Listo(UFF)

**1. Introdução: ensino de língua portuguesa**

Muito se tem discutido, no âmbito acadêmico, acerca do resultado que se tem obtido com o ensino de língua portuguesa oferecido pelas escolas hoje. No centro dessas discussões, encontra-se o tratamento que se dá à leitura e à produção textual como “produtos” do trabalho com a língua nas salas de aula, “produtos” esses levados pelos alunos para sua vida fora da escola.

É fato que os alunos conhecem a língua portuguesa, seu instrumento de comunicação desde a primeira infância, como falantes nativos que são. Mas é fato também que a conhecem em parte, cabendo à escola, portanto, ampliar seus “horizontes linguísticos”. Essa “ampliação de horizontes” inicia-se pelo ensino da modalidade escrita da língua, tarefa tradicionalmente delegada à escola. Em seguida, no decorrer da vida escolar, passa-se a um trabalho de análise linguística, que vai da palavra à frase, justificada tal prática pela crença de que, conhecendo a gramática da língua (como nomenclatura gramatical, exercitada por meio de exercícios de classificação), o aluno fatalmente lerá e escreverá melhor.

Não há dúvida hoje de que grande parte dos alunos que sai da escola apresenta muitos problemas em relação à leitura e à escrita. Resultados de avaliações oficiais têm comprovado que o Brasil ocupa, em relação a outros países, uma das últimas posições no que se refere ao nível de conhecimento esperado de um aluno que conclui seus estudos no Ensino Fundamental e Médio.

**2. Modalidade escrita da língua**

Como um ramo de estudos sistemáticos de longa tradição, a linguagem verbal em sua modalidade escrita ocupa, na contempora-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

neidade, uma posição de centralidade no processo de produção de conhecimento. Entretanto, além da investigação sobre os paradigmas teóricos e metodológicos que a orientam, é preciso que a reflexão sobre a linguagem verbal inclua também, em seu escopo, a preocupação com seu alcance crítico e transformador no que diz respeito à realidade social que lhe serve de referência.

As pesquisas sobre a linguagem, desenvolvidas na Universidade, têm contribuído para o questionamento dos conceitos e dos métodos que a orientam. Apesar disso, o trabalho desenvolvido nas escolas ainda está aquém do que se espera, tendo em vista o objetivo de formar leitores e produtores proficientes de textos. Afinal, numa sociedade grafocêntrica, é indispensável o acesso ao letramento, e é responsabilidade da escola levar os alunos a ultrapassar o limite que há entre o letramento e a “alfabetização”. A inserção de nossos alunos no mundo da escrita ultrapassa o simples domínio do código escrito, incluindo também os diferentes usos que são feitos desses escritos. Hoje, não há lugar para o indivíduo que apenas aprende a ler e a escrever, mas não se apropria da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Espera-se que a escola forme alunos capazes de ler textos de variados *gêneros*, originários de diferentes *domínios discursivos* (Marcuschi, 2002) – jornalístico, literário, jurídico etc. –, compreendendo não somente o que nele está escrito, mas o seu sentido, o que ele quer dizer para além do escrito: sua função social, os objetivos discursivos de seu autor, os implícitos, os subentendidos. Espera-se também que esses alunos possam produzir textos que realmente traduzam sua intenção comunicativa, textos coerentes, coesos, que cumpram sua função comunicativa, em todas as esferas de sua vida.

Há um tempo, a escola trabalhava a produção de textos com base na tríade *descrição, narração, dissertação*. Propunha-se que o aluno descrevesse uma gravura, uma imagem; que ele contasse uma história; que ele discorresse sobre determinando tema polêmico, avaliando seus prós e contras, suas vantagens e desvantagens, sem necessariamente se posicionar em relação a ele. Era como se fosse possível lançar mão de um modelo pré-existente, capaz de ser aplicado a toda e qualquer situação comunicativa. Não se consideravam as diferentes formas em que os textos se materializam e as diferentes fun-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

ções que desempenham na sociedade de uma forma geral. Eram “textos escolares”, no sentido específico de que eram textos escritos *na escola e para a própria escola*, sem função nas práticas discursivas do aluno como produtor de textos orais e escritos, em sua vida social e profissional.

### ***3. Gênero, tipo e sequência textual***

Com os avanços da Ciência Linguística, muito conhecimento foi gerado acerca da produção da linguagem, seu funcionamento e seus usos. No que diz respeito especificamente ao trabalho de leitura e produção de textos na escola, pode-se dizer que os conceitos de *gênero, tipo e sequência textual* trouxeram grandes contribuições.

As noções de *gênero* e de *tipo de texto* vêm sendo objeto de análise de algumas áreas dos estudos linguísticos. Alguns estudiosos as tomam como sinônimas, empregando ora uma ora outra denominação. Outros contribuem para uma ampliação da já existente diversidade terminológica nesse campo de análise.

A partir de Bakhtin (2003), o gênero é tido como unidade enunciativa-discursiva recorrente nas práticas sociais institucionalizadas, que envolvem papéis e relações sociais, em um dado tempo e espaço.

A noção geral sobre os *gêneros do discurso* está presente em muitos dos trabalhos do chamado Círculo de Bakhtin<sup>29</sup>. Entretanto, “Os gêneros do discurso” é o texto em que o autor toma o gênero como foco. Ele afirma que a questão geral dos gêneros do discurso jamais fora de fato analisada nos estudos até então realizados.

Para Bakhtin, a natureza social da linguagem impõe que ela seja analisada com base em seu aspecto enunciativo-discursivo, isto é, na interação verbal e no enunciado. Contrário à visão tradicional, que trata a língua como sistema abstrato, ideal e fechado em si mesmo, o autor aponta a enunciação, produto das interações sociais, co-

---

<sup>29</sup> Grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente entre 1919 e 1974, quando seus trabalhos foram produzidos, embora sua divulgação efetiva tenha tido início somente em meados da década de 60.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

mo a unidade de estudo da língua. Essa enunciação concretiza-se por meio de enunciados, que, como signos ideológicos, acompanham os atos de compreensão e interpretação nas interações. Segundo o autor:

O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas. (BAKHTIN, 2003, p. 196)

A interação verbal realiza-se por meio de enunciados produzidos nas diferentes esferas da atividade humana socialmente organizada. Portanto, esses enunciados são tão heterogêneos e complexos quanto o são os diversos campos dessas atividades. A esses tipos *relativamente estáveis* de enunciados produzidos em cada esfera de troca verbal, no interior das atividades humanas, Bakhtin chama de *gêneros do discurso*. Para o autor, falamos por meio de gêneros dentro de determinada esfera da atividade humana. Não atualizamos simplesmente um código linguístico, mas moldamos a nossa fala aos parâmetros de um gênero no interior de uma atividade. Sendo assim, não se pode pensar o gênero em si mesmo ou em seus aspectos formais somente, suas funções sócio-verbais e ideológicas são imprescindíveis para sua constituição.

Como se sabe, os gêneros são fenômenos complexos que envolvem, entre outros, aspectos linguísticos, discursivos, interacionais, sociais, pragmáticos, históricos. Estão em constante transformação, assim como as realidades sócio-históricas e linguísticas em que são produzidos e em que circulam. Nas palavras de Marcuschi (2005, p. 19),

Os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

Por isso a dificuldade em se estabelecerem classificações seguras e duradouras para os gêneros com base em sua forma e sua estrutura linguística. As pesquisas mostram que "hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural". (*op. cit.*, p. 18).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Por serem mutáveis, flexíveis e plásticos (BAKHTIN, 2003), os gêneros não podem ser considerados formas puras nem podem ser classificados de forma rígida. Por isso o determinante *relativamente*, na expressão bakhtiniana *relativamente estáveis*, quando se refere a *gênero discursivo*.

Bakhtin reforça essa ideia quando diferencia os *gêneros discursivos primários e secundários*, esclarecendo que os *gêneros secundários* (complexos – originados de um convívio cultural mais desenvolvido e organizado, principalmente escritos: romances, artigos científicos), em sua constituição, incorporam e transformam os *gêneros primários* (simples – originados em contextos de comunicação discursiva imediatos: diálogos orais cotidianos, bilhetes).

Embora não se possa centrar a caracterização dos gêneros em sua forma composicional, seja estrutural ou linguística, reconhece-se o seu caráter organizador. Tanto que Bakhtin aponta a *construção composicional* como uma das três características dos gêneros, ao lado do *conteúdo temático* e do *estilo*. Segundo o autor (2003, p. 264):

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de lei, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam.

Considerando-se que todos os textos – orais e escritos – materializam-se sempre na forma de um gênero, isto é, considerando-se que "possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo" (*op.cit.*, p. 282), é imprescindível que se busque conhecer o seu funcionamento visando a uma maior eficácia em sua produção e compreensão.

Em nosso fazer diário, empregamos muitos gêneros de forma segura e adequada, embora teoricamente não tenhamos consciência de sua existência. Adquirimos esse conhecimento empírico sobre os gêneros assim como adquirimos a língua materna, nas trocas diárias

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

de enunciações concretas, em todas as situações comunicativas com nossos interlocutores, quando as ouvimos/lemos e reproduzimos. Conhecer o funcionamento dos gêneros que usamos equivale, em relação à língua, a conhecer a organização de sua gramática. Tal conhecimento possibilita-nos extrair, de um e de outro – do gênero e da língua, que apreendemos em conjunto e que são, ambos, indispensáveis à compreensão mútua –, o melhor em termos de expressividade e comunicabilidade.

Sendo um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais (MEURER, 2000), o *gênero* passa a ser uma noção essencial para a definição da própria linguagem. Assim, ele possibilita diálogos entre estudiosos de diferentes áreas e traz elementos teóricos que provocam uma revisão de muitos conceitos até então estabelecidos – a noção de *tipo de texto*, por exemplo.

A tradição do ensino da redação na escola classificava os textos, de uma forma geral, em três “tipos”: descrição, narração e dissertação. Os professores propunham um tema e acrescentavam, à proposta de trabalho, o “tipo” de texto que deveria ser construído: descritivo, narrativo ou dissertativo.

Para Adam (1992), entretanto, os gêneros textuais são constituídos por *sequências textuais* – também chamadas *tipos textuais* (MARCUSCHI, 2002), entre outros. Essas *sequências* são “esquemas” linguísticos básicos cuja função, conforme Bronckart (1999), é organizar linearmente seu conteúdo temático, exercendo papel fundamental na organização infraestrutural mais geral dos textos.

Em Adam (*op. cit.*), os gêneros são considerados como componentes da interação social e as sequências, como organizações linguístico-formais em interação no interior de um gênero.

Desse modo, os *gêneros textuais* são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; são manifestações linguísticas concretas, constituindo textos empiricamente realizados que cumprem funções diversas em diferentes situações comunicativas. Por sua vez, as *sequências* são construtos teóricos semiotizados por meio de propriedades linguísticas específicas que planificam os diferentes gêneros. Enquanto os gêneros são inúmeros, as sequências

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

são relativamente poucas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal (ADAM, 1992).

Embora sendo poucas, há divergências entre os tipos de sequências apresentadas pelos autores de uma forma geral. A questão aqui, entretanto, não é meramente terminológica, mas de concepção teórica.

Para esclarecer melhor essa questão, apresentamos, a seguir, um quadro comparativo das sequências apontadas por Adam e por Marcuschi:

<b>ADAM (1992)</b>	<b>MARCUSCHI (2002)</b>
Sequências textuais: narrativa descritiva argumentativa explicativa dialogal	<b>Tipos de texto:</b> narrativo descritivo argumentativo expositivo injuntivo

Inicialmente, para Adam ( *apud* BONINI, 2005), havia sete tipos de *sequências*: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva, conversacional e poética. Posteriormente (1992), esse número foi reduzido para cinco, tendo o autor excluído as sequências injuntiva e poética: a primeira, por considerá-la parte da descrição; a segunda, por considerá-la o resultado de ajustes de superfície do texto, mas não uma estrutura organizada de proposições<sup>30</sup> em agrupamentos característicos.

Adam (*op.cit.*), inspirado principalmente em Labov & Waletzky (1967), caracteriza a *sequência narrativa* como composta por seis macroproposições: situação inicial, complicação, (re)ações, resolução, situação final e moral. A situação inicial e a situação final representam os momentos de equilíbrio da ação e têm uma base mais descritiva. A complicação, as (re)ações e a resolução é que caracterizam o esquema narrativo: um fato ocorre, quebrando o equilíbrio inicial e desencadeando (re)ações; essas (re)ações forçam uma reso-

---

<sup>30</sup> As proposições não são propriamente representações linguísticas, mas unidades de conteúdo que, em forma de teia, mapeiam as relações significativas postas em um texto. (v. BONINI, 2005).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

lução, que cria uma nova situação de equilíbrio. A moral é uma reflexão acerca dos fatos narrados e é de responsabilidade do narrador.

A *sequência descritiva*, segundo o autor, é a menos autônoma, geralmente não sendo a que predomina nos textos de que faz parte. Ao contrário da narrativa, a sequência descritiva não apresenta uma ordem muito fixa. Em geral, consiste na determinação de um rótulo e de propriedades e características a ele relacionadas.

A *sequência argumentativa*, por sua vez, consiste, essencialmente, na contraposição de enunciados, que tem sua sustentação em operadores argumentativos. Esses operadores apõem um enunciado que está sendo construído a um *já-dito* (DUCROT, 1987). O esquema argumentativo se constrói, basicamente, pela apresentação de um argumento (dado explícito de sustentação) e uma conclusão, interpondo-se entre eles um *já-dito* (*topos*).

A *sequência explicativa* visa a explicitar uma ideia, visa a traçar, dela, um desenho claro. Ela difere da argumentativa porque não procura modificar uma crença, mas um estado de conhecimento. O esquema da sequência explicativa organiza-se, geralmente, da seguinte maneira: levantamento de um problema ou questão; resolução do problema ou resposta à questão; resumo da resposta, com avaliação.

Por fim, a *sequência dialogal* é composta pela emissão de enunciados por dois ou mais interlocutores, com alternância de turnos de fala. Ela é conjuntamente gerada e, segundo Adam, é a sequência predominante nos gêneros textuais mais comuns na comunicação humana: a conversação e suas variações – debates, conversas telefônicas, entrevistas. Normalmente, a composição da sequência dialogal se dá, na interação, por uma sequência fática de abertura (saudações iniciais, abrindo a interação), sequências transacionais (perguntas e respostas, comentários) e uma sequência fática de encerramento (despedidas, agradecimentos, finalizando a interação). As fáticas são ritualísticas e as transacionais compõem a razão do ato comunicativo.

Marcuschi – com base no que propõe Werlich (*apud* MARCUSCHI, 2002) –, por sua vez, apresenta cinco *tipos de textos*: ele



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

não considera a sequência dialogal, chama de tipo expositivo<sup>31</sup> a sequência explicativa de Adam e acrescenta o tipo injuntivo<sup>32</sup>.

É bastante comum que, no mesmo gênero textual, se realizem duas ou mais sequências, havendo sempre a predominância de uma sobre as demais. Um texto é, em geral, heterogêneo em relação às *sequências textuais*, mas caracteriza-se como um *tipo de texto* descritivo, narrativo, argumentativo etc. de acordo com a *sequência* que nele prevalecer. A sequência textual é caracterizada por um conjunto de traços linguísticos que formam, de fato, um “segmento” de texto, não um texto – a não ser que essa sequência componha todo o texto. Assim, podem fazer parte da constituição de um mesmo texto sequências textuais diferentes, mas relacionadas entre si.

Diante do quadro teórico que apresentamos, para uma maior objetividade e clareza, e para escapar à confusão terminológica, esclarecemos quais são os termos com que trabalhamos para nomear os principais conceitos discutidos nesta seção – conceitos que, propomos, devem nortear o trabalho na escola. Nossa escolha se dá com base nos objetivos do trabalho que, acreditamos, devam ser os das aulas de língua portuguesa: análise centrada principalmente na materialidade textual, embora considerando também a situação de produção dos textos e seu aspecto sócio-histórico. Optamos, então, pelas expressões *gênero textual* (texto empiricamente realizado), *tipo de texto* (de acordo com a sequência nele predominante) e *sequência textual* (segmento de texto específico), por fazerem mais diretamente referência à materialidade textual.

### ***4. Da academia para a escola básica***

Com a introdução da noção de *gêneros textuais* e o reflexo disso na escola, as propostas de escrita nas aulas de redação passam

---

<sup>31</sup> O expositivo é de natureza analítica, racional. O expositor analisa um tema objetiva e logicamente, expondo suas características. Ele se afasta do argumentativo, uma vez que neste o sujeito falante está comprometido com uma tese, buscando persuadir seu interlocutor.

<sup>32</sup> O tipo injuntivo associa-se à presença de verbos no imperativo e seus equivalentes semânticos, característicos de textos instrucionais.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

a simular situações mais próximas do real. Próximas, porque se solicita ao aluno a escrita de um gênero que circula socialmente, no espaço exterior à escola, embora quase sempre criando-se um simulacro (OLIVEIRA, 2004): constrói-se uma *situação comunicativa* em que os papéis são distribuídos – locutor e interlocutor – e o *contexto* é estabelecido – ambiente físico da enunciação ou contexto situacional (MAINGUENEAU, 2002, p. 27). Muitas vezes o próprio *projeto de comunicação* (CHARAUDEAU, 1992) já está delineado na proposta apresentada pelo professor, restando ao aluno uma margem pequena para sua contribuição pessoal – o objetivo comunicativo é apresentado ao aluno e o professor avaliará se ele o alcançou ou não. É esse projeto o responsável, também, pela seleção das sequências textuais que participarão da estruturação do texto.

Há o que se pode chamar de uma estreita relação entre *projeto de comunicação*, *sequências textuais*, *contrato de comunicação* e *gênero textual*. O gênero impõe um *contrato de comunicação* (CHARAUDEAU, 2002) específico que, de acordo com suas regras, de acordo com o que é permitido ou não ao sujeito da comunicação naquela situação comunicativa – “liberdades” e “restrições” –, é o responsável direto pelas escolhas feitas pelo aluno entre as categorias da língua. Essas escolhas serão também objeto de avaliação pelo professor, escolhas essas que se dão tanto no aspecto formal da língua (escrita ortográfica, emprego de palavras, estruturação dos períodos, pontuação etc.), quanto no aspecto do comportamento linguístico (escolha da variedade linguística, do pronome de tratamento etc.).

Apesar de um simulacro, a situação construída faz parte de outra, real: a situação necessária de escrita na escola, em que sujeitos reais (aquele que produz e aquele que recebe o texto) interagem, cumprindo seus respectivos papéis sociais (aluno e professor) previstos num contrato de comunicação específico (o de que o aluno escreve um texto, de acordo com as especificidades solicitadas pelo professor, que será o responsável pela sua avaliação). É como se houvesse dois “universos de comunicação” distintos, um – o simulado – inserido no outro – o real –, o segundo sendo diretamente responsável pela existência do primeiro, ambos intimamente relacionados (DUTRA, SIMÕES & COSTA, 2005).

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

Tudo isso constitui, sem dúvida, um avanço. Nessa situação, o aluno tem perfeita consciência de que é o enunciador numa situação de comunicação em que terá de assumir uma "identidade" adequada a seu projeto de comunicação – projeto suscitado pela proposta de escrita que tem como tarefa. Ele percebe que precisa escolher o gênero textual que dará forma a seu texto, e que esse texto precisará estar de acordo com o contrato de comunicação que o gênero pressupõe. Tem plena ciência, também, de que o destinatário de seu texto suscitado pela situação comunicativa delineada pela proposta de escrita não é necessariamente o professor, e que disso dependerão algumas escolhas discursivas estratégicas que precisará fazer no decorrer de seu trabalho. Apesar disso, não perde de vista que é o professor o responsável direto pela avaliação de seu texto.

Com as "regras do jogo" bem definidas, fica claro para o aluno o que o professor espera dele; e fica claro para o professor quais os itens a serem observados na avaliação do texto, além dos aspectos formais da escrita, tradicionalmente objeto de análise na escola. Assim, o aluno tem em mãos os dados necessários para planejar sua escrita, sofrendo muito menos diante da folha de papel em branco, pois, até então, os temas que eram levados para a sala de aula eram quase sempre descontextualizados, o que gerava no aluno certa insegurança, classificada, muitas vezes por ele mesmo, como "falta de ideias", "falta de inspiração". O professor, por sua vez, que costumava avaliar o texto com base em seus aspectos formais, passa a avaliá-lo também em seus aspectos comunicativos (DUTRA, 2007).

Muitas vezes, ao ler um texto formalmente correto, o professor percebia que havia um problema, mas não era capaz de localizar exatamente qual, nem de chegar, com objetividade, a uma solução para ele. Dava ao texto uma nota oito ou sete, por exemplo, em dez, e não era capaz de apontar, com clareza, onde estava o problema que fizera com que o aluno não obtivesse a nota máxima. Isso fazia com que o professor avaliasse muito subjetivamente os textos, com parâmetros pouco claros, mesmo para ele próprio, e fazia com que o aluno, não tendo o problema de seu texto objetivamente apontado, continuasse cometendo a mesma inadequação em suas produções textuais seguintes.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **4.1. Gêneros, tipos e sequências textuais na escola – produção de textos**

Conforme já mencionado anteriormente, os gêneros são considerados como componentes da interação social e as sequências, como organizações linguístico-formais em interação no interior de um gênero (ADAM, 1992). As sequências textuais fundam-se em critérios intratextuais – linguísticos e formais. Os gêneros, por sua vez, em critérios extratextuais – sócio-comunicativos e discursivos.

No nível da oração, a relação que se constrói entre as partes é estrutural: é a organização de partes para formar um todo. É o caso da relação entre, por exemplo, substantivo e artigo para formar o sintagma nominal sujeito; da relação entre sujeito e predicado para formar o sintagma oracional. Numa análise gramatical de base funcional (HALLIDAY, 2002), isso significa uma configuração orgânica de elementos, em que cada um desempenha uma função específica em relação ao todo de que é parte integrante – é o sistema linguístico organizando-se em estruturas gramaticais.

Porém, como vêm apontando os estudos sobre gêneros textuais desenvolvidos pela Academia, existe estrutura para além do período, da frase. O texto também tem uma organização interna, mas não baseada na gramática. Sua organização é semântica e muito mais “livre” que a organização das unidades gramaticais.

À semelhança do que ocorre com a sílaba e com a oração, por exemplo, que têm, respectivamente, uma estrutura fonológica e uma estrutura gramatical previsíveis, o texto tem uma estrutura semântica, às vezes surpreendente. A ideia de estrutura aqui é a mesma – construto teórico criado a partir de elementos menores. A diferença está no modo como essa estrutura é “codificada”, ou seja, no modo como ela toma corpo. Um texto não é um somatório de frases; ele é constituído de elementos específicos, que variam de um gênero para outro, de uma sequência textual para outra – cada um deles com seus elementos e configurações próprios, cujos constituintes mínimos são as frases – períodos simples e compostos. Retomemos a caracterização, a título de exemplo, da *sequência narrativa* proposta por Adam (1987), aqui já apresentada como composta por seis macroproposições: situação inicial, complicação, (re)ações, resolução, situação final e moral. Ordem mais ou menos fixa.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Para Halliday & Hasan (2002, p. 339), para um texto ser coe-rente, é preciso que ele seja coeso<sup>33</sup> e que atenda às exigências do gênero a que pertence:

Para um texto ser coerente, ele deve ser coeso; mas ele precisa ir além. Ele deve empregar os recursos coesivos da maneira que requer o gênero de que é um exemplar; deve ser semanticamente apropriado, com realizações léxico-gramaticais a atingir (i.e., precisa fazer sentido); e deve ter estrutura. (tradução livre)<sup>34</sup>

Os textos socialmente considerados como representantes de determinado gênero têm características semelhantes, atribuídas a restrições genéricas: os gêneros têm identidade e nos condicionam a escolhas que não podem ser livres nem aleatórias. Segundo Bakhtin (2003), eles limitam nossa ação na fala e na escrita, organizando-a, assim como a gramática organiza as formas linguísticas.

Já as sequências textuais são organizações linguístico-formais que entram na configuração de um gênero textual para realizar objetivos discursivos por ele suscitados – como narrar, descrever, argumentar etc. Essas sequências atendem a critérios basicamente linguísticos e são descritas por meio dos elementos linguísticos e estruturas gramaticais característicos de sua constituição formal.

Um gênero pode ter – e geralmente tem –, em sua constituição, mais de uma *sequência textual*. E, quando isso acontece, aquela que predomina é, normalmente, a que caracteriza o *tipo textual* a que aquele exemplar do gênero pertence.

### **4.2. Sequência textual narrativa – a crônica**

Tomemos a crônica como um exemplo. A crônica é um gênero textual que se coloca entre o *domínio discursivo* literário e jornalístico. É um texto geralmente curto, cujos tempo e espaço são limi-

---

<sup>33</sup> Estudos mais recentes esclarecem que a coesão é um dos fatores que concorrem para a coerência, podendo haver sequências sem coesão e mesmo assim coerentes, e vice-versa.

<sup>34</sup> *For a text to be coherent, it must be cohesive; but it must be more besides. It must deploy the resources of cohesion in ways that are motivated by the register of which it is an instance; it must be semantically appropriate, with lexicogrammatical realizations to match (i.e. it must make sense); and it must have structure.*

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

tados e que apresenta a visão pessoal do cronista sobre um fato colhido no cotidiano. Seu objetivo/função social pode ser criar humor ou fazer com que o leitor reflita criticamente sobre a realidade. Esse gênero tem como suporte o livro ou o jornal. Muitas crônicas originalmente publicadas em jornais são, mais tarde, compiladas e apresentadas, ao público, em forma de livro.

A crônica pode ser constituída basicamente por seqüências textuais narrativas, limitando-se a “contar fatos”. Ela pode também ser um espaço em que o cronista defende explicitamente seu ponto de vista sobre um determinado tema, apresentando argumentos a seu favor. No primeiro caso, a crônica seria caracterizada como um *tipo de texto narrativo*; no segundo, como um *tipo de texto argumentativo*. Isso não impede, entretanto, que entrem em sua constituição, em ambos os casos, trechos caracterizados como seqüências textuais diferentes daquela que nela predomina. É raro haver textos exclusivamente narrativos, descritivos ou argumentativos, por exemplo. É muito comum haver trechos descritivos nas crônicas caracterizadas como narrativas – descrição de personagens, do espaço. Também não é incomum haver trechos narrativos a serviço da argumentação em crônicas caracterizadas como argumentativas – fatos sendo narrados como exemplos, para servirem de argumentos na defesa do ponto de vista do cronista.

Considerando-se a crônica narrativa, voltemos à caracterização que Adam apresenta (discutida na seção 3 deste trabalho) para a seqüência narrativa. O teórico a apresenta como composta por seis macroproposições: situação inicial, complicação, (re)ações, resolução, situação final e moral. Essa ordem é normalmente fixa, obedecendo à linearidade temporal<sup>35</sup>. Por isso a seqüência narrativa é a mais apropriada para, a partir dela, por exemplo, se apresentar aos alunos a relação entre os tempos pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito do indicativo, discutindo seu emprego e funções no texto. Além desse, há outros aspectos linguísticos que são característicos da constituição da seqüência narrativa, assim como há outros que são mais determinantes na constituição de cada uma das demais seqüências.

---

<sup>35</sup> Referimo-nos, aqui, à estruturação das narrativas lineares tradicionais.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

É muito importante que o aluno perceba a relação entre o gênero que está sendo estudado e os aspectos gramaticais abordados, que devem ser trabalhados no mesmo período. Assim ele os reconhecerá e identificará sua função nos textos que lê, e os usará com adequação nos textos que escreve, a serviço da concretização de sua intenção comunicativa. Estudar gramática a partir do texto é essencial para que o aluno não fique com a impressão equivocada de que texto é uma coisa e gramática é outra, e que um nada tem a ver com o outro. Não há texto sem gramática. Essa verdade torna-se ainda mais concreta para o aluno quando ele percebe que o conhecimento gramatical adquirido e reconhecido nos textos que lê é aplicado, com mais segurança e proveito, nos textos que escreve. Para isso, a sistematização das estruturas gramaticais e os *exercícios de uso* dessas mesmas estruturas, que se fazem fora do texto, são muito relevantes – e diríamos até essenciais –, principalmente para os alunos das classes mais populares, que podem não ter – e normalmente não têm – tais estruturas como características da variedade de língua que usam em seu dia a dia.

E é na produção de textos que o professor poderá avaliar se os conteúdos trabalhados foram significativos para os alunos, se eles se apropriaram desse conteúdo, aplicando-o adequada e estrategicamente nos textos que produzem a partir de então. Ao jogar o foco do trabalho gramatical sobre as sequências textuais, ou seja, ao se eleger uma sequência textual como unidade de trabalho, elegem-se, também, os conteúdos gramaticais que serão trabalhados na mesma unidade. Abre-se, assim, o leque dos gêneros textuais que poderão fazer parte das leituras eleitas para o mesmo período e para as propostas de escrita. As estruturas gramaticais emanadas da sequência textual narrativa, objeto de análise nas “aulas de gramática”, estarão presentes em todos os gêneros em cuja constituição tal sequência predominar. Portanto, o professor poderá transitar entre crônicas narrativas, contos, fábulas, romances, notícias de jornal, relatos históricos, entre outros gêneros considerados narrativos, pois o conhecimento adquirido pelos alunos a partir da crônica narrativa será naturalmente transposto para a leitura e a produção dos demais gêneros, graças à semelhança estrutural que há entre eles – semelhança essa que o professor fará com que os alunos percebam e usem a seu favor na leitura e na escrita.

**5. *Considerações finais***

Têm sido inúmeras as contribuições dos estudos desenvolvidos pelos professores pesquisadores nas universidades. Mas é fundamental que cheguem aos professores que estão na ponta do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa – os professores de sala de aula, que ensinam a ler e a escrever no dia a dia da escola de Ensino fundamental e Médio – os avanços alcançados pelas pesquisas acadêmicas.

Os conhecimentos produzidos não podem continuar encastelados dentro dos muros da Universidade, sob pena de ela deixar de cumprir seu papel social. É preciso que a sociedade tenha um retorno do investimento que se faz nas universidades por meio dos benefícios que se possam obter das pesquisas nelas desenvolvidas. No nosso caso, especificamente, o benefício seria a melhoria do ensino básico, instrumentalizando os professores para que possam formar cidadãos capazes de se comunicar com eficiência, transitando com facilidade entre os mais variados gêneros textuais que circulam em sociedade.

Mesmo depois do advento dos PCN – documento que, apesar de alguns problemas, teve o mérito de trazer ao público conceitos antes circunscritos ao âmbito acadêmico e quase que exclusivamente aos cursos de pós-graduação –, o que se tem conseguido como resultado de, no mínimo, onze anos de escolarização básica ainda está muito distante do desejado. É preciso que os professores da escola básica tenham acesso à produção científica e que possam discutir com seus colegas da Universidade sua aplicabilidade ao ensino-aprendizagem da língua materna. São os professores que lidam diretamente com os alunos das escolas básicas que detêm o conhecimento da realidade das escolas, dos alunos, da comunidade de uma forma geral, que conhecem seus anseios e suas necessidades e que podem, por isso mesmo, contribuir para a adequação do conhecimento produzido na Academia à realidade do trabalho com a língua materna na escola.

Pretendemos discutir, com este trabalho, a transposição dos conhecimentos produzidos pela Academia para a Escola Básica. Nosso foco foi a produção de textos e a relação entre ela e os conceitos de gênero, tipo e sequência textual. Sabemos, entretanto, que este



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

é só o “pontapé inicial” em uma longa discussão sobre o ensino de língua materna – discussão que interessa a todos, uma vez que é por meio dela que são veiculados todos os outros conhecimentos no âmbito da escola e fora dela.

Tomamos como exemplo para a proposta pedagógica aqui explicitada o gênero crônica e a sequência narrativa. Temos consciência de que o tema está longe de ser esgotado e que seria muito bem-vindo um material que orientasse o professor sobre os aspectos gramaticais a serem trabalhados em correlação com as diferentes sequências textuais, na esteira da gramática funcional, aquela que leva em conta a funcionalidade das estruturas léxico-gramaticais na constituição dos textos (HALLIDAY, 2002). Esse nos parece ser, inclusive, um bom caminho para a organização dos programas de língua portuguesa ao longo das séries no Ensino fundamental e Médio.

É nosso objetivo dar continuidade a este trabalho, buscando aprofundar a discussão aqui iniciada. Entendemos que a proposta aqui explicitada pode contribuir muito para fazer com que a escola mude sua postura diante do texto, tanto diante do texto que o aluno analisa quanto do texto que ele produz, contribuindo, assim, para a melhoria dos resultados obtidos ao final da escolarização básica não só em língua portuguesa, mas em todas as outras áreas do conhecimento.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L. *et alii* (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CHARAUDEAU. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUTRA, Vania L. R. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

\_\_\_\_\_; SIMÕES, Darcilia & COSTA, Manuel F. da. *Ensino de língua nacional: reflexões teóricas e prática didática*. In: HENRIQUES, C. C. & SIMÕES, D. (Org.). *Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 2002.

\_\_\_\_\_; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1977.

LABOV, W. & WALWTSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal narratives. In: HELM, J. (Org.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: Washington University Press, 1967.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. *et alii* (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. *et alii* (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular. 2000.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C. C. & SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

**PROPOSTA DE DATAÇÃO DE  
PALAVRAS SUFIXADAS EM –MENTO, NO PORTUGUÊS**

*Érica Santos Soares de Freitas (USP)*  
*professora\_erica@uol.com.br*

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais extensa, cujo objetivo principal é estudar, diacronicamente, a formação de palavras do português, com ênfase no processo de sufixação. Nosso trabalho é direcionado ao estudo morfológico diacrônico; nele, observaremos as palavras portuguesas formadas pelo sufixo derivacional –MENTO (do latim, –*MEN*, –*MENTUM*) e suas datações no Dicionário Houaiss da língua portuguesa, contrapondo-as com outras existentes em documentos antigos, como os que constam no “Corpus do Português” ([www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org)).

Nosso objetivo foi identificar possíveis equívocos na datação de algumas palavras de nosso *corpus*, o que fez com que retrocedêssemos algumas datas. Além disso, conseguimos identificar a ocorrência em determinada época de palavras sem datação indicada no Houaiss.

O setor de aplicação deste trabalho é o da educação superior pelo estudo da mudança gramatical e da história social do português, com organização simultânea de um *corpus* de análise.

Esta pesquisa representa a continuação do trabalho apresentado na dissertação de Mestrado intitulada: “Em busca do mento perdido. Análise semântico-diacrônica do sufixo –MENTO, no português”, defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, programa de Filologia e Língua Portuguesa, em junho do ano passado, na qual se analisaram por vários ângulos as palavras sufixadas em –MENTO, no português.

A pesquisa apresentada hoje foi feita posteriormente ao estudo da dissertação, já no final do trabalho, com fins de atestarmos algumas palavras. Contudo, ao percebermos a grande quantidade de informações obtida, ainda que não fôssemos desenvolver as palavras, fizemos o seu resgate, pois descobrimos, por meio da diacronia, mui-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

to material para futuras pesquisas. Caso adicionasse ao *corpus* de trabalho as palavras encontradas, com certeza os resultados iriam se alterar, visto que a correção de datação de palavras não é pequena, e a inclusão de datação nas palavras sem essa informação é de mais de 15% do total do nosso *corpus* inicial (2.803 palavras).

Segundo Bassetto (2001),

Determinar a data, o ano ou, pelo menos, a época em que o documento foi escrito pode ser muito útil para a compreensão de seu conteúdo, de sua forma, finalidade e outros aspectos, já que um escrito, de uma forma ou de outra, é um reflexo de sua época. (BASSETTO, 2001, p. 52)

Assim, a seguir, indicaremos algumas palavras encontradas no “Corpus do Português”<sup>36</sup>, dos Professores Mark Davies e Michael J. Ferreira, sítio em que há arquivos de documentos a partir do século XIV, 1300s, com limite no século XX. O máximo de palavras informadas, por busca, é de 1.000. Não verificamos nele as palavras com outras terminações, por exemplo –MENT, –MENTA, –MENTOS, –MENTAS, e prováveis formas divergentes do sufixo estudado, ou por erro de digitação ou no próprio documento manuscrito, como –MNTO, –MêTO, –MEMTO, –MENTU etc.

Foram encontradas, por meio da busca de \*mento<sup>37</sup>:

### **1. Datação de palavras sufixadas em –MENTO no “Corpus do Português” – 4.758 palavras**

<b>Século</b>	<b>Quantidade</b>
XIV	347 palavras
XV	1.000 palavras - limite
XVI	622 palavras
XVII	594 palavras
XVIII	354 palavras
XIX	841 palavras
XX	1.000 palavras - limite

---

<sup>36</sup> Disponível em [www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org)

<sup>37</sup> O uso de asterisco antes de um lema faz com que a busca mostre qualquer quantidade e variedade de letras que tenham, neste caso, como terminação –MENTO.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Encontramos e pesquisamos, no total, 4.758 palavras, número que poderia aumentar, não fosse o limite de 1.000 palavras por pesquisa, já que nos séculos XV e XX provavelmente a quantidade de palavras existentes é maior que 1.000.

Caso diversifiquemos a busca, trocando –MENTO por –MENT, –METO, –MÊTO, e outras possíveis variações, por exemplo, provavelmente aumentaremos a quantidade de palavras e, assim, poderíamos confirmar vários metaplasmos e alterações seculares.

Assim, dividimos esta comunicação em duas partes, a fim de propor uma alteração nas informações etimológicas de algumas palavras no dicionário Houaiss: palavras cuja data de registro diverge da informada e palavras sem datação.

### **2. Datações corrigidas**

Identificamos possíveis equívocos na datação de algumas palavras de nosso *corpus*, o que fez com que retrocedêssemos algumas datas.

Em relação à correção de datas, a proposta foi retroativa, ou seja, indicamos como correção da data do registro da palavra aquelas cuja indicação fosse posterior à data encontrada.

Corrigimos a datação de 120 palavras<sup>38</sup>, 4,3% do nosso *corpus* inicial de 2.803 palavras.

#### **2.1. Datação de palavras sufixadas em –MENTO, com datas anteriores às indicadas em Houaiss**

<b>Século</b>	<b>Quantidade</b>
XIV	23 palavras
XV	15 palavras
XVI	14 palavras
XVII	40 palavras
XVIII	3 palavras
XIX	25 palavras
XX	0 palavras

---

<sup>38</sup> As palavras estão organizadas alfabeticamente e por século em Freitas, 2008, p. 443-449, Vol II.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Percebemos que teríamos um aumento substancial se incluíssemos as palavras encontradas no século XIX, o que reforça a ideia de a época proporcionar a produção/criação de palavras. Além disso, tivemos muitas palavras corrigidas para o século XVII, uma surpresa, e quase nenhuma no século XVIII. Como essa análise não faz parte do foco de nossa pesquisa, deixamos somente indicada a pesquisa.

Muitas vezes encontramos a mesma palavra em séculos diferentes, com datas retroativas. Para não haver duplicidade de informações, colocamo-las em ordem e excluímos a de data posterior, ainda que a encontrada seja anterior à informada no Houaiss, já que o que nos interessa, nesse momento, é somente pesquisar e corrigir a datação, permanecendo a mais antiga, sempre.

Alguns exemplos:

- Século XIV: ADITAMENTO. Abonação: “Johã Lopez, que a escriuj. Ao fundo do documento, há um *aditamento* de quatro linhas e meia com uma chamada para a” *13:CIPM:HGP13*

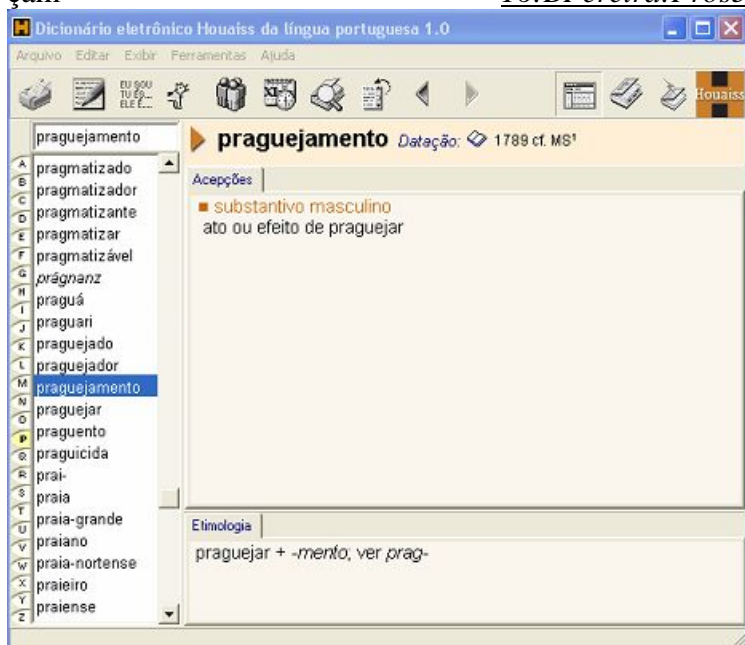


## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

A datação indicada no Houaiss para a palavra aditamento é de ser do século XVI (1540), contudo encontramos a palavra no século XIV (dos anos de 1300), conforme abonação indicada.

- Século XVII: PRAGUEJAMENTO. Abonação: “Cic. \*Insectanter, Adv. || Injuriosamente, &c. Gell. \*Insectatio, nis,f.g. || O *praguejamento*, injuria, perseguição”

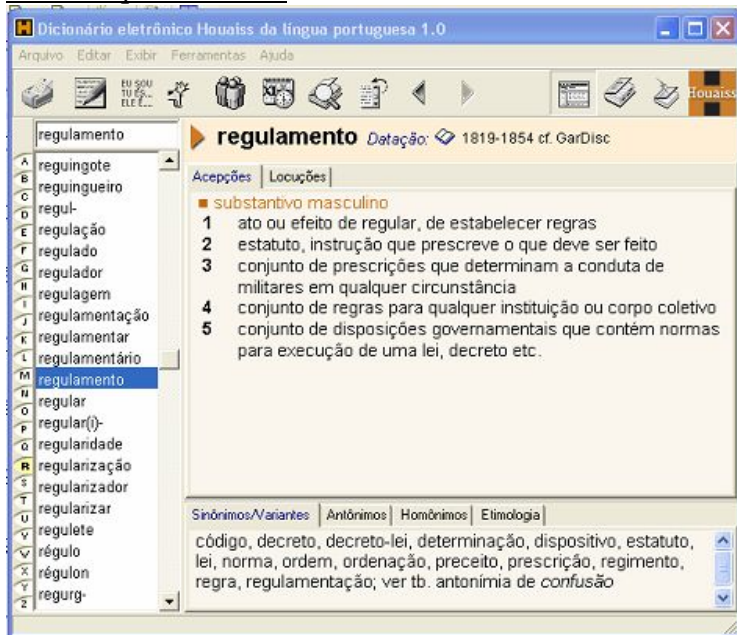
*16:BPereira:Pros5*



Embora a palavra praguejamento esteja indicada no Houaiss com a datação de 1789, século XVIII, encontramos-la num documento do século XVII.

- Século XVIII – REGULAMENTO. Abonação: “de-zenpenhem as suas obrigaçoens, mas que regulem as suas accoens para o seu *regulamento* de vida e costumes”

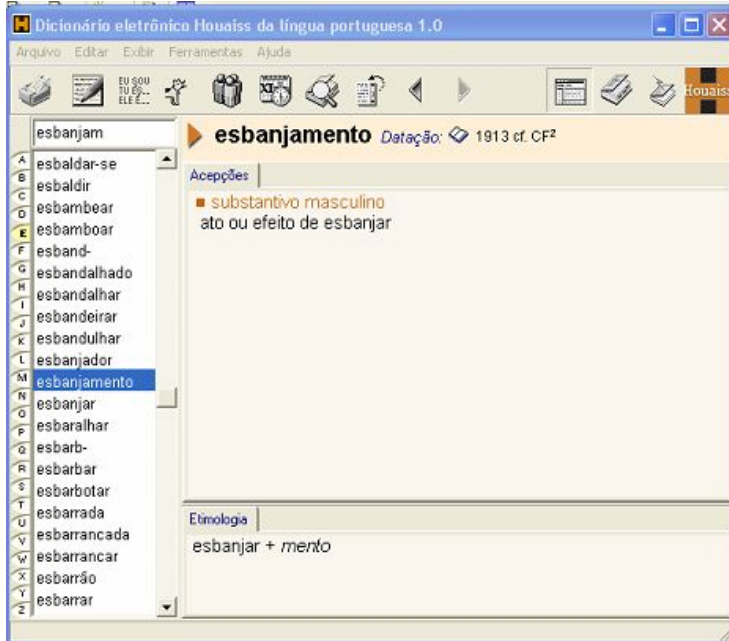
*17:Manique:Coimbra*



Na entrada da palavra *regulamento* na microestrutura do Houaiss, há a informação de ser atestada no século XIX, com primeira datação indicada de 1814, porém esta já era utilizada um século antes, conforme a abonação obtida.

- Século XIX – ESBANJAMENTO. Abonação: “espécie de simulada, para o lado da facção política contrária; contrabalançando um *esbanjamento* de dinheiros com a fundação duma obra filantrópica”





Para o termo esbanjamento, indicado como sendo do século XX, há a indicação no “Corpus do Português” de ser utilizado já no século XIX.

## **2.2. Datações inclusas**

Se refizéssemos nosso *corpus* de pesquisa, este seria aumentado, por meio de abonações, em 387 palavras, visto que encontramos muitas palavras sem datação no Houaiss abonadas em vários textos inseridos no “Corpus do Português”.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

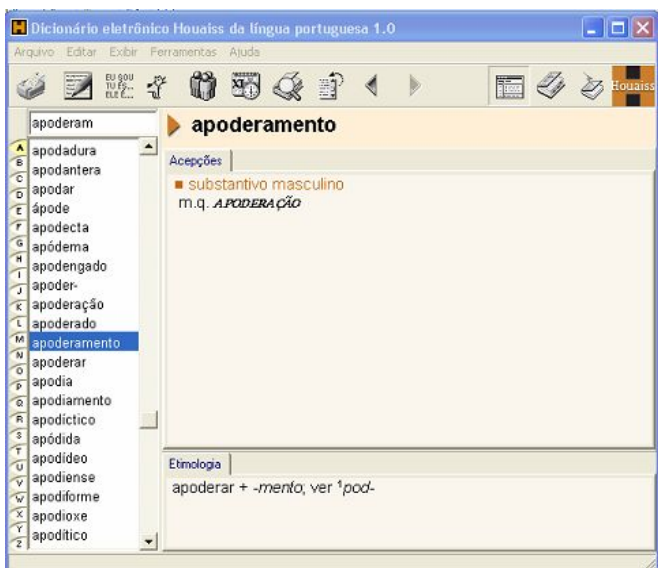
### *2.2.1. Palavras sufixadas em –MENTO sem datação no Houaiss*

Século	Quantidade
XIV	10 palavras
XV	19 palavras
XVI	13 palavras
XVII	46 palavras
XVIII	6 palavras
XIX	91 palavras
XX	155 palavras

É bastante surpreendente o número de datação de palavras a serem incluídas no século XIX e XX. Também é peculiar a alta quantidade indicada no século XVII, século que não despertara em nós tanta curiosidade quanto os séculos XV e XIX.

Alguns exemplos:

- Século XIV – APODERAMENTO. Abonação: “uêdo o seu senhor dela & nõna contradizendo. ou per *apoderamento* do pessõeyro ou do conprador. ENalheada. ou uêduda” 13:Afonso:Partida3



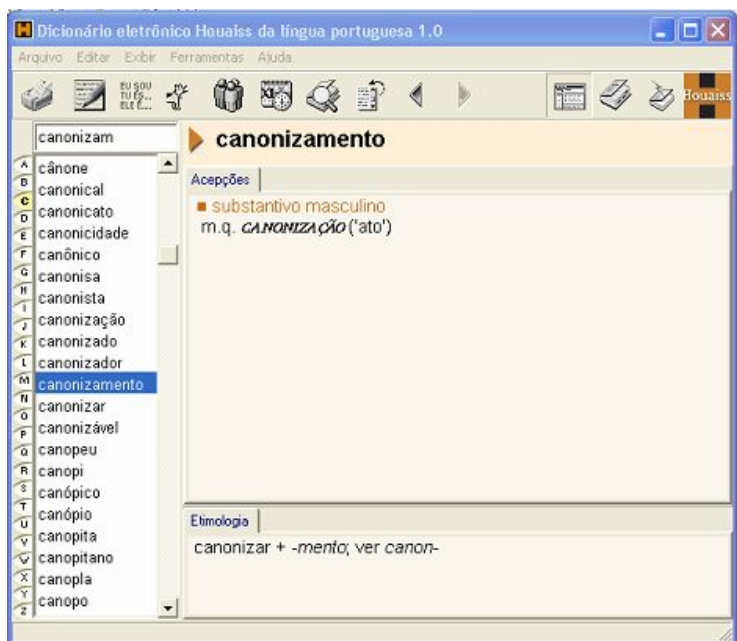
## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

- Século XV – ATENDIMENTO. Abonação: “coixa dele ataa que venha aquele que ha.de seer enviado e esse meesmo seera *atendimento* das gentes'. E, como asy seja que o” 14:Calado:Enperial



- Século XVI – CANONIZAMENTO. Abonação: “logo mandar ao sancto Padre por seu *canonizamento* e porque pera esto convinha experiencia dos milagres” 15:FlosSanct

## Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04



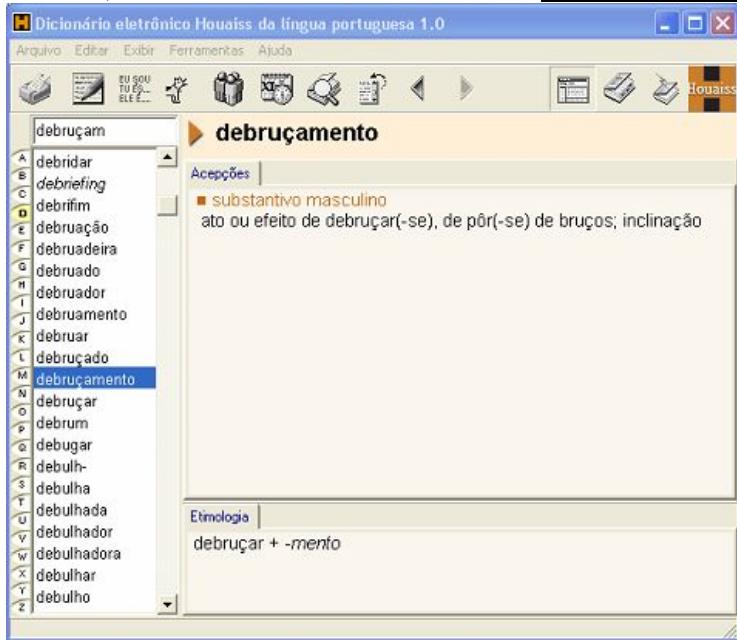
- Século XVII – DEBRUÇAMENTO. Abonação: “Pronitas, tis, f.g. || A inclinação, facilidade, geito, *debruçamento*, propensam, & c.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

\*Proniter,

Adv.”

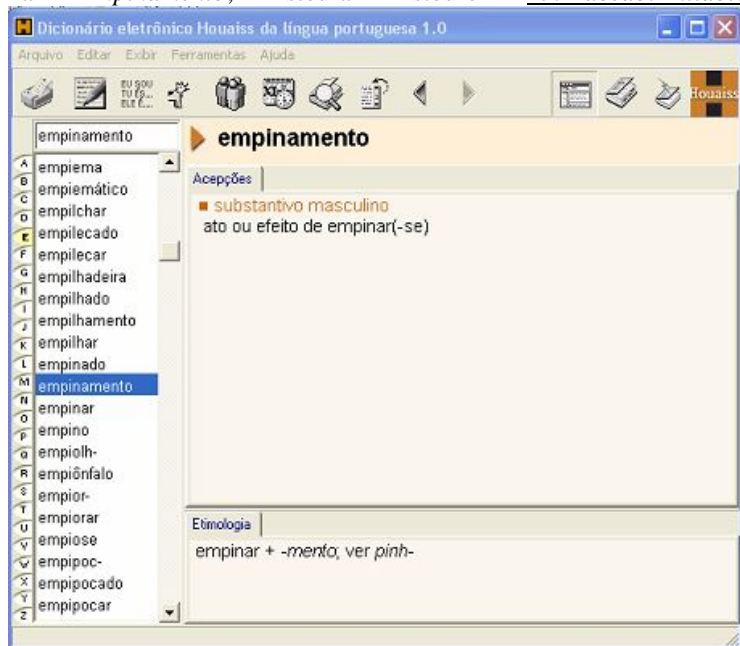
16:BPereira:Pros7



- Século XVIII – EMPINAMENTO. Abonação: “que produz Armação, Levantar Levantamento, Brincar Brinco, Estalar Estalo, Empi-

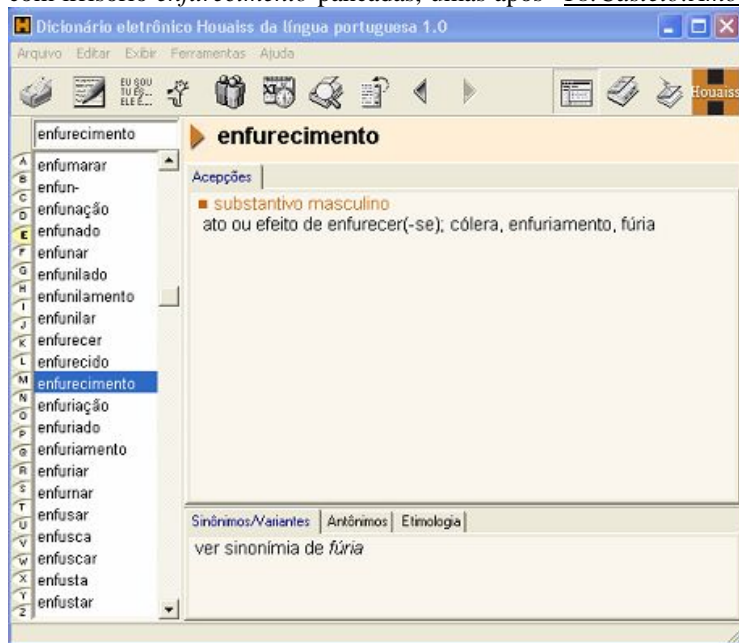
## Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

nar *Empinamento*, Estourar Estouro” *17:Macedo:Antidoto*



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

- Século XIX – ENFURECIMENTO. Abonação: “porta do mosteiro com irrisório *enfurecimento* pancadas, umas após” *18:Castelo:Amor*



- Século XX – ENFRENTAMENTO. Abonação: “e A Morte de Ivan Illych (1886), em que o *enfrentamento* da morte leva a principal personagem à conversão espiritual”



### **3. Conclusões**

A pesquisa realizada trouxe contribuições teóricas e práticas ao entendimento dos fenômenos ligados à formação de palavras no português. Embora existam várias formas de avançar no conhecimento de um determinado fenômeno, buscou-se na pesquisa diacrônica uma forma de contribuir com a correção da datação das palavras sufixadas em –MENTO, na língua portuguesa.

Essa pesquisa mostrou quão importante é o papel

dos filólogos, o seu trato contínuo com os textos das eras já passadas, necessitam, a cada momento, de conhecer a primitiva significação do vocábulo já tornado incompreensível e a procedência de certos termos incorporados ao vocabulário do idioma. (BUENO, 1963, p. 184)

É importante não nos esquecermos de que os temas filológicos não se esgotam; cada nova época tem sua contribuição a dar. O



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

prazer imenso que existe em descobrir, discutir novos resultados, pensar em novas hipóteses e dar dia-a-dia um novo passo é indescritível. Trabalhar em ciência é partilhar um projeto, é ter sempre novas perguntas e sonhos, muitos sonhos. Nunca nada é finito, nunca nada está decidido.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno F. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: Edusp, 2001.

BUENO, Francisco S. *Estudos de filologia portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

CORPUS DO PORTUGUÊS. Disponível em:  
<[www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org)> Acesso em: 27 jul. 2009.

FREITAS, Érica de. *Em busca do mento perdido. Análise semântico-diacrônica do sufixo –MENTO, no português*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

GMHP – Grupo de Morfologia Histórica do Português. Disponível em: <[www.usp.br/gmhp](http://www.usp.br/gmhp)> Acesso em 15 ago. 2009.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, CD-ROM.

**PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE UM DICIONÁRIO  
DE VERBOS ÁRABE-PORTUGUÊS**

*Elias Mendes Gomes (USP)*  
[eligomes@usp.br](mailto:eligomes@usp.br)

INTRODUÇÃO

A linguagem – o principal veículo através do qual os seres humanos se comunicam – sempre encantou e mistificou a humanidade. Devido a isso, teorias, hipóteses e especulações sobre a sua origem e desenvolvimento se remontam à milhares de anos. A primeira tentativa de sistematizá-la deve-se aos filósofos gregos que especularam sobre sua origem e o relacionamento entre os diferentes objetos e seus nomes. Depois disso, eles começaram a discutir as regras que governam a linguagem, isto é, a gramática. E, finalmente, no século III a. C., eles começaram a codificar as palavras de acordo com as diferentes partes do discurso e a cunhar denominações para as diferentes formas de verbos e substantivos. A lexicografia, entretanto, nunca foi uma área de especial interesse para os gregos (LONGYEAR, 2000).

Os romanos, entretanto, com a expansão do império, reconheceram a importância dessa ciência e, ainda no primeiro século D.C., compilaram e circularam a obra *De Verborum Significatu* (O significado das palavras), que é referência em termos de antiguidade e gramática latina. Por séculos a língua latina prevaleceu no mundo ocidental, mesmo depois da queda do império, sustentada pela liturgia cristã. Somente durante a Renascença foi que as línguas modernas derivadas do latim tiveram seus primeiros dicionários: primeiramente o italiano com o *Vocabulario degli Accademici della Crusca* (1612), depois o francês com o *Dictionnaire de l'Académie Française* (1694), e finalmente o espanhol com o *Diccionario de la lengua española*, publicado entre 1726 e 1736 pela Real Academia Española. (BIDERMAN, 1984).

A lexicografia árabe antecede em muito a essas obras. Historicamente, a rica língua árabe – com a poesia altamente desenvolvida na época da *Ja:hili:ya* (a era pertencente ao período pré-islâmico) – sempre teve seu indiscutível lugar na Península Arábica, mas foi so-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

mente com o advento e expansão do Islamismo que ela ganhou a projeção que a levou para além de suas fronteiras linguísticas históricas.

Eposito (1999) e Versteegh (1997) atestam que o papel preponderante que a língua árabe desempenhava na recém-criada liturgia islâmica, bem como o domínio político da nação árabe nos territórios conquistados, requeriam uma inadiável estruturação linguística. Respondendo à essa necessidade o filólogo Khalil Ibn-Ahmad (ca.718-791), procedente da província onde se encontra o moderno Sultanato de Oman, compilou o inteiro vocabulário árabe em uma única obra, o *Kitāb al-Ayn* (o livro [da letra] <sup>ʿ</sup>ayn). Khalil Ibn-Ahmad também fundou a primeira escola de filologia do mundo árabe, onde seus discípulos analisaram a língua e fixaram a gramática árabe. Com o passar do tempo, outras escolas foram originadas (frequentemente antagonistas entre si), mas seus alvos eram sempre o de preservar a língua árabe como revelada no Alcorão (o sagrado livro islâmico).

A tarefa dessas escolas tem sido perpetuada pelas modernas academias de língua e mostra quão importante é a língua árabe para seus falantes. Nydell (2002, p. 115) atesta que “enquanto a maioria dos ocidentais sente afeto por suas línguas maternas, o orgulho e amor que os árabes nutrem por sua língua é muito mais intenso. A língua árabe é o seu maior tesouro cultural.”

Como no passado, a língua árabe continua a despertar o interesse do mundo ocidental. Outrora devido a conquista político-religiosa, atualmente em virtude de seu rico legado cultural e, mais recentemente, em consequência de sua associação com o terrorismo. Duian (2001) e Mahmoud (2004) asseguram que o interesse pela apreensão do árabe tem crescido paulatinamente desde o atentado ao *World Trade Center* em setembro/2001. Várias pessoas percebem a aprendizagem da língua e cultura árabe como um nicho do mercado de trabalho que tem sido pouco explorado. Essas pessoas, potencialmente, estarão trabalhando como tradutores e consultores culturais. O entendimento da língua e cultura provê as ferramentas que minimizarão o ruído na comunicação que limita a interação entre o ocidente e os possíveis parceiros das ricas nações árabes.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

O fator “religião” continua mantendo um papel preponderante na aquisição linguística do árabe, já que o conhecimento da língua árabe é imprescindível para a boa apreensão do significado do Alcorão e para a performance dos rituais litúrgicos do islamismo. Entretanto, pouco foi feito para facilitar a sua aprendizagem, especialmente entre os lusófonos. Aqueles atributos que, *a priori*, atraem as pessoas para a sua aprendizagem, isto é, sua característica mística e ritualista, e a sua rica herança linguística, cultural e religiosa de muitos séculos, tendem a lhes repelirem com o passar do tempo. A grafia peculiar do idioma, sua natureza diglósica, a riqueza vernacular e a falta de materiais paradidáticos inibem e desmotivam o aprendiz.

Das dificuldades acima apresentadas, esta pesquisa está particularmente preocupada com a falta de apoio didático para a aprendizagem e o aprofundamento no conhecimento linguístico que, via de regra, se adquire com a leitura no idioma almejado; por isso esta pesquisa propõe a elaboração de um dicionário bilíngue de verbos árabe-português.

### ***1. Estudo da nomenclatura apresentada no título da pesquisa***

#### ***1.1. Língua árabe***

O problema se avoluma quando se é indagado a que “língua árabe” está-se referindo. A amplitude do idioma e os seus âmbitos de usagem levaram a uma estratificação do idioma resultando em uma diglossia. Vários antigos conceitos estadísticos, filosóficos, poéticos e religiosos foram preservados e fazem parte de um universo arcaico, mas ainda utilizado, principalmente na arena religiosa islâmica. Essa variedade é conhecida como o *árabe clássico* (a linguagem perpetuada pelo Alcorão) e nunca é utilizada nas conversações do dia-a-dia, não sendo a língua materna de nenhuma das nações árabes. Entretanto, ela é aprendida formalmente e usada por estudiosos religiosos nos debates de assuntos concernentes à fé. Essa variedade é símbolo de prestígio, erudição e conhecimento teológico (HUDSON, 1980).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Esse código “H”<sup>39</sup> também engloba a variedade *árabe padrão moderno* que é uma forma modernizada do árabe clássico e é menos complexa do que a variedade clássica no que se refere à sintaxe, morfologia e semântica. Ela é entendida, se não falada, pela maioria dos árabes. O *árabe padrão moderno* é usado em situações de locuções formais, tais como palestras, noticiários e discursos e, na forma escrita, em correspondências oficiais, literatura e jornais. Essa variedade é aprendida por meio do sistema educacional formal, e serve como a “língua franca” entre todos os países árabes. O *árabe padrão moderno* é de caráter conservativo e tende a criar e agregar neologismos ao seu banco de vocabulário partindo de combinações já existentes no árabe clássico, embora vários lexemas tenham sido emprestados de outros idiomas.

A outra parte nessa diglossia é o *árabe dialetal*, ou o código “L”. Esta vertente varia de país a país e de região para região e é usada em todas as situações não formais do dia-a-dia, não obedecendo, necessariamente, às regras gramaticais do *clássico* ou do *padrão moderno*, embora siga uma convenção própria e reconhecida. Essencialmente, esses dialetos são utilizados somente na versão oral, mas, algumas vezes, são reduzidos à escrita, particularmente na poesia, em caricaturas de periódicos e em certos diálogos incluídos em romances contemporâneos.

Devido ao escopo do árabe padrão moderno e por ser esta a vertente mais usada no ensino de árabe para estrangeiros, dar-se-á preferência, neste trabalho, a essa variante. Como mencionado acima, essa variedade é a encontrada em todos os materiais escritos que vão desde jornais e revistas até romances e livros didáticos. Essa forma é também empregada oralmente em todos os meios de comunicação. A morfologia e sintaxe do árabe padrão moderno são essencialmente as mesmas em todos os países árabes, do Marrocos ao Iraque. As poucas diferenças lexicais são restritas a apenas algumas áreas especializadas, ajudando a manter, como no passado, a unidade

---

<sup>39</sup> William Marçais, em 1930, definiu a situação de diglossia nas comunidades árabes, mas foi Ferguson (1964), que posteriormente definiu esse fenômeno. Ferguson atribui às duas variedades as denominações H (H[igh]), como sendo a variedade elevada, identificando as vertentes *clássica* e *padrão* como pertencentes à essa categoria) e L (L[ow]), como sendo a variedade “baixa”, identificando com ela os dialetos regionais).

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

linguística do mundo árabe. Este fato dá a todos os descendentes árabes um senso de identidade e uma consciência de sua herança cultural comum.

### **1.2. Verbos**

Essa discussão leva ao questionamento de outro fator importante: a razão da escolha de verbos como o corpus do léxico. Tradicionalmente, os gramáticos árabes dividiram a língua em três partes: substantivo, verbo e partículas (que incluem os advérbios, preposições, pronomes, etc.). Ainda nos séculos VII e VIII d. C., duas escolas filológicas, Basra e Kufa – ambas no atual Iraque – surgiram para explicar o funcionamento do árabe e preservar sua estrutura e coesão lexical, uma vez que o contato com as demais nações através da conquista islâmica tinha comprometido a pureza da língua do Alcorão.

A Escola de Kufa, tendo como fundamento o aspecto morfológico da língua, posicionou-se advogando que o verbo era a mola propulsora do léxico árabe (ALAMRANI-JAMAL, 1983). Esse parecer tem sido aceito por muitos orientistas e arabistas no decorrer da história. Quando as línguas do tronco camito-semítico (da qual o árabe faz parte) são estudadas, percebe-se que uma de suas marcas distintivas é a maneira pela qual os vocábulos são formados. Trata-se do sistema de derivação analógico. Embora, na língua árabe nem todas as palavras possam ser rastreadas a uma raiz verbal, a maioria de seus lexemas deriva-se de um verbo simples que designa uma expressão escrita constituída de três letras destinada a representar uma ideia (COWAN, 2006). Essa combinação de grafemas traz em seu bojo uma noção específica. Assim, a composição /k-s-r/ representa a ideia de “quebrar”, enquanto que /d-r-s/ exprime o conceito de “estudar”, e /q-w-l/ o de “falar”, e assim por diante.

Prefixos, sufixos e mudanças internas (tanto por acréscimos como em supressões) inseridos à essa raiz dão origem a novos termos (sejam eles verbos ou substantivos) relacionados a ideia principal. A título de ilustração tome-se, por exemplo, o radical /k-t-b/ que denota a ideia de escrever. Em sua forma mais simples o trigrama KaTaBa significa “ele escreveu”. Por convenção essa estrutura é u-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

sada como a forma canônica (não marcada) do verbo, que equivale ao infinitivo nas línguas do tronco indo-europeu.

Convencionou-se, entre os orientalistas, listar as modificações ocorridas no radical do verbo com numerais romanos. Essa mudança dá novo significado aos verbos. /K-T-B/ é usado nas formas I, II, III, IV, VI, VII, VIII e X. Algumas dessas formas conservam o mesmo significado, mas, por exemplo, as formas III /Ka:TaBa/ e VI /taKa:TaBa/ significam “corresponder”, enquanto que as formas IV /‘aK-TaBa/ e X /astaK-TaBa/ significam “ditar”.

O paradigma para transformar o verbo em substantivo é o seguinte: Ao acrescentar-se um “m” ao trígama /maK-TaB/, obtém-se “escritório” ou “escrivãzinha”, ou seja, o local onde se escreve. /Ki-Ta:B/ refere-se a um livro, enquanto que /maK-TaBa/ representa a ideia de biblioteca, ou o lugar onde os escritos são armazenados. /Ka:TiB/ é aquele que performa a ação de escrever, ou escritor, escriturário – enquanto que /maK-Tu:B/ é a obra produzida, ou seja, o “escrito”, “carta”. Uma segunda acepção a essa palavra traz a ideia de destino, aquilo que foi escrito/decretado (por Deus) para alguém. Em sua forma de verbal (árabe *maṣḍar* - o primeiro substantivo derivado da forma verbal), /Ki-Ta:Ba/ refere-se à escrita em si.

A maioria das raízes árabes tem padrões derivacionais semelhantes. Os princípios e regras da língua árabe foram delineados pelos antigos gramáticos árabes que formularam suas hipóteses da gramática árabe baseados essencialmente em noções matemáticas e, firmados em observação, comparação e generalização dos paradigmas, eles desenvolveram o conceito de /*qiyas*/ (molde, paradigma) da derivação. Por analogia, potencialmente quase toda raiz verbal pode originar novas palavras se forem seguida a estrutura descrita acima (EL-MOULOUDI, 1986). Esse processo é conhecido em árabe como /*ichtiqa:q*/, ou seja, derivação analógica (EL-KHAFIFI, 1985; ARYAM, 2001; TARAZI, 2005), que é o método usado para a formação lexical em árabe. Toda raiz árabe tem em seu âmbito o mesmo potencial para derivação e geração de novos vocábulos. Dessa maneira, poderia-se dizer que a capacidade para expansão de vocabulário é virtualmente ilimitada.

Al-Qahtani (2000) ilustra esse processo com o seguinte exemplo: /maK-TaB/ “escritório, ou lugar onde se escreve”; /maQRa’/

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

“lugar onde se lê”. Nota-se que o vocábulo /maqra’/ não existe oficialmente em árabe, mas, se houvesse a necessidade, a denominação poderia ser cunhada. Esse é o método mais usado pelas academias de língua árabe para a inserção de neologismos ao léxico.

Assim, um dicionário de verbos poderia, potencialmente, cobrir uma ampla extensão do vocabulário árabe, já que, uma vez que o estudante esteja familiarizado com a convenção e os paradigmas árabes, ele poderia deduzir/descobrir o significado de palavras que não fossem verbos, mas que se derivam de um, simplesmente por consultar o radical do vocábulo.

O levantamento do corpus verbal será essencialmente extralexiconográfico, baseado primordialmente no trabalho de Jacob Landau (1959) “*A word count of modern Arabic prose*”. A aclamada recepção entre os orientalistas desta obra corrobora essa escolha. Essa lista, desenvolvida segundo os parâmetros da lexicometria, foi retirada de um corpus literário egípcio, contendo 60 livros de diferentes gêneros: ensaio, biografia, criticismo literário, romance, filosofia popular, livro de viagens, história islâmica e estudos sociais. Foram inventariados 11.284 vocábulos.

### ***2. Aspectos técnicos***

Como mencionado acima, procurar-se-á seguir os pressupostos teórico dos antigos gramáticos árabes, particularmente aqueles associados à Escola Filológica de Kufa, que via na raiz verbal a gênese do léxico árabe. Duran & Xatara (2007), no artigo *Critérios para Categorização de Dicionários Bilíngues*, postulam que há alguns critérios essenciais para a categorização de dicionários sejam eles bilíngues ou monolíngues: alvo geral do dicionário, público alvo, extensão, seleção e forma de organização da nomenclatura. Os dicionários bilíngues, entretanto, devem responder a mais três outros critérios: funcionalidade, reciprocidade e direcionalidade. Abaixo, esses conceitos são aplicados ao projeto do “*Dicionário de verbos árabe-português*” seguindo o paradigma sugerido pelas autoras:



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **2.1. Alvo Geral**

Dicionário bilíngue para ser usado como ferramenta paradigmática na aquisição e consolidação línguística.

### **2.2. Delimitação do Público alvo**

1) Estudantes de árabe:

- Aprendizes (básico, intermediário, avançado)
- Faixa etária: adulta

2) Falantes nativos do árabe.

### **2.3. Extensão e seleção**

Esse dicionário pretende abarcar os verbos mais frequentes em uso na linguagem contemporânea. O supramencionado *A word count of modern Arabic prose* proverá a maioria dos lemas, mas reconhece-se que uma complementação vocabular poderá vir de outras fontes.

### **2.4. Forma de organização da nomenclatura**

A entrada de verbetes no corpus seguirá a norma lexicográfica árabe contemporânea, onde os lexemas serão listados de acordo com seus radicais primários (trilíteres ou quadrilíteres), e não como em numerosos dicionários para estrangeiros onde os verbetes são listados de acordo com as declinações de suas formas verbais (I a X). É de opinião do pesquisador que as metodologias lineares latinas não são apropriadas para representar o sistema trilítere árabe, e que é melhor se ater a um sistema de organização lexicográfica onde os verbetes são organizados com base em seu radical.

Levando em consideração o público alvo do dicionário, a micro-estrutura do verbete deverá facilitar a tarefa do estudante de árabe de perceber as nuances nos significados dos verbos árabes, especialmente quando estes são seguidos por preposição. Cada verbete terá um tratamento tentativamente exaustivo, fornecendo ao consu-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

lente diferentes equivalências em português à raiz verbal em questão (parassinônimos). A fim de manter-se fiel ao propósito de registrar os verbetes que fazem parte da linguagem atual, procurar-se-á aboná-los com exemplos reais, retirados do banco de dados da Brigham Young University – “ArabiCorpus”. Esses corpora têm aproximadamente 90.000.000 palavras/ocorrências advindas de livros escolares, literatura moderna, romances e corpus jornalísticos, cobrindo uma vasta área no mundo árabe: Arabia Saudita, Argélia, Egito, Kuwait, Líbano, Marrocos, Palestina, Síria e Sudão.

### **2.5. Funcionalidade**

São duas as funções fundamentais de um dicionário bilíngue:

- apoio à codificação
  - ↔ direção língua materna → língua estrangeira
- apoio à decodificação
  - ↔ direção língua estrangeira → língua materna

O dicionário proposto se qualifica como bifuncional, uma vez que atenderá às duas funções simultaneamente: Servirá de apoio à codificação para os arabiófonos, e como apoio à decodificação para os lusófonos.

### **2.6. Reciprocidade**

Esse critério remete à língua materna do público alvo:

- Dicionário bilíngue recíproco: se destina tanto ao público-alvo falante da língua-fonte quanto ao público-alvo falante da língua-alvo.
- Dicionário não recíproco: se destina ao público-alvo de apenas uma das línguas contempladas.

O dicionário proposto é considerado recíproco, já que se destina tanto aos falantes da língua-fonte quanto os da língua alvo. Enquanto um público utiliza as informações para decodificar, o outro as utiliza para codificar.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

### **2.7. Direcionalidade**

O critério de direcionalidade permite duas ocorrências: Considerando A e B como línguas envolvidas, o dicionário bilíngue monodirecional apresentaria apenas uma direção possível: AB ou BA. O dicionário bilíngue bidirecional apresentaria ambas as direções: AB e BA.

O dicionário proposto é monodirecional: Árabe – Português

### **3. Considerações finais**

O interesse que a língua árabe tem despertado no mundo em geral e no Brasil em particular, justifica a elaboração de materiais de apoio à sua aprendizagem. Esta pesquisa procurou apresentar aspectos considerados importantes para a produção de uma ferramenta importante para essa aquisição linguística, o dicionário monodirecional de verbos árabe-português.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AL-QAHTANI, S. *Arabization in written discourse in Saudi Arabia*. 2000, 247 f. Tese de doutoramento, Ball State University, Muncie/ID, 2000.

DURAN, M. & XATARA, C. Critérios para categorização de dicionários bilíngues. In.: ALVES, I. M. & ISQUIERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. III. Campo Grande: UFMS, 2007.

ARYAN, R. *Arabic roots*. Dissertação (Mestrado - Teaching English as a Second Language) – California State University Dominguez Hills, Dominguez Hills -CA, 2001. 35 f.

BIDERMAN, M. T. C. *A ciência da lexicografia*. São Paulo: Alfa, 1984.

COWAN, D. *Gramática do árabe moderno*. São Paulo: Globo, 2006.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

DUIN, J. Sudden Surge in Interest in near East: Americans Are Enrolling in Courses on Islam, Arabic and International Relations. *Insight on the News*. Vol. 17, n. 46, p. 28, 10 dez. 2001.

ELAMRANI-JAMAL, A. *Logique aristotélicienne et grammaire arabe* (Études et Documents). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. 1983.

EL-KHAFIFI, H. M. *The role of the Cairo academy in coining arabic scientific terminology: an historical and linguistic evaluation*. Tese de doutoramento (Middle East Studies) – University of Utah Graduate School, Utah, 1985. 215 p.

EL-MOULOUDI, A. *Arabic language planning: The case of lexical modernization*. Tese de doutoramento (Linguística) – Graduate School, Georgetown University. Washington - D.C., 1986. 321 f.

ESPOSITO, J. *The Oxford history of Islam*. New York: Oxford University Press, 1999.

HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

LANDAU, J. M. *A word count of Modern Arabic Prose*. New York, NY: American Council of Learned Societies, 1959.

LONGYEAR, C. Linguistics. **In:** MICROSOFT CORPORATION, *Microsoft® Encarta® Encyclopedia*. Version 9.0.0.0702. Redmond, WA: Microsoft. 2000.

NYDELL, M. K. *Understanding Arabs: A guide to westerners*. Revised Version. Boston: Intercultural Press, 2002.

MAHMOOD, H. Breaking Barrier of Arabic Language after 9/11 and U.S. Involvement in Afghanistan and Iraq, Suburban Classes in Arabic Are Taking Off. *Daily Herald*. 05 ago. 2004.

TARAZĪ, F. *Al-ichtiqāq*. Beirut: Librairie du Liban Publishers, 2005.

VERSTEEGH, K. *Landmarks in linguistic thought III: The arabic linguistic tradition*. London: Routledge, 1997.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **(RE)CRIANDO SHAKESPEARE: ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE OBRAS LITERÁRIAS COMO PRÁTICA DE LEITURA**

*Marcel Alvaro de Amorim (UFRJ)*  
[marceldeamorim@yahoo.com.br](mailto:marceldeamorim@yahoo.com.br)

#### INTRODUÇÃO

William Shakespeare, dramaturgo inglês nos séculos XVI e XVII, é, talvez, um dos escritores mais lidos da história da literatura mundial. Suas peças já foram representadas, lidas e adaptadas pelo e para os mais diversos públicos, nas mais diversas culturas. *Hamlet*, peça do bardo escrita provavelmente nos anos iniciais do século XVII tem uma importância ímpar na obra shakespereana: além de representar como nenhuma outra o poder de criação do autor – o inventor do humano (Cf. BLOOM, 2004) – por meio da criação de personagens únicos, ímpares, que representam os anseios, fraquezas e paixões do ser humano é, sem dúvida, um patrimônio da história do teatro, tendo sido representada milhares de vezes, nos mais diversos contextos – inclusive o brasileiro.

No cinema a história não foi diferente. Procurando atender também a classe burguesa – já que antes a sétima arte era conhecida como entretenimento para a classe popular (Cf. SKYLAR, 1975) – os produtores dessa indústria procuraram na literatura embasamento para a criação de seus roteiros, suas histórias, buscando também no teatro shakespereano a base que lhes renderia a aproximação entre o cinema e a forma artística. *Hamlet* foi, então, adaptada centenas de vezes, (re)lida, (re)escrita e (re)criada por diferentes diretores, de diferentes nacionalidades e em diferentes contextos.

Tendo como base o panorama apresentado anteriormente, este trabalho pretende analisar uma das adaptações de *Hamlet* para o cinema, a adaptação realizada por Michael Almereyda, no ano de 2001, que tem no papel do melancólico príncipe dinamarquês o ator americano Ethan Hawke, encenando o que é, talvez, o sonho maior de todo ator: a história de uma personalidade dividida entre o fazer e o não fazer, entre o sofrimento da vida e o desejo da morte. Nessa análise, procuraremos entender como o filme adapta a história da pe-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

ça, que tipo de leitura foi realizada e, detendo-nos no solilóquio *To be or not to be*, quais estratégias foram escolhidas para levar, novamente, tão famosa peça aos cinemas, sob um novo ponto de vista, de uma outra maneira.

Para tanto, apresenta-se na primeira parte desse artigo uma breve discussão teórica sobre a teoria da adaptação aqui relatada como uma área híbrida em contato com a teoria do cinema, os estudos linguísticos e a literatura comparada. Nessa parte serão estabelecidas as categorias para análise da obra escolhida como *corpus*, o filme de Almereyda, elencadas de acordo com leitura teórica minuciosa das obras de Stam (2000), Sanders (2006) e Hutcheon (2006).

Na segunda e última parte deste trabalho, realizar-se-á uma leitura da peça shakespeariana, bem como do filme, focando o famoso solilóquio *To be or not to be*. Procura-se por meio da análise delinear o tipo de leitura realizada da obra shakespeariana, apontando o filme como uma nova obra provinda de um exercício de interpretação e independente de seu texto base. Por fim, concluiremos o trabalho discutindo as estratégias de adaptação utilizadas na (re)criação shakespeariana e apontando qual, dentro das categorias elencadas, daria conta de entender o processo criativo por trás da obra de Michael Almereyda.

### **1. Literatura e cinema: o que significar adaptar?**

Segundo Barros (2006), a relação entre literatura e cinema não é uma das mais passivas nos debates entre críticos de ambas as artes. É possível apontar movimentos críticos que defendem a *autonomia do cinema*, ou ainda a literatura como *arte verdadeira*. Porém, há teóricos que não enxergam tal relação prejudicial para nenhuma das partes envolvidas.

Linda Hutcheon (2006) defende que as adaptações, de qualquer espécie, estão em todos os lugares nos dias atuais. E ainda inicia um importante debate sobre a prática de classificar as adaptações como secundárias, como trabalhos derivados e, ao tentar entender a constante crítica de que, no cinema adaptado da literatura, as obras *secundárias* nunca chegam à consistência artística da obra literária, questiona-se:

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Why, even according to 1992 statistics, are 85 percent of all Oscar-winning Best Picture Adaptations? Why do adaptations make up 95 percent of all the miniseries and 70 percent of all the TV movies of the week that win Emmy Awards (HUTCHEON, 2006, p. 04)<sup>40</sup>

Assis Brasil (1967), ao questionar-se sobre o assunto, apresenta o cinema como o tipo de obra mais próximo da literatura e resalta a existência de obras literárias “transfiguradas em péssimo cinema”, assim como adaptações que elevam obras como antológicas para a arte cinematográfica. Restaria-nos julgar as obras separadamente: a literatura e o cinema em sua autonomia como arte.

Mas afinal: o que é uma adaptação? Nas palavras de Hutcheon (2006), a adaptação pode ser estudada em três vertentes: como uma entidade ou um produto formal; como um processo de criação; ou ainda como um processo de recepção.

Como uma entidade *formal ou produto*, entenderíamos a adaptação como transposição particular de um trabalho ou trabalhos, uma espécie de transcodificação. Pode-se então contar uma história sob um ponto de vista diferente ou ainda expor (transpor) uma nova interpretação. A autora diz também que por transposição, pode-se considerar a conversão do real pelo ficcional, quando dramatizamos ou narramos acontecimentos históricos ou biografias pessoais. Como *processo de recriação*, entende-se a adaptação como um processo de *(re) interpretação* e *(re) criação*, processo no qual primeiramente apropria-se do texto fonte para depois recriá-lo, comum na adaptação de obras literárias canônicas para públicos de faixa etária jovem. Por fim, *como processo de recepção*, entende-se a adaptação como uma forma de intertextualidade, o texto baseia-se em outros textos para criar-se existindo de modo intertextual com os primeiros.

Para Barthes (*apud* NAREMORE, 2000) adaptar seria uma forma de analisar ou ler a obra literária e isso não a define como inferior a seu texto-base pela capacidade plurissignificativa das obras literárias, sendo possíveis infinitas adaptações geradas a partir de uma mesma narrativa literária. Essa visão remete a ideia de reconhe-

---

<sup>40</sup> “Porque, de acordo com estatísticas de 1992, 85% de todos os ganhadores do Oscar de Melhor Filme são adaptações? Porque são adaptações os 95% de todas as minisséries e 70% de todos os filmes para TV da semana que ganham o Emmy Awards? (Tradução nossa).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

cimento-compreensão, acrescentando-se o movimento (re)interpretação-(re)criação. De acordo com essa visão, um filme adaptado seria uma leitura do texto literário, construída sobre sentidos elencados por leitores do texto-base em coconstrução com a própria forma da arte cinematográfica.

Pensando na adaptação como leitura, seria possível a discussão sobre a qualidade do primeiro texto em relação ao segundo? Seria possível aplicar o argumento da maioria dos críticos contemporâneos de que o filme “não é fiel à obra literária adaptada”? Procurando responder a essas perguntas, discute-se agora a noção de *fidelidade* nas adaptações cinematográficas de obras literárias.

### **1.1. Sobre a fidelidade nas adaptações literárias para o cinema**

Para Hutcheon (2006), adaptar não significa ser fiel, e fidelidade não deve ser um critério de julgamento ou foco de análise para as obras adaptadas. A autora ressalta que, por um longo tempo, fidelidade foi um critério comum ao se falar de obras adaptadas, principalmente quando se lidava com obras reconhecidamente canônicas. Hutcheon (2006) concentra seu discurso na tentativa de entender o motivo das discussões sobre a fidelidade nas adaptações.

Ao se falar em fidelidade, segundo a autora, assume-se primeiramente que a adaptação deve ser uma reprodução do texto adaptado, porém a estudiosa manifesta-se ao classificar a adaptação como repetição, mas repetição sem replicação. Hutcheon (2006) lembra ainda que, de acordo com o dicionário, adaptar refere-se a ajustar, alterar, o que pode ser feito de diferentes maneiras.

Robert Stam (2000) em *Beyond fidelity: the dialogics of adaptation*, propõe uma superação da noção de fidelidade em adaptações. Para o estudioso, devemos ir além do conceito de fidelidade, conceito esse difundido ao longo dos anos por uma crítica moralista em relação a adaptações e pelos próprios expectadores que se desapontam quando julgam falha da obra cinematográfica ao que ele, como leitor da obra literária, acredita ser a base da obra, assim como suas características estéticas.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Ao assumir a questão da fidelidade como essencial estaríamos assumindo ainda, segundo Stam (2000), a literatura como mais distinta, venerável e primordial do que o cinema. A justificativa para essa posição é que pelas palavras, verbalmente, existiria uma sutileza maior ao se expressar sentimentos e pensamentos. Porém o autor ressalta exatamente o contrário, para ele os vários recursos do cinema possibilitariam uma maior expressão para a exposição das mais diferentes emoções, combinando o verbal com a densidade informacional contida nas imagens, assim como fatores relacionados à intensidade sonora: música, ruídos, entonação, etc. o que também não justificaria a superioridade do cinema em relação à literatura.

O conceito de fidelidade por si só já é considerado problemático pelo autor. Não podemos falar de exatidão absoluta já que se admite que o processo de adaptação ocorre em uma mudança de meio, o que é denominado como *diferenciação automática*. Por *diferenciação automática* entendemos os processos ocorridos durante as filmagens da obra cinematográfica: ângulos são explorados, inseridos, suprimidos; objetos em cena ou detalhes da história são esquecidos; ocorrem mudanças na edição, dentre outros fatores que causam, automaticamente, divergências entre a obra cinematográfica e o texto-base

Ainda levando em conta a produção das obras, Stam (2000) ressalta as diferenças básicas na composição tanto da literatura, quanto do cinema. Enquanto o autor do texto literário entrega-se numa jornada solitária e, quase sem custos, a produção cinematográfica exige tempo, dinheiro e, principalmente, uma produção mínima com técnicos, especialista, atores e etc., ou seja, no cinema há uma série e decisões que são tomadas por um grupo maior ou menor de indivíduos que participam da criação do filme.

Stam (2000) considera a fidelidade como uma *essência do meio de expressão*, faz isso ao levar em conta que o discurso cinematográfico é composto por imagens, sons, música, iluminação e pela palavra, palavra essa que é o único modo de expressão do texto literário. Podemos ver assim as adaptações como *traduções intersemióticas*, *transmutações*, *hipertextos* ou, ecoando novamente a Barthes, como uma *crítica desmistificadora* do texto-base, usando as palavras do próprio autor.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Julie Sanders (2006), tendo como bases o conceito de intertextualidade – influenciada principalmente pelas obras de Gerard Genette e Julia Kristeva -, assim como o de Hibridismo desenvolvido por Homi Bhabha, classifica as obras cinematográficas derivadas da literatura de duas maneiras: como adaptações e como apropriações.

Por adaptação e apropriação, Sanders (2006) compreende desde a prática transposicional de moldar um gênero para dentro de outro gênero ao processo de aproximação e atualização de obras canônicas para outros públicos, novas audiências, fazendo com que o texto se torne relevante para os mesmos. Práticas como a revisão do texto sob um novo ponto de vista ou do processo de adaptação como comentário de um texto fonte também são lembradas pela autora. O que diferenciaria, então, a adaptação da apropriação, seria o nível de proximidade à obra adaptada/apropriada. A apropriação, segundo a autora, não se preocuparia tanto em manter um elo próximo ao texto literário, enquanto a adaptação ainda clamaria pelo texto como uma de suas bases criativas.

Ecoando Deborah Cartmell, Sanders (2006) nos apresenta três pontos de vista possíveis para a análise das adaptações que, nas palavras da autora, não deveriam ser julgadas por valores como a fidelidade, mas sim por sua metodologia e análise ideológica. Nessa linha, os três horizontes possíveis para análise seriam: 1) a transposição; 2) o comentário e; 3) a analogia.

Por transposição entenderíamos a relocação cultural dos textos fontes, seja essa relocação em termos geográficos, temporais ou ainda socioculturais. A autora cita ainda como exemplo desse tipo de prática a adaptação de Baz Luhrmann do texto shakespereano *Romeu e Julieta*, *Romeo+Juliet*, na qual o diretor reloca a história para os dias atuais, atualizando a Verona shakespereana para Verona Beach, no litoral americano.

O comentário, a segunda categoria apresentada por Deborah Cartmell, seria a adaptação que se vale propriamente como um comentário politizado do texto fonte. Para exemplificar essa segunda categoria basta lembrar-se de alguns filmes baseados na peça *A tempestade*, de Shakespeare, que procuram debater na adaptação subtópicos que na época da composição da peça eram desconhecidos, como as questões étnicas e pós-coloniais.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

A última categoria elencada por Cartmell, a analogia, distancia-se das duas primeiras por não evocar proximidade com seu(s) texto(s) base. Na analogia não precisamos de um pré-conhecimento do texto a ser adaptado para compreensão da obra derivada. Muitas vezes, desatentos, nem perceberíamos as semelhanças narrativas. Um bom exemplo de analogia seria o filme americano *10 coisas que odeio em você*, dirigido por Gil Junger que, apesar de não clamar diretamente uma ligação com a peça *A megera domada*, de William Shakespeare, tem certamente como uma de suas fontes o famoso texto dramático.

As obras de Willian Shakespeare, utilizadas como ilustração para as categorias de Cartmell, poderiam surgir, segundo Sanders (2006), como um guia histórico e patrimônio cultural nos estudos sobre adaptação, já que as peças do bardo são, desde sempre, repetidamente adaptadas e apropriadas pelo cinema dando origem a filmes das mais diferentes espécies.

Os motivos para se adaptar Shakespeare – seja por transposição, comentário ou analogia – são vários e vão desde a importância histórica e canônica do autor até a facilidade financeira, já que todas suas peças já são de domínio público, ou seja, não há necessidade de pagamento de quaisquer tipos de direitos autorais para a realização de adaptações dos textos dramáticos shakespeareanos.

No próximo capítulo, a análise propriamente dita, procurar-se-á analisar melhor a relação de Shakespeare com o cinema e, principalmente, a relação entre o texto dramático *Hamlet* e sua adaptação homônima dirigida por Michael Almereyda em 2001.

### **2. (Re)criando Shakespeare: uma leitura de Hamlet**

Escrever sobre *Hamlet*, segundo Marlene Soares dos Santos (2008), é “fazer uso corrente de superlativos: a mais popular, a mais citada, a mais representada...”. Este trabalho resumirá-se, então, a apresentar de forma breve a trama da peça, para depois a confrontarmos com a narrativa cinematográfica dirigida por Michael Almereyda.

Shakespeare inicia seu texto apresentando um Hamlet – príncipe do reino da Dinamarca - de luto pela recente morte de seu pai e

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

o rápido casamento de sua mãe, a rainha Gertrude, com seu tio, o agora rei Claudius. Certo dia, avisado por seu amigo Horacio de que ele e os guardas noturnos avistaram o fantasma do rei, no castelo, Hamlet vai encontrar o espectro. Seu pai, em espírito, lhe diz que foi envenenado, e que o culpado por tal trama é seu próprio irmão, que agiu na ambição de tomar a coroa e a rainha pra si. O espírito de Hamlet pai conclama, então, Hamlet a jurar que vingará sua morte matando o tio.

Durante sua vingança, Hamlet se finge de louco, comportamento que intriga seu tio e sua mãe que usam de diversos recursos para descobrir a razão da loucura do príncipe. Nesse meio tempo, Hamlet orquestra a encenação de uma peça chamada por ele de “A ratoreira”, cuja trama reconstituiria o assassinato do pai. Ao assistir a peça, o rei fica extremamente incomodado, confirmando as suspeitas de Hamlet que, apesar de suas hesitações, se entrega mais ao desejo de vingança. A peça termina com a morte de Hamlet, sua mãe e o rei, num duelo magistralmente construído no Ato V do texto Shakespereano.

A adaptação aqui analisada, *Hamlet*, de Michael Almereyda é, no mínimo, um filme controverso: se por um lado o diretor procurou manter o texto original shakespereano nos diálogos e monólogos de seus personagens – salvo em cenas excluídas da versão cinematográfica – clamando diretamente ligação com seu texto fonte, pelo outro, modernizou a história ao realizar o movimento de relocação da narrativa para os dias atuais, na cidade de Nova York. Seguindo a prática de diretores como Orson Welles e Akira Kurosawa, Almereyda rearranja o texto shakespereano a fim de adaptá-lo à sua escrita fílmica.

A adaptação se passa no ano 2000 e Hamlet, interpretado por Ethan Hawke, é um jovem aspirante a diretor de vídeos digitais que tem o pai, diretor da grande Corporação Dinamarca – em alusão direta ao reino da Dinamarca, do texto dramático – assassinado. Após o assassinato, seu tio Claudius assume a direção da empresa, lugar outrora ocupado por seu pai, e se casa com a mãe de Hamlet, a viúva Gertrude. Ao retornar da faculdade onde estuda, Hamlet é visitado pelo fantasma de seu pai, que confessa ter sido assassinado por Claudius e pede para que seu filho o honre em vingança. A partir

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

desse ponto, de maneira semelhante à peça, Hamlet fica num estado de indecisão, angústia e melancolia constante.

Celebrado por alguns, criticado por outros, Michael Almereyda realiza um *Hamlet* contemporâneo, em que a corrupção está representada pela cultura e economia das grandes corporações (LEÃO, 2008, p. 297).

A história de *Hamlet*, o filme, é contada em ritmo rápido, procurando dar conta da mobilidade e fluidez do cenário contemporâneo. Hamlet é aqui representado como um jovem nova-iorquino, sendo extremamente urbano e atento as novas tecnologias digitais. As atualizações na performance do texto shakespeariano vão desde as imagens em *laptops*, trechos da peça reproduzidos em folhas de *fax* - ao invés das cartas comuns à época do texto dramático - à conversas que, ao contrário do marcado no texto original, acontecem pelo telefone.

Poderíamos encaixar esse movimento de atualização sociocultural, segundo Sanders (2006), na primeira categoria descrita por Cartmell, a transposição. Ao (re)interpretar *Hamlet* para o contexto contemporâneo Almereyda cria uma aproximação com o público contemporâneo, atualizando Shakespeare para as novas audiências tanto em termos sociais, quanto geográficos e temporais. O intenso foco no jovem Hamlet, interpretado por um ator geralmente associado aos *filmes de verão*, comprova a tentativa iniciar as novas plateias ao texto shakespeariano, como já mencionado anteriormente, proferido quase integralmente pelas personagens cinematográficas.

Consoante com as atualizações culturais e atentas ao desejo de preservar o texto original no filme sob a sua direção, Almereyda opta por criar alternativas pós-modernas para a adaptação de importantes partes da peça em cenas de seu filme. Os vídeos-diário são frequentes durante a película. Solilóquios como o famoso “too solid flesh” são apresentados ao espectador por meio das filmagens do jovem Hamlet.

A peça dentro da peça presente na obra teatral, o metadrama, surge no filme de Almereyda como um filme experimental dirigido pelo próprio Hamlet. As críticas aos problemas de representação dentro do texto teatral, em particular às questões relacionadas com a arte dramática e a imitação (mimesis) verossímil da natureza huma-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

na, cedem lugar a reflexões sobre a edição e montagem da obra cinematográfica, porém de forma claramente menos enfática.

Os vídeos-diário e o metacinema aumentam ainda mais a crença na centralidade de Hamlet no filme. Ao filmar-se, rever suas gravações, meditar e editá-las infinitas vezes, o jovem Hamlet entra em contato consigo mesmo, se observa, deixando às claras, também, sua confusão interior.

Centraremos a análise agora ao monólogo “*to be or not to be*”, proferido por Hamlet no Ato III, cena I, a seguir na tradução de Millôr Fernandes (SHAKESPEARE, 2008; p. 67):

Ser ou não ser – eis a questão  
Será mais nobre sofrer na alma  
Pedradas e flechadas do destino feroz  
Ou pegar em armas contra o mar de angústias -  
E, combatendo-o, dar-lhe fim? Morrer; dormir;  
Só isso. E com o sono – dizem – extinguir  
Dores do coração e as mil mazelas naturais  
A que a carne é sujeita; eis uma consumação  
Ardentemente desejável. Morrer – dormir -  
Dormir! Talvez sonhar. Aí está o obstáculo!  
Os sonhos que hão de vir no sono da morte  
Quando tivermos escapado ao tumulto vital  
Nos obrigam a hesitar: e é essa reflexão  
Que dá à desventura uma vida tão longa.  
Pois quem suportaria o açoite e os insultos do mundo,  
A afronta do opressor, o desdém do orgulhoso,  
As pontadas do amor humilhado, as delongas da lei,  
A prepotência do mando, e o achincalhe  
que o mérito paciente recebe dos inúteis,  
Podendo, ele próprio, encontrar seu repouso  
com um simples punhal? Quem aguentaria fardos,  
Gemendo e suando numa vida servil,  
Senão porque o terror de alguma coisa após a morte -  
O país não descoberto, de cujos confins  
Jamais voltou nenhum viajante – nos confunde a vontade,  
Nos faz preferir e suportar os males que já temos  
A fugirmos pra outros que desconhecemos?  
E assim a reflexão faz de todos nós covardes.  
E assim o matiz natural da decisão  
Se transforma no doentio pálido do pensamento.  
E empreitadas de vigor e coragem,

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Refletidas demais, saem de seu caminho  
Perdem o nome de ação (...).<sup>41</sup> (SHAKESPEARE, 1963; p. 44-45)

Esse é certamente o monólogo dramático mais conhecido da literatura ocidental. A enunciação inicial “Ser ou não ser – eis a questão”, ilustra a mente confusa e a natureza hesitante do jovem Hamlet, confusão em torno da qual a trama se desenvolve.

A angústia de Hamlet em relação aos acontecimentos da peça encontra seu melhor momento de expressão no trecho supracitado. No monólogo, Hamlet reflete sobre a morte, morte essa que é presença constante na peça. Ao proclamar a passagem, Hamlet reflete sobre o ato do suicídio, julgando ser, talvez, mais fácil abrir mão da existência do que sofrer suas angústias.

No filme o monólogo é representado numa cena em que o jovem Hamlet, assistindo a gravações de si mesmo, contempla o suicídio. A cena no monitor, de caráter sádico, mostra a personagem com uma arma na mão, a qual aponta para seu pescoço e em seguida a coloca em sua boca, para depois proferir “Ser ou não ser – eis a questão”, sorrindo, indicando certa ironia. A cena explícita o contexto do texto dramático fazendo referência direta ao ato do suicídio. A passagem é reprisada pelo personagem várias vezes. Segundo Cieslak (2001, p. 114), a cena do filme de Almereyda pode ser interpretada por meio de “outro aspecto do voyeurismo: o prazer narcisista de as-

---

<sup>41</sup> “To be, or not to be, that is the question: / Whether, ‘tis nobler in the mind to suffer / The slings and arrows of outrageous fortune, / Or take arms against a sea of troubles, / And by opposing end them. To die, to sleep - / No more; and by a sleep to say we end / The heartache, and the thousand natural shocks / That flesh is heir to. ‘Tis a consummation / Devoutly to be wished – to die, to sleep - / To sleep, perchance to dream, ay there’s the rub; / For in that sleep of death what dreams may come / When we have shuffled off this mortal coil / Must give us pause – there’s the respect / That makes calamity of so long life. / For who would bear the whips and scorns of time, / Th’ oppressor’s wrong, the proud man’s contumely, / the pangs of despised love, the law’s delay, / The insolence of office, and the spurns / That patient merit of th’ unworthy takes, / When he himself might his quietus make / With a bare bodkin? Who would fardels bear, / To grunt and sweat under a weary life, / But that the dread of something after death, / The undiscovered country, from whose bourne / No traveler returns, puzzles the will, / And makes us rather bear those ills we have / Than fly to others that we know not of? / Thus conscience does make cowards of us all; / And thus the native hue of resolution / Is sicklied o’er with the pale cast of thought, / And enterprises of great pitch and moment / With this regard their currents turn awry / And lose the name of action (...). (SHAKESPEARE, 1963; p. 44-45)

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

sistir a própria imagem e reconhecer nela um ego ideal”.<sup>42</sup> A autora afirma que isso fica claro pela postura da personagem Hamlet ao se ver na tela decidido a usar a arma, mas sem saber como fazê-lo.

O cerne do monólogo é rapidamente interpretado pela disposição das imagens e temas do filme de Almereyda. O estado da mente da personagem é revelado através da contemplação do fim, representado pelo perigo da arma, assim como revela um desejo futuro do personagem: a morte. É necessário ressaltar que o monólogo shakespereano não é, dessa vez, exibido na íntegra.

Cenas como a descrita acima, criam, na obra cinematográfica, uma imagem de um Hamlet autocontemplativo, que, como levantado anteriormente, ao gravar-se e assistir por várias vezes a si mesmo no vídeo se reexamina, analisa-se, refletindo sua natureza retrospectiva. Os vídeos-diário do personagem nos dizem, também, mais sobre sua relação com a família e com sua amada Ofélia, contextos somente subentendidos no texto shakespereano.

Ao final dessa análise, podemos afirmar que o recurso de transposição empregado por Almereyda em seu filme, tem como principal objetivo a tentativa de capturar a personalidade de Hamlet, externalizando a um ambiente e uma época específicos. Ao contrário do Hamlet shakespereano, nos defrontamos com um personagem que cria empatia com o público por meio da utilização de recursos como o vídeo-diário e etc. Sua mente, seus pensamentos são apresentados claramente aos telespectadores que, ao se identificarem com o contexto, identificam-se também com a personagem apresentada aqui com uma personalidade contemporânea.

### ***3. Considerações finais***

Pudemos verificar que o diretor Michael de Almereyda, ao adaptar a peça *Hamlet*, de William Shakespeare, optou pelo processo de transposição cultural que, segundo Sanders (2006), constitui-se a

---

<sup>42</sup> “(...) another aspect of voyeurism: the narcissistic pleasure of watching ones image and recognizing it as an ideal ego.”



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

partir da relocação cultural dos textos fontes, seja essa relocação em termos geográficos, temporais ou ainda socioculturais.

Verificamos também que ao relocar o texto Shakespereano para outro contexto – da Dinamarca à Nova Iorque atual – o autor não só atualizou a obra em termos visuais, como também construiu inúmeros significados para o texto shakespereano, significados esses explícitos, principalmente, pela opção de centralizar o jovem Hamlet como foco da película.

Finalmente, pudemos concluir que ainda que O *Hamlet* de Almereyda conte com os diálogos originais da peça do bardo, o filme não trilha o caminho frustrado das tentativas de reprodução do texto dramático, configurando-se, então, como uma leitura de seu texto base, fruto de um processo de interpretação específico. Ao configurar-se como uma leitura, a película afasta quaisquer acusações e/ou críticas fundamentadas na questão da fidelidade, comuns aos apreciadores de cinema e infrutíferas do ponto de vista de acadêmicos como Hutcheon (2006), Sanders (2006) e Stam (2000).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, A. C. da S. *A literatura na tela grande: obras de Rubem Fonseca adaptadas para o cinema*. (Dissertação de mestrado em Literatura). Brasília: UnB, 2007.
- BLOOM, H. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- BRASIL, A. *Cinema e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- CIESLAK, M. Michael Almereyda's Hamlet. \_In: DINIZ, T. F. N. (Org.). *Cadernos de tradução*. Santa Catarina: UFSC, 2001.
- HUTCHEON, L. *A Theory of adaptation*. USA: Routledge, 2006.
- LEÃO, L. de C. Shakespeare no cinema. In: LEÃO, L. de C. SANTOS, M. S. dos. *Shakespeare: sua época e sua obra*. Curitiba: Beatrice, 2008.

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

NAREMORE, J. *Film Adaptation*. New Jersey: Tutgers University Press, 2000.

SANDERS, J. *Adaptation and appropriation*. London and New York: Routledge, 2006.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. United States of America: Norton, 1963.

SKYLAR, R. *História social do cinema americano*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SOARES, M. S. dos. A dramaturgia shakespereana. In: LEÃO, L. de C. SANTOS, M. S. dos. *Shakespeare: sua época e sua obra*. Curitiba: Beatrice, 2008.

STAM, R. Beyond fidelity: the dialogics of adaptation. In: NAREMORE, J. (Org.). *Film Adaptation*. New Jersey: Tutgers University Press, 2000.

**REFLEXÕES SOBRE A ONOMÁSTICA  
EM NOITE DE ALMIRANTE**

*Tatiana Alves Soares Caldas* (CEFET / RJ)  
[tatiana.alves.rj@gmail.com](mailto:tatiana.alves.rj@gmail.com)

**“Os heróis não cheiram bem.”**  
(Flaubert, *A Educação Sentimental*)

*Noite de Almirante*, conto integrante de *Histórias sem data*, de 1884, pertence à fase madura da prosa machadiana. Narra a desilusão vivida pelo marinheiro Deolindo Venta-Grande, que, após passar dez meses em uma viagem de instrução, reencontra a amada Genoveva envolvida com outro, apesar das juras proferidas antes de sua partida. Ao rever os colegas, no dia seguinte ao encontro com a moça, Deolindo dissimula sobre a noite que teria passado com ela, para não revelar a traição de que fora vítima.

Além de explorar as grandes questões que perpassam a obra machadiana – inconstância, traição, interesses, ardis, num desnudamento da mediocridade humana –, *Noite de Almirante* revela-se primoroso ao resgatar uma das mais proffcuas imagens do inconsciente coletivo: o mito de Ulisses e de Penélope.

A partir de elementos que apontam para uma inequívoca remissão à *Odisseia*, de Homero, o presente estudo tem por objetivo verificar o modo pelo qual o narrador realista relê a epopeia clássica, lançando um olhar irônico e mordaz à sociedade do século XIX, valendo-se para isso de um dos mitos-chave do imaginário ocidental. Por meio de aspectos como a onomástica e a caracterização dos personagens, nossa leitura estabelece o referido conto como um dos mais críticos no que tange à representação da hipocrisia da sociedade oitocentista.

*Noite de Almirante* apresenta a temática do amor tal como aparece representada pela ótica do Bruxo do Cosme Velho – ligada à inconstância e à infidelidade. O interesse e a busca de ascensão constituem traços que se entrelaçam aos anteriores, e a mulher surge, na

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

narrativa machadiana, mais uma vez representada como uma criatura ardilosa e dissimulada.

Um dos aspectos que se destacam na narrativa não se refere propriamente à falta de comprometimento em relação à palavra dada, mas à ausência de arrependimento por parte de Genoveva. O perfil psicológico da personagem já revela alguém astuta, cuja esperteza será fundamental para que se entenda, a posteriori, a troca de parceiro e a quebra da promessa feita sem que haja remorso algum por parte dela.

A tônica do texto, na realidade, acaba recaindo no descompasso entre aquilo que é dito e aquilo que é de fato cumprido, e verdade e mentira entrelaçam-se nas meias-palavras proferidas. Desse modo, Genoveva mente ao jurar amor eterno e trair Deolindo durante a sua ausência, mas diz a verdade quando é por ele procurada quando ele retorna de viagem. Note-se que ela inclusive afirma que foi verdadeira no momento do juramento, mas que depois tudo mudou. Ele, por sua vez, fala a verdade ao jurar fidelidade a ela, mas mente ao afirmar que vai se matar, sabendo tratar-se de blefe, como as palavras da moça indicam: “*Qual o quê! Não se mata, não. Deolindo é assim mesmo: diz as cousas, mas não faz*” (ASSIS, 1994, p. 451) Ele mente ainda aos colegas, fazendo-os crer que ele tivera de fato uma noite sublime nos braços da amada.

Apesar da eventual solidariedade que o narratário possa manifestar em relação a Deolindo, a narrativa assume outra perspectiva quando se pensa o binômio *verdade / mentira*, uma vez que o texto aponta a coerência da atitude de Genoveva em sua ambição, decorrente do desejo de melhorar de vida. Já Deolindo, tão correto e íntegro, mente de forma descarada aos colegas, sem nenhuma justificativa para isso, a não ser a vaidade de não admitir a injúria sofrida. A justaposição das condutas das personagens centrais conduz a uma reflexão acerca das necessidades e vaidades humanas, sem lugar para o maniqueísmo romântico. O narrador realista mostra-nos que o homem sempre pode ser mentiroso, dependendo do ângulo a partir do qual se olhe.

Roberto Schwarz, em célebre estudo acerca da obra machadiana, destaca essa mudança de perspectiva em relação aos ideais românticos como um dos traços-chave da produção realista:

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

(...) Trata-se de uma situação básica do romance oitocentista: as veleidades amorosas e de posição social, propiciadas pela revolução burguesa, chocam-se contra a desigualdade, que embora transformada continua um fato; é preciso adiá-las, calcular, instrumentalizar a si e aos outros... para afinal descobrir, quando riqueza e poder tiverem chegado, que não está mais inteiro o jovem esperançoso dos capítulos iniciais. (SCHWARZ, 2000, p. 54)

Sem lugar para heróis nem idealismo, sobrevive o mais forte, ou aquele que melhor se adapta ao meio. Na reflexão estabelecida pela narrativa, vários são os aspectos que figuram, de modo quase determinista, como atenuantes da atitude de Genoveva, sedenta de ascensão social. A configuração do espaço no texto também se revela importante, na medida em que o narrador, ao evidenciar o contraste entre a atual residência de Genoveva e a anterior, parece justificar a atitude da moça, motivada por ambição. Ao mostrar Deolindo dirigindo-se à casinha da namorada, a instância narrante ressalta, por meio das lembranças do rapaz, a precariedade do lugar: "(...) A casa é uma rotulazinha escura, portal rachado de sol, passando o cemitério dos Ingleses; (...) A mesma casinha dela, tão pequenina, e a mobília de pé quebrado, tudo velho e pouco (...)". (ASSIS, 1994, p. 446-447)

O lugar, sombrio e decadente, fica próximo a um cemitério, acentuando a sua caracterização negativa. Sugestivamente, a nova moradia da moça é assim referida por Inácia, a senhora que antes morava com ela, para que Deolindo a pudesse localizar: “*na Praia Formosa, antes de chegar à pedreira, uma rótula pintada de novo.*” (*Ibidem*, p. 448) A beleza da nova residência fica evidenciada pelo nome da rua, além de a proximidade com a praia e a informação de que a casa fora recentemente pintada indicarem a boa situação financeira do casal.

Um dos eixos estruturais do texto reside, como dissemos, no diálogo por ele estabelecido em relação à *Odisseia*. A intertextualidade com a epopeia clássica suscita uma reflexão acerca da configuração do herói, típico nos textos épicos e inexistente na hipócrita e corrupta sociedade de oitocentos. A exploração lúdica da onomástica confirma a ironia do texto machadiano, que se aproxima do modelo clássico para subvertê-lo.

A *Odisseia* estabelece-se no imaginário ocidental como o grande mito do retorno, na temática do navegante que regressa e en-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

contra a mulher à sua espera, fiel e saudosa. Penélope entrou para o pensamento ocidental como modelo de fidelidade conjugal, e é expressivo que um texto que retrata a sociedade a partir de suas mazelas e defeitos valha-se desse ideal clássico para enfatizar a crítica à sociedade de então. Vejamos, então, como o conto *Noite de Almirante* estabelece uma relação de interdiscursividade com a *Odisseia*, retratando um mundo desprovido de sereias e de heróis.

Um dos primeiros elementos que se destacam nessa releitura diz respeito à onomástica. *Ulisses* e *Penélope* são aqui substituídos por *Deolindo Venta-Grande* e *Genoveva*, respectivamente, num redimensionamento já sugerido pelos nomes dos personagens. Penélope, etimologicamente, significa “a que desfia tecidos”, “a fiandeira”. Genoveva, curiosamente, tem em seu étimo o significado de “mulher que tece”, mas também é “tecedora de feitiços”, numa capacidade de sedução que contrasta com a castidade de sua correspondente grega, celebrizada pelas artimanhas com que conseguiu se desvencilhar de seus pretendentes e manteve-se fiel ao marido. *Genoveva* remete ainda a Gênova, um dos principais portos da época mercantilista, numa sutil adequação do nome ao temperamento interesseiro da personagem. Além disso, há uma crença popular segundo a qual um marinheiro teria um amor em cada porto. Ironicamente, o que se verifica na narrativa é um marinheiro que se revela fiel durante a longa viagem de instrução, e que acaba traído pela mercantilista Genoveva.

Quanto aos nomes masculinos, *Ulisses* possui um étimo controverso, cujo significado por vezes aponta a expressão “odiado por Zeus”, enquanto outras fontes traduzem-no como “o irritado”. Já Deolindo, sem a alcunha Venta-Grande, alusão ao seu nariz avantajado, significaria “serpente do povo” ou mesmo “escudo do povo”. Outra etimologia, contudo, associa-o a “Deus”, o que poderia constituir uma ironia, pois aquele odiado por Zeus – Ulisses – revela-se um afortunado, encontrando a esposa à sua espera, o que não ocorre com aquele que carrega o seu nome. Significativamente, Deolindo é trocado por um mascate de nome *José Diogo*, nome, segundo o folclore popular, normalmente atribuído ao diabo, em mais uma das sutilezas que perpassam o texto machadiano.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Já Inácia, a mulher em cuja casa Genoveva mora até se unir a José Diogo, significa “*igneia*” ou “*ignara*”, tendo ainda um significado específico ligado ao jargão dos marinheiros, denotando “*norma de serviço, regulamento*”. Curiosamente, é ela quem dissuade Genoveva e Deolindo da ideia de largar tudo para se casar, mas não consegue deter o impulso da moça quando esta se envolve com o mascate. Aquela que deveria, por força do nome, regular a conduta de Genoveva, mostra-se incapaz de fazê-lo.

Em *Noite de almirante*, a intertextualidade com a *Odisseia* não se limita à remissão aos nomes das personagens centrais, realizando-se também a partir de um diálogo acerca do comportamento da mulher durante a ausência do amado. Na epopeia clássica, Penélope vale-se de mil mecanismos para protelar a escolha de um dentre os pretendentes, até que Ulisses consegue retornar. No conto machadiano, apenas alguns meses são suficientes para que o protagonista já encontre a amada vivendo com outro, num contraponto à fidelidade da personagem grega. As artimanhas de Penélope enobrecem-na, em virtude de serem criadas com um propósito mais do que justificado – a espera pelo amado: “Saudades de Ulisses me consomem docemente o coração. Os pretendentes apressam minhas núpcias: eu me defendo com ardis” (*Odisseia*, XIX, versos 136-137 *apud* BRANDÃO, 2002).

Mesmo diante de tantas evidências indicando a morte de Ulisses, a fiel Penélope usa de estratégias para adiar a escolha de um pretendente, numa imagem de devoção e de fidelidade inigualáveis. Enquanto a esposa de Ulisses tecia algo para depois desfazer, à noite, de modo a nunca terminar, a costura de Genoveva apresenta-se ligada a seus próprios interesses. Penélope tecia a mortalha do sogro Larte, numa imagem triste e sugestiva de seu altruísmo e comprometimento com a estrutura familiar e com a fidelidade conjugal. Aguarda pacientemente durante vinte anos o retorno de Ulisses. Genoveva anima-se apenas a costurar um *corpinho azul* que a deixará ainda mais atraente, ato indicativo de sua vaidade, frustrando as expectativas de Deolindo, que imagina que a amada teria ficado costurando, à sua espera, e que teria, inclusive, feito algo para lhe dar de presente quando de seu retorno:

Foi à custa de muita economia que comprou em Trieste um par de brincos, que leva agora no bolso (...). E ela, que lhe guardaria? Pode ser

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

que um lenço marcado com o nome dele e uma âncora na ponta, porque ela sabia marcar muito bem. (*Ibidem*, p. 447)

Se a *Odisseia* marca os périplos de Ulisses – Odisseu – em seu regresso ao lar, justificando o título da obra, *Noite de Almirante* já se revela irônico a partir do título, pois uma *noite de almirante* pressupõe uma recepção triunfal, que justamente será negada a Deolindo, num redimensionamento do mito do regresso do herói. Geneveva não o espera nem por dez meses, tempo que ele leva para retornar. Nesse sentido, a cena de reencontro do casal também demarca a releitura realizada pelo conto machadiano em relação à história de Ulisses. O instante de reconhecimento do amado por Penélope é repleta de paixão, numa atitude coerente com a sua saudade:

(...) e a Penélope, no mesmo instante, desfaleceram os joelhos e o coração amante, reconhecendo os sinais que Ulisses dera sem hesitar. Correu direta para ele com as lágrimas nos olhos e lançou os braços em torno de seu pescoço... (*Odisseia*, XXIII, versos 205-208, *apud* BRANDÃO, 2002)

A personagem, saudosa, emociona-se com o retorno do marido; o ardor amoroso, revelador de uma personalidade passional, ainda valoriza mais a sua fidelidade, pois mostra que, apesar de possuir um temperamento ardente, manteve-se casta a despeito de tantos a lhe desejarem a mão, por amor a Ulisses. Já no conto machadiano, Deolindo é recebido com frieza por uma Geneveva cerimoniosa, que chega mesmo a chamá-lo de *senhor*:

(...) Ele conheceu-a e parou; ela, vendo o vulto de um homem, levantou os olhos e deu com o marujo.

– Que é isso? Exclamou espantada. Quando chegou? Entre, seu Deolindo.

(...) Geneveva deixou a porta aberta: fê-lo sentar-se, pediu-lhe notícias da viagem e achou-o mais gordo; nenhuma comoção nem intimidade. (ASSIS, 1994, p. 448)

Outro aspecto narrativo que dialoga com o mito do navegante refere-se à apropriação do imaginário da navegação. A ocorrência de termos e imagens ligados ao mesmo campo semântico atua como indício da trama, como se percebe, dentre outros, no momento em que Deolindo vai à procura de Geneveva, num turbilhão emocional semelhante a uma tempestade, renunciando todo o infortúnio que se abaterá sobre ele: "As ideias *marinhavam-lhe* no cérebro, como em



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

hora de *temporal*, no meio de uma confusão de *ventos e apitos*". (*Ibidem*, p. 448. Grifos nossos)

Assim, o narrador utiliza-se de termos ligados à náutica para contar a história do marinheiro traído, e as imagens que denotam problemas no âmbito da navegação correspondem, no plano amoroso, à descoberta da traição. Outro momento em que a escolha lexical se revela expressiva ocorre quando, ao enfatizar as profissões em vez dos nomes próprios, o narrador sutilmente revela a questão financeira envolvida na traição, sugerindo que a troca se teria dado devido às vantagens que o mascate – em detrimento do marujo – lhe traria: “*Uma vez que o mascate venceu o marujo, a razão era do mascate, e cumpria declará-lo.*” (*Ibidem*, p. 449). Ao fazê-lo, denuncia uma sociedade em que o mais forte vence, ainda que a força, no caso, seja apenas a ascensão que o mascate poderia propiciar à moça.

A caracterização de Genoveva parece corroborar a personalidade interesseira que, se por um lado atua como crítica a uma sociedade calcada em aparências e materialismo, por outro justifica a escolha da moça, sem recursos, que se une a alguém que lhe poderia oferecer uma vida melhor. A esse respeito, a atitude de Genoveva de examinar o presente, avaliando-o, é indicativa de uma personalidade destituída de sentimentalismo. Sua falta de escrúpulos é tal que ela sequer cogita recusá-lo, mesmo nutrindo por Deolindo um quase desprezo diante de suas bravatas:

(...) Deolindo declarou, com um gesto de desespero, que queria matá-lo. Genoveva olhou para ele com desprezo, sorriu de leve e deu um muxoxo; e, como se ele lhe falasse de ingratidão e de perjúrio, não pôde disfarçar o pasmo. Que perjúrio? Que ingratidão? Já lhe tinha dito e repetia que quando jurou era verdade. Nossa Senhora, que ali estava, em cima da cômoda, sabia se era verdade ou não. (*Ibidem*, p. 449)

Genoveva mostra-se indignada pelo fato de ele cobrar uma promessa feita há muito, além de não esconder sua impaciência ao vê-lo prometer coisas que não cumprirá. Aqui, inclusive, surge mais um dos aspectos da releitura realizada pelo texto machadiano: enquanto Ulisses, ao retornar, assassina todos os pretendentes de Penélope, Deolindo jura vingança, de forma intempestiva, embora nada realize de fato. A cena em questão apresenta ainda as personalidades do casal – Deolindo, passional, que promete, mas não cumpre, e Genoveva, prática e racional, que não hesita em escolher aquele que

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

melhor se ajuste aos seus interesses, e que explica a situação de forma lógica. O uso do discurso indireto livre permite que o narratário entreveja a surpresa de Genoveva diante da situação, reiterando a coerência de sua atitude, e não percebendo nada de errado no que fizera ao rapaz. O caráter frívolo da moça pode ser notado no momento em que Deolindo lhe mostra os presentes que trouxe:

Ela abriu-o, *aventou* as bugigangas, uma por uma, e por fim deu com os brincos. Não eram nem poderiam ser ricos; eram mesmo de mau gosto, mas faziam uma vista de todos os diabos. Genoveva pegou deles, contente, deslumbrada, mirou-os por um lado e outro, perto e longe dos olhos, e afinal enfiou-os nas orelhas (...) para ver o efeito que lhe faziam. (*Ibidem*, p. 450)

A postura fria e especulativa de Genoveva diante do presente revela uma personalidade interesseira. O termo *bugigangas*, destituído de qualquer afetividade, traduz o olhar avaliador que ela lança aos presentes trazidos por ele, evidenciando uma atitude semelhante à de uma comerciante que examinasse uma mercadoria. Curiosamente, ela troca Deolindo por um mascate, espécie de mercador ambulante, que oferece mercadorias a domicílio. Na sociedade oitocentista, vazia de heróis, não há mais lugar para o audaz navegante. No tempo em que se ama *durante quinze meses e onze contos de réis*, triunfa o mascate, aquele que igualmente se sustenta com a venda de mercadorias, e que, segundo Houaiss, pode significar ainda “*qualquer uma dessas mercadorias, por derivação de sentido*” (HOUAISS, 2001). Genoveva nega o modelo idealizado de submissão e resignação da mulher clássica e revela-se um produto do meio em que vive, adaptando-se às circunstâncias e fortalecendo-se para sobreviver. Deolindo, por sua vez, confirma ser aquele que *diz as cousas mas não faz*, e perde as ilusões que antes possuía, sendo mais um a se adaptar para não perecer. Ao perder Genoveva, confirma ainda a máxima machadiana: a ele, ódio ou compaixão; ao mascate, as batatas.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### BIBLIOGRAFIA

ASSIS, Machado de. Noite de almirante. In: *Histórias sem data. O-bra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BRANDÃO, Junito. *Mitologia grega*. 3 v. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

COSTA, Carlos Alberto Jales & COSTA, Otaviana Maroja Jales. *Representação social e Literatura: um estudo sobre seis contos de Machado de Assis*. In: Conc. João Pessoa, v. 5, nº 7, p. 1-188. / Jan/Jun.2002. Disponível em:

<[http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/07/art\\_12.pdf](http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/07/art_12.pdf)>

GUÉRIOS, Rosário Farani Mansur. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. São Paulo: Editora Ave Maria, 1981.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001. cd-rom.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

**RELAÇÕES DE SENTIDO NOS CAMPOS LEXICAIS  
DO LIVRO DE COZINHA DA INFANTA D. MARIA**

*Celina Márcia de Souza Abbade*<sup>43</sup> (UNEB/UCSAL)  
[celinabbade@gmail.com](mailto:celinabbade@gmail.com)

INTRODUÇÃO

A Filologia é uma ciência antiga e atinge diversas atividades nos estudos linguísticos. Em seu dicionário, o professor Aurélio (1975) define a Filologia como “o estudo da língua em toda a sua amplitude e dos textos escritos que a documentam”. Um estudo lexicológico a partir do vocabulário de cozinha de um manuscrito da culinária medieval portuguesa nos levou a diversas possibilidades de reflexões acerca dos estudos linguísticos e culturais. O estudo do léxico da culinária portuguesa, conseqüentemente, enveredado pela cultura e hábitos alimentares de quem utilizava as receitas culinárias estudadas, tem sido tarefa de estudos constantes. Através do contato com o primeiro livro manuscrito de cozinha portuguesa conhecido até o momento, o Manuscrito I-E 33 da Biblioteca Nacional de Nápoles, erradamente designado por *Trattato di Cucina Spagnuolo*, conhecido como *O Livro de Cozinha da Infanta D. Maria de Portugal*, tem-se enveredado pelos estudos dos hábitos alimentares portugueses da época em que se escreveu o livro. A edição crítica mais completa deste manuscrito medievalista foi publicada em Coimbra, em 1967, aos cuidados de Giacinto Manuppella e Salvador Dias Arnaut. Em uma época da história nacional portuguesa onde muito pouco se conhece e cujo mais antigo documento impresso de receitas culinárias, não é anterior a 1680, que é *A Arte de Cozinha* de Domingos Rodrigues (RODRIGUES, 1987), pois o terremoto de 1755, além de ter destruído inúmeras vidas, deixou em suas chamas, as cinzas do passado português com a destruição dos monumentos e livros sobre os mais variados assuntos, incluindo, com certeza, a culinária, o *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* pode resgatar um pouco acerca da cultura e hábitos alimentares desse povo. A partir do estudo do

---

<sup>43</sup> Doutora e Mestre em Letras pela UFBA. Professora Titular da UNEB/PPGELL, professora de Filologia Românica da UCSAL e membro de diversas associações científicas como ANPOLL, ABRALIN, GELNE, CIFEFIL. Sócia-correspondente da Academia Brasileira de Filologia.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

léxico das receitas do livro em questão, podem-se descobrir informações e curiosidades acerca da alimentação medieval da nobreza portuguesa observando-se que desde aquela época já existiam os contrastes sociais. Mesmo sabendo que as receitas teriam sido escritas no século XVI, muitas delas são cópias de receitas mais antigas. E como qualquer outro caderno de receitas, nada prova que muito antes desse século já se comiam determinados alimentos existentes no *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*.

Uma tentativa de análise lexicológica, além do enfoque centrado na estruturação dos campos lexicais, inclui as relações de sentido existentes entre as lexias. A partir da estruturação das lexias em campos lexicais, encontraram-se alguns exemplos de relações de sentidos como: *hiponímia*, *sinonímia*, *polissemia* ou *antonímia*. Tal estudo do léxico pressupõe que se trabalhe com conceitos. Busca-se aqui, realizar um levantamento que possa exemplificar cada uma das relações de sentido existentes no *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*, manuscrito I-E 33 da Biblioteca Nacional de Nápoles, a partir da edição crítica de Giacinto Manuppella (1986).

### ***1. O livro de cozinha da infanta d. Maria***

O *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* teria pertencido a uma infanta portuguesa de cultura notável: a infanta D. Maria de Portugal, filha de D. Duarte, duque de Guimarães, neta do rei D. Manuel e sobrinha de D. João III. Mulher letrada e culta, coisa rara à época, tendo conhecimentos de grego e latim. Ao casar-se com Alexandre Farnésio, o duque de Parma, Placêncio e Castro, viaja em 1565 para morar em Parma. O manuscrito que teria sido levado para a Itália pela infanta, faz parte de um grupo de cinco tomos de origem farnesiana. Contém setenta e três fólios dos quais quarenta e um foram aproveitados pelos copistas, ficando brancas as folhas sem identificação. Os fólios compõem quatro cadernos com sessenta e uma receitas e mais seis receitas avulsas das quais três antecedem o primeiro caderno e três sucedem o quarto caderno. Provavelmente esses cadernos tiveram origem independente, sendo mais tarde reunidos e encadernados em um só volume.

Em 1967, Giacinto Manuppella e Salvador Dias Arnaut, pu-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

blicaram em Portugal a edição crítica do *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. Essa edição seria a mais completa e a quarta realizada até então. São editadas as sessenta e sete receitas distribuídas nos quatro cadernos e as seis receitas avulsas: as receitas de número 1 à 3 (*Este he o modo q se tem pera enguordar framguoos, Pera se fazer sesemta varas de veludo de pello miudo, vynho dacuquar q se bebe no brasyl q e muito saõ e pera o figado e marauylhoso*) e as de número 65 à 67 (*Receita de dom luis de moura pera os demtes, Reçeita pera squinecia, Reçeita pera ffogo ou escaldamento*) que não integram os quatro cadernos em que se divide o livro; são receitas diversas de uso doméstico e por isso não foram incluídas no presente estudo. Os cadernos de receitas são quatro. O primeiro caderno é o *Caderno dos Magares de Carne*, com vinte e seis receitas (numeradas de IV à XXIX); o segundo, *Caderno dos Mamgares de Ovos*, tem quatro receitas (numeradas de XXX à XXXIII); em seguida, encontra-se o *Caderno dos Mamgares de leyte* com sete receitas (numeradas de XXXIV à XL); finalmente, o *Caderno das Cousas de Comseruas*, com vinte e quatro receitas (numeradas de XLI à LXIV).

### **2. Os campos lexicais do livro de cozinha da infanta d. Maria**

A partir da proposta teórica de estruturação dos campos lexicais de Eugenio Coseriu, as lexias existentes no *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria* foram organizadas em seus respectivos campos lexicais. O Quadro a seguir demonstra a organização dos macrocampos estruturados:

<b>CAMPO LEXICAL</b>	<b>EXEMPLOS</b>	<b>Total de lexias</b>
MANJARES	<i>biscutos, bolo, camelo, morcela, pilouro, manjar...</i>	<b>87</b>
PROCESSOS E MÉTODOS	<i>cobrir, coar, clarificar, assar, alimpar, ajuntar, afogar, abafar...</i>	<b>210</b>
UTENSÍLIOS	<i>tacho, prato, alfinete, sertã, algujdar, tauoleyro, fogareiro, tauoa ...</i>	<b>72</b>
INGREDIENTES	<i>acuquar, arroz, farinha, galinha, laranja, leite, noz, porco, trigo ...</i>	<b>137</b>
UNIDADES DE PESO E MEDIDA	<i>arratel, duzia, omça, arroba, canada, palmo ...</i>	<b>68</b>
QUALIFICADORES	<i>atochado, brando, bom, rroy, igual, cru, dereyto, femoso, folgado ...</i>	<b>73</b>
		<b>647</b>

**Macrocampos lexicais do Livro de cozinha**

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Partindo desse princípio, mostraremos aqui o macrocampo de algumas dessas lexias estudadas, com seus conceitos e alguns exemplos extraídos do texto de base, sem que se faça a estruturação das mesmas em seus respectivos microcampos.

### **2.1. Manjares**

**Aletrja**<sup>44</sup> s.f. ‘Massa de farinha com ovos em fios delgados (espécie de macarronete) própria para se comer cozida ou guisada.

*...e deitem tudo ally por huu Ɔa albarada de bico  
e Ɔ voltas como **aletrja**. E depois... (r. XXXII, p. 60, L.9).*

**Desfeito**<sup>45</sup> s.m. ‘Iguaria feita de bacalhau, galinha, carneiro etc desfiados previamente e acrescido de outros condimentos.’

(nome da receita “*Receita do desfeito da galinha*”, r. XIX, p. 34, L.1)

### **2.2. Processos e métodos:**

**Abafar**<sup>46</sup>, v. ‘Cobrir para evitar a evaporação, para conservar o calor.’

*... E como fore Ɔ  
asy cozidas tire Ɔnas e Ɔ hu Ɔu sexto  
ou e Ɔ huu Ɔa jueira e **abafemnas** cõ  
hu Ɔu panos q Ɔ este Ɔ sempre que Ɔtes... (r. XLVI, p. 16, L. 16)*

**Candilar**<sup>47</sup>, v. ‘Ação de cobrir o alimento com açúcar cande, ou seja, cristalizado em calda’.

*...E amde se Ɔpre cuberta da cõserua que  
nã seja grossa q Ɔ **candille** ne Ɔ delgada  
q Ɔ e Ɔcruem... (r. XLI, p. 90, L. 59-60)*

---

<sup>44</sup> Do ar. *al-’itriya*. Séc. XVI.

<sup>45</sup> A forma dicionarizada é o fem. *desfeita*.

<sup>46</sup> a + bafo + ar. Deriv. de *bafo* ‘hálito, ar exalado dos pulmões’. Séc. XV.

<sup>47</sup> Deriv. de *cande* e este do ár. vulgar *qândī* (ar. *qandī*), de *quand* ‘açúcar’. Séc. XIV.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **2.3. Utensílios:**

**Agulha**<sup>48</sup>, s.f. ‘Instrumento de cozer, ordinariamente de aço, pontiaguda em uma extremidade, arredondada e furada pela outra por onde passa o fio com que se cose.

*...a galinha alardada despois despetada toman  
huãs talhadas de toucinho compridas em huã  
agulha quer de pao quer de ferro estanhado... (r. XXII, p. 40, L. 4).*

**Escudela**<sup>49</sup> s.f. ‘Espécie de tigela. Vasilha grande ou média, pouco funda, de madeira, usada para servir alimentos’.

*...E depois de tiradas deitalas-  
haõ e Ɔ huu Ɔa escudela dagoa frya... (r. XXXIV, p. 66, L.7).*

### **2.4. Ingredientes:**

**Adubo**<sup>50</sup>, s.m. ‘Ingredientes usados para enriquecer o sabor dos alimentos’.

*...e Ɔ huu Ɔa tigella de  
ffoguo cõ seu adubo/. crauo /. pime Ɔta /... (r. V, p. 12, L.9).*

**Perdiz**<sup>51</sup>, s.f. ‘Gênero de aves galiformes, família das fasianídeas, tribo das perdináceas, com tamanho aproximado de um pombo e que constitui excelente caça.’

*Tomarão huu Ɔa perdiz mal asada e fa-  
Laão e Ɔ pedacos... (r. V, p. 12, L.2).*

---

<sup>48</sup> Do lat. \*ACUICULA, diminutivo de *acus* ‘agulha’, da raiz *ak* ‘penetrar, ser agudo’. Séc. XV. O R.E.W. documenta ACUICULA<sup>48</sup>.

<sup>49</sup> Do lat. SCUTEILLA ‘tacinha, pratinho, pires’. Em lat. SCUTEILLA era diminutivo de Scut(R)A, mas todos os romances apresentam uma base \*SCUTELLA, por influência de SCUTUM ‘escudo’.

<sup>50</sup> Deverbal de *adubar* (de origem germânica: a forma do fr. deriva-se do franc. *dubban* mantendo o mesmo significado; no it. passou a *addobare* ‘enfeitar’ e o cast. *adobar* tomou, como o port., a significação de ‘temperar’, ‘condimentar’. Com base no franc. *dubban*, é possível admitir-se a existência de uma forma latina \*ADDUBARE. Séc. XIII.

<sup>51</sup> Do grego *perdix*, pelo latim *perdice*. Séc. XIII.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **2.5. Unidades de peso/medida:**

**Escudela**, s.f. ‘A porção contida em uma escudela’<sup>52</sup>.

*Pera huu ①a duzia de gemas dovoos  
tomaraõ huu ①a escudella de acuquar  
e deitalloão e ① huu ① tacho/ ... (r. XXX, p. 56, L.3).*

**Pouco/a** (um(a) \_\_\_\_\_ de), exp. ‘Uma porção mínima de’.

*...tomarão a perdiz e huu ①a pouqua de cebola  
picada... (r. V, p. 12, L.5).*

**[Real]**<sup>53</sup>, s.m. ‘A porção que se pode adquirir com o valor expresso relativo à moeda de ouro, prata ou cobre, assim chamada por nela se achar cunhado o real escudo das armas portuguesas’.

*...e deitemlhe cantidade  
de dous rr(ei)s de manteiga cozida e com há  
a manteiga as ponham no forno... (r. XXXIX, p. 76, L. 21)*

### **2.6. Qualificadores:**

**Asynha**<sup>54</sup>, adv. Com brevidade, depressa.

*...pelemnos asynha e como fore ①  
tirados a limpo de todo deitalosão em  
quatro ou cinco agoaos... (r. XLII, p. 92, L. 14)*

**Formoso/a**<sup>55</sup>, adj. De bela aparência, bonito.

*... E ffalassão e ① quartos  
e aparalasham que ① melhor souber  
oitauadas pera fiquare ① mais ffermosas... (r. XLI, p. 86, L. 6)*

Coube a Eugenio Coseriu assim, organizar de forma estrutural o campo léxico numa concepção global de estruturas lexemáticas. Dessa forma, ele determina o campo léxico de estruturas lexemáticas

---

<sup>52</sup> Cf. a definição de *escudela* à n. 131, f. 75.

<sup>53</sup> O plural de *real* é *reais* ou *réis*. A propósito do *real*, vejam-se: Fr. Domingos VIEIRA. *Grande dicionario portuguez ou Thesouro da lingua portugueza...*, v.5, s.v. *real*, p. 100, col.b - 101, col. B; Antonio de Moraes SILVA. *Diccionario da lingua portugueza...*, v.2, s.v. *real*, p. 557.

<sup>54</sup> Do lat. *agina*, lat. vulgar *agina* ‘pressa, rapidez’. Séc. XIV.

<sup>55</sup> Do lat. *formosus*. Séc. XIV.

através de sistemas de oposições (estruturas paradigmáticas) em estruturas primárias. Sabemos que essa proposta para uma análise estrutural do léxico tem como maior dificuldade o grande número de unidades léxicas comparadas aos números limitados de unidades tanto na Fonologia, quanto na Gramática, porém, como E. Coseriu explica, essa enorme extensão do vocabulário não chega a ser um problema, mas uma dificuldade prática que, baseado em uma série de distinções, propõe e recomenda uma redução do material a ser analisado.

Assim, o presente estudo visa a uma estruturação do léxico da cozinha portuguesa quinhentista, não tentando abarcar todo o vocabulário da culinária quinhentista encontrado até então em inúmeros livros e documentos. Com o material reduzido, é totalmente possível se fazer um estudo desse tipo.

### **3. As relações de sentido encontradas no livro de cozinha da infanta d. Maria**

Uma tentativa de análise lexicológica, além do enfoque centrado na estruturação dos campos lexicais, inclui as relações de sentido existentes entre as lexias de: *hiponímia*, *sinonímia*, *polissemia* ou *antonímia*. Tal estudo do léxico pressupõe que se trabalhe com conceitos.

As relações de sentido existentes entre as lexias podem ser de cinco tipos:

- 1 – *Hiponímia*: subordinação de um termo a outro, relacionando itens lexicais específicos e gerais de forma que o primeiro esteja incluído no segundo;
- 2 – *Sinonímia*: formas distintas que apresentam identidade de significado, em sentido amplo ou restrito, ou semelhança de significado, em sentido amplo;
- 3 – *Polissemia*: pluralidade significativa de uma mesma forma, dependente do contexto e da situação;
- 4 – *Homonímia*: diferença de significado de formas coincidentes. Vale acrescentar que não se pode estabelecer uma

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

fronteira estrita entre a *homonímia* e a *polissemia* no plano sincrônico; diacronicamente são *homônimas* as palavras foneticamente idênticas provenientes de étimos diferentes;

- 5 – *Antonímia*: propriedade de duas formas terem significações opostas.

Quatro dessas relações podem ser exemplificadas no léxico de cozinha.

A relação hierárquica de *hiponímia*, dentro da estruturação dos campos lexicais propostos, pode ser encontrada em maior número de ocorrências no campo dos *pesos e medidas*. As unidades de *peso e medida*, geralmente são calculadas por um ‘peso’ ou ‘medida’ superior que serve como referência. É a partir dessa relação que se estrutura esse *macrocampo lexical*. Assim, *arroba*, *arrátel* e *onça* estão relacionados, pois para se ter uma *arroba*<sup>56</sup>, são necessários trinta e dois *arráteis*, correspondendo cada *arrátel* a dezesseis *onças*<sup>57</sup> ou 459 quilogramas.

Um *peso* ou uma *medida* corresponde sempre a outro, e assim por diante. A partir da equivalência em litros, tem-se uma relação hierárquica entre *alqueire*<sup>58</sup>, *canada*<sup>59</sup>, *salamim*<sup>60</sup> e *quartilho*<sup>61</sup>.

Porém, encontram-se também relações *hiponímicas* em outro campo, como o dos *processos e métodos*, tomando-se em conta as relações de derivação. Assim, há *hiponímia* em:

*partir / rrepartir*  
*pegar / apegar / desapegar*  
*furar / furo*  
*cozer / cozedura / cozimento/ rrecozer*  
*feruer/ feruura*

---

<sup>56</sup> Uma *arroba* equivale a 32 *arráteis*.

<sup>57</sup> Uma *onça* equivale à décima sexta parte de um *arrátel*.

<sup>58</sup> Um *alqueire* equivale a 13,8 litros.

<sup>59</sup> Uma *canada* é o equivalente a 2,622 litros.

<sup>60</sup> Um *salamim* equivale a 2,27 litros.

<sup>61</sup> Um *quartilho* equivale a meio litro.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Apesar de a questão da *sinonímia* ser algo muito difícil de tratar, e sabendo-se que não existem sinônimos perfeitos, há lexias que podem ser substituídas por outras. Citam-se aqui, entre as formas *sinonímicas* encontradas no macrocampo dos *utensílios*:

*pau rrolyço / rrolo*  
*jueira / peneira*  
*tapadeira / telhador / testo / sapadoura*  
*porcelana / tigela*  
*fogo / fogareiro*  
*bacia / bacio*  
*pucaro / pucara.*

Há relações sinonímicas também no campo dos *manjares* como:

*pera<sub>2</sub> / perada*  
*pese<sub>2</sub> / pesegada*  
*casquinha / diacidrão<sub>2</sub>*  
*mãjar / comer<sub>2</sub>*

Essas relações ocorrem também no campo dos *processos e métodos*:

*clareficar / alimpar*  
*abafar / tapar / cobrir*  
*deitar / lançar*  
*frygir / fritar*  
*juejrar / peneirar*  
*escorrer / escoar*  
*pisar / moer*  
*mexer / misturar*  
*acreçentar / juntar*  
*sabor / gosto*  
*forma / especia*

Ocorre também com o macrocampo dos *qualificadores*:

*delgado / fino*  
*duro / testo*  
*bramco / aluo*  
*liso / chão*  
*masyo / fofo*

Dentre os casos de *polissemia*, pode-se citar a relação de determinadas lexias que compõe tanto o macrocampo de *utensílios*, quanto o macrocampo das *unidades de peso e medida*. Pode-se citar nesse caso as lexias: *colher, tacho, escudela, tigela, pucaro, dedo*.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

Essas lexias, ora são o utensílio de cozinha, ora servem como instrumento de medida.

Entre os macrocampos dos ingredientes e o dos manjares, também existem relações polissêmicas:

*dicidrão / diacidrão<sub>2</sub>*  
*pesego / pesego<sub>2</sub>*  
*pera / pera<sub>2</sub>*  
*limão / limão<sub>2</sub>*  
*codorno / codorno<sub>2</sub>*

Uma mesma forma lexical, ainda que esteja dentro de um mesmo macrocampo, mostra relações polissêmicas. No macrocampo dos processos e métodos, pode-se citar:

*fazer / fazer<sub>2</sub> / fazer<sub>3</sub>*  
*dar / dar<sub>2</sub>*  
*parecer / parecer<sub>2</sub>*  
*emrrolar / emrrolar<sub>2</sub>*  
*abrjr / abrjr<sub>2</sub>*  
*leuar / leuar<sub>2</sub> / leuar<sub>3</sub>*

As relações de *antonímia* também são frequentes nos macrocampos lexicais estruturados. Essa relação é muito clara no macrocampo dos *qualificadores*:

*bom / rroy*  
*verde / maduro*  
*gramde / meudo*  
*duro / masyo*  
*quente / frio*  
*crespo / liso*  
*alto / baixo*

No macrocampo dos processos e métodos, pode-se citar como *antonímias*:

*pegar / desapegar*  
*leuar / trazer*  
*cubrir / descobrir*

São esses alguns dos exemplos de relações de sentidos encontrados a partir da estruturação das lexias em campos lexicais. A partir dos mesmos, podemos perceber que os estudos lexicais podem enve- redar por diversas perspectivas de estudos e que o estudo das rela- ções de sentido é uma dessas possibilidades.

**4. Considerações finais**

A língua de um povo faz parte da sua cultura, pois ela é a expressão desse povo. Adentrar na história desse povo a partir da sua língua é deveras apaixonante, mais ainda quando a perspectiva de estudo é a lexical. A palavra nomeia as coisas e os seres, ela dita padrões sociais. Se estivermos alegres, as palavras dançam nos nossos lábios de forma sonora e melodiosa. Se estivermos chateados, as palavras blasfemam em nossas bocas, agredindo geralmente a quem nos cerca. As relações de sentido existentes no léxico de uma língua nos deixa claro que cada palavra pode ter outra semelhante ou oposta, mas que cada uma delas é única e exclusiva em cada contexto que se insira. E essa magia que envolve o léxico, a cada dia traz mais adeptos para essa ciência apaixonante que é um o ramo da Filologia: a Lexicologia.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. Tese de Doutorado. UFBA. Salvador, 2003.

ABBADE, Celina M. de S. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA, Maria C. R. et alii (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, parte 3, 2006, p. 213-225.

ASSUMPTÃO JÚNIOR, Antônio Pio de. *Dinâmica léxica portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

COSERIU, Eugenio. *Gramática, semántica, universales estudios de la lingüística funcional*. 2. ed. rev. Madrid: Gredos, 1987.

COSERIU, Eugenio. *Princípios de semántica estructural*. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977.

FERREIRA, Aurélio. B de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 1. ed. 1975.

GECKLER, Horst. *Semántica estructural y teoria do campo léxico*. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1976.

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

MANUPELLA, Giacinto. *Livro de cozinha da Infanta D. Maria: códice português I.E.33 da Biblioteca Nacional de Nápoles*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. Prólogo, leitura, notas aos textos, glossário e índices de Giacinto Manupella, 1986.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad. de Antônio Chelini et al. Prefácio de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1970.

**RELENDO AS CATEGORIAS VERBAIS**

Vítor de Moura Vivas (UFRJ)  
[vitorvivas@yahoo.com.br](mailto:vitorvivas@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

Nas gramáticas tradicionais de língua portuguesa (cf. BECHARA, 2005; ROCHA LIMA, 1972; CUNHA& CINTRA, 1985), as categorias de modo-tempo-aspecto (MTA) e número-pessoa (NP) são consideradas como flexionais, por isso estão na seção de conjugação verbal. Em linguística, há autores que defendem a separação discreta entre os processos flexionais e derivacionais (cf. SCALISE, 1988), já outros (cf. GONÇALVES, 2005; BYBEE, 1985) acreditam que uma visão desses processos como polos de uma mesma operação morfológica é mais efetiva.

Pretendemos demonstrar, neste artigo, que existem características derivacionais nas categorias MTA e NP em língua portuguesa, sendo assim, a visão escalar mostra-se mais efetiva. Para isso, verificaremos as categorias MTA e NP por critérios, expostos em Bybee (*op. cit.*) e Gonçalves (*op. cit.*), que apontam para o polo derivacional do continuum morfológico.

O artigo é organizado da seguinte forma: na seção II, demonstramos o aporte teórico que fundamenta nosso trabalho; na seção III, há a exposição dos objetivos da pesquisa; na seção IV, fazemos a análise linguística demonstrando as características derivacionais das categorias verbais. Já na seção V, abordamos considerações finais sobre a pesquisa.

***1. Aporte teórico***

Bybee (*op. cit.*) aponta a relevância como aspecto fundamental para sua análise. Através de um ranking de relevância<sup>62</sup> para as categorias verbais, afirma ser possível prever 1) a frequência de ex-

---

<sup>62</sup> Bybee (1985) elaborou uma escala de relevância para categorias verbais. A ordem decrescente de relevância é: valência, voz, aspecto, tempo, modo, concordância.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

pressões lexical, flexional e derivacional nas línguas; 2) a ordem dos formativos no interior da palavra e 3) a fusão: efeito morfofonológico que o afixo, por ser relevante, acarreta ao radical ou vice-versa (BYBEE, *op.cit.*, p. 4-5). O grau de relevância pode mudar em línguas diferentes, devido a diferenças culturais e cognitivas. Mudando a relevância semântica, também pode ocorrer modificação no tipo de expressão linguística.

A relevância também é fundamental à distinção gradiente das operações flexionais e derivacionais e, mesmo, à verificação de diferentes graus de flexionalidade nas categorias tacitamente analisadas como flexionais. As expressões morfológicas (flexão e derivação) e as lexicais têm alto grau de relevância; já as sintáticas são pouco relevantes. A derivação ainda é mais alta que a flexão na escala de relevância. Por esse motivo, o significado das categorias derivacionais é mais específico; enquanto o conteúdo flexional é mais geral.

Outros dois critérios importantes em prol de uma análise gradiente dos processos morfológicos são a generalidade e a troca semântica. Bybee (*op. cit.*), por defender motivação entre forma e conteúdo, explicita que o significado genérico de formativos flexionais acarreta alta generalidade de aplicação. Já com relação às categorias derivacionais, defende que o sentido específico leva a uma baixa aplicabilidade. A troca semântica consiste na mudança de sentido devido à aplicação do afixo à base – nesse caso, o significado das partes constitutivas não equivale ao sentido do todo<sup>63</sup>.

Bybee (*op. cit.*) demonstra que, muitas vezes, características encontradas em elementos da flexão também estão na derivação, sendo sutis as diferenças dos elementos e, conseqüentemente, das operações morfológicas (GONÇALVES, 2005, p. 120). Nas “morfológicas” flexional e derivacional, há afixos mais centrais e outros mais periféricos; o protótipo é o elemento que atende a todas as características da classe.

---

<sup>63</sup> O que Bybee (1985) chama de “troca semântica” corresponde à noção de lexicalização semântica (GONÇALVES, 2005).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **2. Objetivos**

a) Inspeccionar aspectos derivacionais nos afixos MTA e NP através da análise de critérios como ordem, fusão, meios de materialização morfológica, lexicalização semântica e instabilidade categorial.

b) Expor a escalaridade entre flexão e derivação, tendo como foco as chamadas categorias gramaticais do verbo: modo, tempo, aspecto, número e pessoa. Demonstraremos em que medida os afixos MTA e NP se afastam do pólo prototípico da flexão. A partir disso, almejamos a elaboração de um continuum morfológico flexão-derivação para as categorias verbais.

c) Refletir sobre as vantagens de considerar os afixos MTA e NP de modo gradiente, em detrimento da visão discreta, que acredita na separação total entre flexão e derivação.

d) Analisar a fusão de conteúdo gramatical nas mudanças fonológicas e morfológicas em verbos. Ao analisarmos aspectos linguísticos, objetivando uma negação de uma visão discreta dos afixos MTA e NP como flexionais, haverá privilégio com relação à fusão, porquanto tal critério é fundamental à verificação de aspectos derivacionais em verbos, como mostra Bybee (*op. cit.*).

### **3. Análise do fenômeno**

#### **3.1. Ordem**

Ordem de morfemas verbais em português:

Radical	+VT	+ MTA	+ NP
Jog-	a	ria	N

Bybee (*op. cit.*) mostra que, pelo fato de a expressão linguística ser motivada, categorias mais relevantes tendem a ocorrer mais próximas do radical. Acrescenta, ainda, que categorias derivacio-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

nais<sup>64</sup> ocorrem mais próximas do radical que as categorias flexionais, já que as derivacionais são mais relevantes. Além disso, as flexionais mais relevantes para o significado do radical são posicionadas também mais próximas a ele do que as menos relevantes. A ordem de ocorrência dos morfemas em relação ao radical, em geral, corresponde ao grau de relevância desses morfemas para com o radical. O estudo de Bybee (*op. cit.*) considera as categorias M, T, A, N, P, além de valência e voz, separadamente. No português, a expressão de M, T, A ocorre numa categoria única (MTA) e a de N, P, em outra categoria (NP). Por isso, optamos por verificar características derivacionais desses dois afixos.

A ordem no português mostra que a categoria MTA tem um significado mais relevante para o radical verbal do que a categoria NP. Desse modo, esperamos que MTA possua mais características derivacionais do que NP. Neste trabalho, há o objetivo de verificar as características derivacionais dessas duas categorias a partir da observação de alguns critérios. Com isso, pretendemos confirmar se a ordem dos formativos no interior da forma verbal realmente reflete diferentes graus de flexionalidade.

### **3.2. Materialização Morfológica**

De acordo com esse critério, “um afixo é flexional se seu significado materializa-se apenas morfológicamente. Quando há concorrência de estratégias para exteriorizar seu conteúdo, o afixo deve ser analisado como derivacional” (GONÇALVES, *op. cit.*, p. 24).

Uma noção modo-tempo-aspectual muitas vezes possui, em português, mais de uma forma de ser materializada morfológicamente, além de apresentar materializações sintáticas:

---

<sup>64</sup> Quando Bybee (*op. cit.*) cita categorias derivacionais e flexionais, devemos entender tais categorias, na verdade, como mais flexionais e mais derivacionais, já que sua visão é escalar, através de um continuum.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **A) Noção de Futuro do presente:**

Amanhã, eu **jogarei** o livro fora. (forma padrão)

Amanhã, eu **vou jogar** o livro fora.

Eu **viajo** amanhã.

### **B) Manifestação de tempos no subjuntivo:**

#### *3.2.1. Presente*

Duvido que ele **jogue** mais que eu. (forma padrão)

Duvido que ele **joga** mais que eu.

Você quer que eu te **mostre** isso. (forma padrão)

Você quer que eu te **mostro** isso.

#### *3.2.2. Futuro*

Se amanhã ele **estiver** melhor, a gente vai viajar. (forma padrão)

Se amanhã ele **está** melhor, a gente vai viajar.

#### *3.2.3. Pretérito Imperfeito:*

Suspeitava que o que tinha **fosse** apenas uma leve dor de cabeça. (forma padrão)

Suspeitava que o que tinha **era** apenas uma leve dor de cabeça.

Eu queria que você **fizesse** isso. (forma padrão)

Eu queria que você **fazia** isso.

Um jogo que ninguém esperava que nós **vencêssemos**. (forma padrão)

Um jogo que ninguém esperava que nós **vencíamos**.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **C) Noção de futuro do pretérito:**

Se eu fosse você, eu **jogaria** amanhã. (forma padrão)

Se eu fosse você, eu **jogava** amanhã.

Se eu fosse você, eu **iria** jogar amanhã.

Se eu fosse você, eu **ia** jogar amanhã.

Se tivesse falado com João, **teria** agora o dinheiro. (forma padrão)

Se tivesse falado com João, **tinha** agora o dinheiro.

Se tivesse falado com João, **iria ter** agora o dinheiro.

Se tivesse falado com João, **ia ter** agora o dinheiro.

### **D) Uso de indicativo em exemplos em que se espera o imperativo:**

Ei vocês, **venham** logo aqui, rápido. (forma padrão)

Ei vocês, **vêm** logo aqui, rápido.

Normalmente, diz-se que uma noção flexional possui uma expressão linguística única e bem definida. Gonçalves (*op. cit.*) expôs que, através da noção de univocidade na Língua (uma forma de expressão para um conteúdo), entende-se que sufixos flexionais tendem a possuir apenas expressão morfológica na língua. Morfemas derivacionais possuem normalmente maneiras diversas de expressar um conteúdo. Como visto nos exemplos acima, a noção MTA pode ser expressa de formas variadas no uso efetivo da língua. Para indicar a noção de futuro do presente, podem-se usar expressões sintática (“vou jogar”), morfológica padrão (“jogarei”), além da morfológica que representa, normalmente, presente do indicativo (“viajo”). Além disso, tempos do modo subjuntivo, como mostrado em B, são às vezes expressos por categorias MTA do indicativo. Usos de pretérito imperfeito do indicativo em contexto prototípico de futuro do pretérito são muito produtivos no português (C). Nenhum desses usos ocorre por acaso, já que não há sinônimos perfeitos na língua. É importante que se atente para esses diferentes usos, a fim de perceber as

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

motivações linguísticas e sociais de um uso ou de outro. Todavia, neste trabalho, o que importa é a verificação dessas várias possibilidades de expressão em noções de MTA. As várias possibilidades de expressão das noções modo-tempo-aspectuais demonstram características derivacionais dessa categoria. Isso é fundamental para a verificação de que não há limite discreto entre flexão e derivação em português. Gonçalves (2005) confirmou essa hipótese com a análise de grau, número e gênero em português.

### **3.3. Lexicalização Semântica**

Gonçalves (*op. cit.*) mostra que a lexicalização semântica ocorre quando a análise do sentido de um vocábulo não equivale aos significados de suas partes constitutivas. Verificamos que o pretérito mais-que-perfeito em Português sofre lexicalização semântica. É recorrente o uso de tal tempo verbal como um tipo de interjeição:

Eu acho que vou passar. **Tomara!**

Ela me perdoou. Também, **pudera!**

**Quisera** eu ser rico.

O pretérito-mais-que-perfeito, nesses usos, não indica mais um passado anterior a outro passado, mas sim expressões de desejo e aponta para uma vontade de que algo aconteça, funcionando, desse modo, como interjeição. Lexicalização semântica é marca da derivação, pois, na flexão, há tendência para a estabilidade semântica. É interessante que a forma sintética do pretérito-mais-que-perfeito parece cair em desuso no sentido de passado anterior a outro passado, sendo a forma analítica muito mais produtiva; isso é um indício de que essa categoria de MTA esteja se especializando em indicar expressões de desejo, vontade. Há lexicalização semântica também com verbos no pretérito perfeito do indicativo:

Vamos jogar futebol? **Demorou.**

Eu queria que você namorasse a Fernanda, o que acha?  
**Formou.**

Eu achei sua roupa muito **cheguei.**

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Você vai trabalhar durante esse fim de semana, mas folgará na segunda, **valeu!**

### *3.3.1. Fusão*

Bybee (*op. cit.*), acreditando na motivação entre forma e conteúdo, demonstra que afixos verbais relevantes semanticamente ao verbo tendem a se fundir no radical dele. A autora comprovou essa iconicidade através de um estudo de cinquenta línguas.

Neste trabalho, pretendemos expor, na análise de verbos irregulares, fusão de conteúdo gramatical no radical de verbos. A irregularidade nos radicais dos verbos não ocorre casualmente, mas é um indício de que algum conteúdo gramatical – de MTA ou NP – esteja fundido no conteúdo lexical: radical.

### *3.3.2. Exemplos de fusão de NP*

Pretérito Perfeito do Indicativo:

p( <b>u</b> )de	p(u)demos
p(u)deste	p(u)destes
p( <b>ô</b> )de	p(u)deram

A 3ª pessoa do singular é “p(ô)de”, radical p(ô)d-, e não p(u)d-. Isso acontece para diferenciar a 3ª pessoa da 1ª pessoa do singular, já que as duas não têm representação formal de morfema de NP; nas outras pessoas, em que há morfemas de NP, não ocorre alternância vocálica alguma, o que nos leva à seguinte conclusão:

A alternância para ô na 3ª pessoa do singular indica característica derivacional na categoria NP: fusão de conteúdo de NP no radical verbal.

Esse padrão de 1ª pessoa com vogal alta no radical e 3ª pessoa com vogal média não é um caso isolado do verbo *poder*, mas é um fenômeno que ocorre com certa regularidade no português:

T( <b>i</b> )ve	est( <b>i</b> )ve	f( <b>i</b> )z	ac( <b>u</b> )do	s( <b>i</b> )go	v( <b>i</b> )sto	div( <b>i</b> )rto
t( <b>ê</b> )ve	est( <b>ê</b> )ve	f( <b>ê</b> )z	ac( <b>ó</b> )de	s( <b>e</b> )gue	v( <b>e</b> )ste	div( <b>é</b> )rte

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Nos casos de *ter*, *estar* e *fazer*, não há categoria NP, desse modo, o que indica NP é a alternância vocálica no radical: vogal alta = primeira pessoa; vogal média = 3ª pessoa. Nos demais casos, existe categoria NP explicitada, e a mudança na qualidade da vogal apenas reforça a informação de NP. Nada mais natural que se encontre, na língua portuguesa, maneira de reforçar primeira pessoa, já que o morfema **-o** só ocorre no presente do indicativo. O morfema de 3ª pessoa do português não possui para a literatura linguística materialização formal, sendo chamado de morfema zero. Acreditamos que a informação de 3ª pessoa seja manifestada, de modo corrente, por uma mudança no radical do verbo.

A regularidade desse padrão de fusão é comprovado por usos como “corr(é)ge” e “div(é)de”, “v(é)ve” para os verbos *corrigir*, *dividir* e *viver* respectivamente. Esses usos, do tipo não padrão, ocorrem para indicar terceira pessoa do singular. Outro uso não padrão que demonstra como essa mudança na qualidade da vogal do radical acarreta informação gramatical é “tr(u)xe” (verbo *trazer*) para expressar a noção de primeira pessoa do singular.

Sintetizando, a categoria NP possui características derivacionais, isso é visto pela fusão de NP no radical dos verbos. Há um padrão de fusão no português que demonstra o seguinte:

**Vogal alta na sílaba tônica = primeira pessoa**  
**Vogal média na sílaba tônica = terceira pessoa**

Outro padrão de fusão de NP visto em português é a mudança na consoante do radical indicando primeira pessoa do singular, como vemos abaixo:

per(c)o	ou(ç)o	po(ss)o
perdes	ouves	podes
perde	ouve	pode
perdemos	ouvimos	podemos
perdeis	ouvis	podeis
perdem	ouvem	podem



### **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

me(ç)o	pe(ç)o	va(lh)o
medes	pedes	vales
mede	pede	vale
medimos	pedimos	valemos
medis	pedis	valeis
medem	pedem	valem

#### *3.3.3. Fusão de MTA*

O verbo *pôr* e o verbo *ser* são exemplos de fusão levada às últimas consequências. Há, como mostra Gonçalves (*op. cit.*), quatro formas de radical para *pôr*: /poN/, /puN/, /puS/ e /poR/; o verbo *ser* possui ainda mais formas para expressão de noções modo-tempo-aspectuais.

O verbo *valer* possui modificação consonantal no radical na 1ª pessoa do presente do indicativo, no presente do subjuntivo, no imperativo negativo e nas pessoas do imperativo afirmativo provenientes do presente do subjuntivo. Esses tempos têm radical *valh-* em oposição aos outros tempos, com radical *val-*; acreditamos na hipótese de que esses tempos sejam ligados semanticamente por expressarem a noção de presente. O verbo *perder* (assim como todos os outros verbos mostrados logo acima) passa pelo mesmo processo: *perc-* na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo e nos tempos ligados a ele semanticamente. Em outras palavras, sempre que houver os radicais *valh-*, *perc-*, *ouç-*, *meç-*, *peç-*, *poss*, ocorre reforço da noção de presente.

Verbos como *trazer*, *dizer* e *caber* também possuem 1ª pessoa do singular do presente do indicativo com radical diferente (*trag-*, *dig-*, *caib-*), e tal radical ocorre nos tempos ligados ao presente do indicativo pela indicação de presente. Além disso, ocorre um radical semelhante com relação a esses verbos, nos tempos pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do subjuntivo, pretérito perfeito do indicativo e pretérito mais-que-perfeito do indicativo: *soub-*, *troux-*, *diss-*, *coub-*. Isso também não ocorre por acaso: provavelmente há vinculação semântica entre esses tempos.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **3.4. Abertura de vogal = reforço da noção de tempo presente**

1) Pres. do ind.	Pres do subj.	Imp. afirmativo	Imp. negativo
alm(ó)ço	alm(ó)ce	_____	_____
alm(ó)ças	alm(ó)ces	alm(ó)ça	não alm(ó)ces
alm(ó)ça	alm(ó)ce	alm(ó)ce	não alm(ó)ce
alm(ô)çamos	alm(ô)cemos	alm(ô)cemos	não alm(ô)cemos
alm(ô)çais	alm(ô)ceis	alm(ô)çai	não alm(ô)ceis
alm(ô)çam	alm(ô)cem	alm(ô)cem	não alm(ô)cem

2) Pres. do ind.	Pres do subj.	Imp. afirmativo	Imp. negativo
p(é)so	p(é)se	_____	_____
p(é)sas	p(é)ses	p(é)sa	não p(é)ses
p(é)sa	p(é)se	p(é)se	não p(é)se
p(ê)samos	p(ê)semos	p(ê)semos	não p(ê)semos
p(ê)sais	p(ê)seis	p(ê)sai	não p(ê)seis
p(é)sam	p(é)sem	p(é)sem	não p(é)sem

Os exemplos são apenas para ilustração. Na verdade, o padrão apresentado em 1) e 2) reflete o comportamento de grande parte dos verbos de 1ª conjugação que têm, no infinitivo, vogal média em posição pretônica.

Através da verificação dos exemplos, é notório que há motivação fonético-fonológica para a alternância vocálica nos radicais dos verbos. A irregularidade nos verbos ocorre devido à tonicidade. Só há mudança de vogal média-alta para média-baixa nos exemplos em que a vogal se encontra na sílaba tônica do radical da forma verbal, ou seja, só acontece a alternância (ê>é, ô>ó) em formas rizotônicas.

Há motivação fonético-fonológica nos verbos irregulares de 1ª conjugação. Todavia, isso não impede que haja outras motivações em tais exemplos. Percebe-se que os tempos presente do indicativo, presente do subjuntivo, imperativo afirmativo e imperativo negativo possuem semelhanças. Uma dessas semelhanças é formal, o imperativo afirmativo tem formas semelhantes ao presente do indicativo: almoça (2ª pessoa do singular do imperativo) e almoças (2ª pessoa do singular do presente do indicativo); almoçai (2ª pessoa do plural do imperativo) e almoçais (2ª pessoa do plural do presente do indica-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

tivo). As outras formas são semelhantes ao presente do subjuntivo. Formalmente, o presente do subjuntivo parece ser ligado ao presente do indicativo também, pois o radical do presente do subjuntivo é sempre idêntico ao da 1ª pessoa do presente do indicativo (p. ex., o radical **poss-**, de “poder”, está em todo o presente do subjuntivo); o imperativo negativo contempla formas idênticas ao presente do subjuntivo. Essas semelhanças formais não são meras coincidências, mas ocorrem devido à ligação semântica entre esses tempos. Como expõe Bybee (*op. cit.*), mesmo mudanças no radical motivadas fonologicamente podem indicar informação gramatical.

É inegável a ligação entre presente do indicativo e presente do subjuntivo devido à indicação da informação de presente. Também é verdade que imperativo e subjuntivo tem em comum a sinalização obrigatória de subjetividade. Isso, inclusive, faz Matoso Câmara Jr. (2006, p. 102) considerar que “o imperativo... não é mais que um subjuntivo sem o elo da subordinação sintática”. Entretanto, defendemos que o imperativo não se liga só ao presente do subjuntivo, mas também ao presente do indicativo quanto à indicação semântica de presente, o imperativo carrega a noção de presente, já que quaisquer ordens, conselhos no imperativo são dados<sup>65</sup> no presente. Desse modo, podemos afirmar que a abertura de vogal, se não informar presente, pelo menos reforça tal informação, o que nos leva à seguinte generalização:

### **3.5. Radical com ó e é tônico = informação de presente**

Esse reforço de tempo presente é o modo pelo qual a informação de presente é manifestada formalmente no português. As pessoas, dos tempos que expressam a noção de presente, em que não ocorre abertura de vogal (passagem de vogal média alta a vogal média baixa) são a 1ª e 2ª pessoa do plural. A 1ª pessoa tem a concorência com a forma pronominal *a gente* com relação à informação *eu* + *outro(s)*; as formas verbais, referentes a *a gente*, possuem abertura de vogal média tônica nos tempos que indicam presente. Com rela-

---

<sup>65</sup> Há exemplos de ordem no imperativo que devem ser cumpridas no futuro: *Fale com ele amanhã*. Entretanto, o momento em que a ordem é dada indica, necessariamente, a noção de presente.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

ção à 2ª pessoa do plural, é necessário dizer que, em grande parte dos contextos, a forma *vós* está caindo em desuso no Brasil. Em resumo, a abertura como submorfema de presente é evidente, já que acontece na maior das pessoas gramaticais.

### **4. Instabilidade categorial**

O critério mudança de classe é demonstrado, na literatura, como característico das categorias derivacionais, visto que muitos afixos derivacionais mudam a classe das bases a que se ligam. Os sufixos -ção, -mento, por exemplo, são característicos de mudança de classe, já que transformam verbos em nomes.

Os afixos MTA e NP não possuem, geralmente, a função sintática de modificação classificatória. Todavia, as chamadas formas nominais de verbo, consideradas flexões verbais nas gramáticas tradicionais (cf. Rocha Lima, *op. cit.*; Cunha & Cintra, *op. cit.*), possuem uma instabilidade classificatória. O fato de as formas nominais terem características de mais de uma classe levou Barrenechea (1963), na sua classificação fundamentada em critérios sintáticos, a chamar essas categorias de verboides. Mostra a autora que gerúndios têm características de verbo e advérbio; infinitivos têm características de substantivo e verbo e participípios passados, de verbo e adjetivo.

O infinitivo, ao mesmo tempo, funciona como substantivo e verbo, como vemos abaixo:

***Jogar futebol mantém a forma.***

Nessa sentença, percebe-se que o infinitivo *jogar* possui características verbais, por isso prevê um complemento para preencher a sua significação básica. Todavia, é inegável que funciona também como substantivo, desse modo, é núcleo do SN *jogar futebol*, que funciona como sujeito de manter.

O gerúndio também apresenta, em muitos exemplos, características de duas classes: advérbio e verbo<sup>66</sup>:

---

<sup>66</sup> No português, percebemos que o gerúndio pode funcionar também como substantivo: O *orientando*, o *doutorando*, o *mestrando* são exemplos disso.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

*Pelé jogava driblando todo mundo.*

A forma nominal *driblando* prevê um argumento com função de objeto direto para preencher a sua significação (característica verbal) e, ao mesmo tempo, tem função de advérbio, já que é o núcleo da oração subordinada adverbial *driblando todo mundo*, que modifica o verbo *jogar*.

O particípio passado também carrega características de verbo e de adjetivo:

*Ela é amada por todos.*

É inegável a categorização desse particípio passado como verbo, já que há a noção de voz passiva explicitada, prevendo o verbo *amada* um agente da passiva *por todos* para se completar semanticamente. Todavia, há características de adjetivo presentes, já que o particípio concorda em gênero e número com o sujeito *ela*.

Como demonstra Gonçalves (*op. cit.*, p. 67), Spencer (1993) demonstra que infinitivo, gerúndio e particípio parecem ser exemplos de mudança de classe. Devido ao critério mudança de classe ser fundamental para perceber características derivacionais de afixos verbais, estudamos o particípio passado quanto à sua categorização em português. Percebemos que os particípios, mais do que possuem características funcionais de adjetivo e verbo, podem ser classificados de modo diversificado no português.

Percebemos que a forma de particípio passado pode ser categorizada como adjetivo, substantivo e verbo. Abaixo, vemos particípios classificados como verbo:

- 1) A blusa foi *batida* com o ferro.
- 2) A menina foi *descoberta* pelo detetive.

Esses mesmos particípios podem ser categorizados como adjetivos:

- 1) A blusa *batida* está em cima da cama.
- 2) A menina *descoberta* já está fazendo muitas novelas.

Também há a classificação desses particípios como substantivos:

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

- 1) *A batida* não fez vítimas.
- 2) *A descoberta* da fraude assustou o presidente da empresa.

Acreditamos que, com esses exemplos, conseguimos mostrar que a questão da flutuação classificatória do participio passado não é apenas uma questão de função num contexto sintagmático, mas sim um caso de instabilidade categorial. O participio passado possui a característica de flutuação de classe. Uma terminação -ado<sup>67</sup> ou -ido (e suas flexões nominais) e terminações (sto, rto etc.) irregulares participiais, que se inserem a verbos com regularidade, podem fazer com que a forma nominal participial seja verbo, substantivo ou adjetivo. Essa característica é um pouco diferente daquela dos afixos que levam à mudança de classe, já que o afixo participial não leva à categorização como uma classe discreta, conforme acontece com -ção e -mento. O afixo participial fornece a classe da base à qual se liga, mas essa classificação é fluutuável, instável.

Por isso, postulamos um novo critério, instabilidade categorial<sup>68</sup>, que também é característico do polo derivacional no continuum morfológico. Esse critério diz o seguinte: afixos ligam-se a uma base formando um vocábulo instável categorialmente.

### ***5. Conclusão***

Objetivamos, neste artigo, demonstrar que as categorias MTA e NP no português possuem aspectos derivacionais. Sendo assim, é efetiva a visão desses afixos como escalares no *continuum* flexão-derivação. Na verdade, essas categorias possuem mais características flexionais que derivacionais, porém estão longe de atender a todos os critérios característicos da flexão. Através da análise, percebemos que a categoria MTA possui mais características derivacionais que flexionais: o critério ordem aponta para isso e, em lexicalização semântica, materialização morfológica e instabilidade categorial, veri-

---

<sup>67</sup> O afixo de participio é -d.

<sup>68</sup> Temos a hipótese de que a instabilidade categorial pode ser verificada também com relação a infinitivo e gerúndio, pretendemos analisar, na nossa pesquisa, as diferenças entre as três formas nominais tendo em vista esse critério.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

ficamos características do polo derivacional da categoria MTA. Pela análise da fusão, foco principal de análise, percebemos que MTA e NP têm características derivacionais, sendo assim, as duas categorias podem ser analisadas como tendo graus de flexionalidade/derivacionalidade. Na formulação abaixo, postulamos um continuum morfológico entre MTA e NP quanto aos polos flexional e derivacional:

**+flexional** \_\_\_ NP \_\_\_ MTA \_\_\_\_\_ **+derivacional**

Com esse continuum, pretendemos demonstrar que as categorias MTA e NP são mais flexionais que derivacionais, porém não devem ser analisadas de modo discreto. A análise escalar é efetiva quanto às operações morfológicas em língua portuguesa, já que os afixos verbais possuem características derivacionais inegáveis.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Stephen. Where's morphology? *Linguistic Inquiry*, 13 (1), p. 571-612, 1982.

BARRENECHEA, A. M. Las clases de palabras em español como clases funcionales. *Romance Philology*. XVII, 2, 1963.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BYBEE, Joan L. *Morphology a Study of the Relation Between Meaning and Form*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1985.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Flexão e derivação em português*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.

**Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Flexão e derivação: o grau. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Org.). *Ensino de gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.

REIS, Otelo. *Breviário da conjugação de verbos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 30. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.

SCALISE, Sergio. *Generative Morphology*. Dordrecht: Foris, 1984.

SCALISE, Sergio. Inflection and derivation. *Linguistics*, 26 (1), p. 561-581, 1988.

SPENCER, A. *Morphological theory*. Oxford: Basil Blackweel, 1993.



**SAUSSURE: A SEMIOLOGIA E O LÉXICO  
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

*Lucas do Nascimento* (UFSCar / UNESP)  
[lnascimento165@hotmail.com](mailto:lnascimento165@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

**Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:**

- **Você aí, menino, para onde vai essa estrada?**
- **Ela não vai não: nós é que vamos nela.**
- **Engraçadinho duma figa! Como você se chama?**
- **Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.**

**(Paulo Mendes Campos, 1976, p. 53)**

As palavras e as frases, primeiramente, as letras, desde muito tempo aguçaram a curiosidade do homem. No entanto, não a iniciou com o homem moderno, pelo contrário, já desde antes de Cristo, por volta do século VIII, à tentativa de um saber linguístico cercava a humanidade. Esse saber para representar a memória religiosa, artística e cultural do povo.

Já nos séculos XX e XXI d. C., muitos mistérios da linguagem desenvolvidos e outra tentativa: dominar os sentidos das palavras. Nasce daí, portanto, os estudos do léxico, no Brasil, tendo relevância para diversas ciências como as Humanas, as Sociais, as Políticas. Nesse cenário destacam-se, por exemplo, a psicanálise, a história, a linguística de *corpus* etc.

Conforme Auroux (*apud* NUNES, 2006), o mais antigo saber linguístico são as listas de palavras, datadas do terceiro milênio antes de Cristo. Para Nunes (2006, p. 149), a partir daí historicamente duas tendências foram constituídas: “o estudo das unidades lexicais, que

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

aponta para a lexicologia”, e a confecção de glossários e dicionários, à lexicografia.

Nesse contexto, meu objetivo neste trabalho é focalizar a lexicologia na gramática e, a partir daí, então, pensar sua categorização e, conseqüentemente, o seu ensino na aula de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Detenho-me em observar a capacidade do homem de produzir linguagem e o seu domínio de uma língua particular, bem como a situação em uso da linguagem, em diferentes situações e contextos. Além de observar, proponho refletir sobre o processo de construção e constituição discursiva nos textos, ora pela palavra, pelo enunciado, ora por outro material semiológico.

### ***1. Um início: Ferdinand de Saussure***

Em vertente neolatina da cultura europeia surge o termo semiologia, originado pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure, vivido entre 1857 a 1913. Proveniente de uma família francesa que contava com cientistas - geólogos, naturalistas e gramáticos -, em Genebra, deu início aos estudos de química e física logo abandonados para que pudesse dedicar seu tempo aos estudos da linguagem. Em Paris, lhe ofertaram a cátedra de Gramática Comparada, que manteve entre os anos de 1906 e 1911. Daí, alguns anos depois, resultou em o *Cours de Linguistique Générale (Curso de Linguística Geral*, tradução brasileira), marco do reconhecimento científico da área, graças a seus trabalhos em três cursos de linguística ministrados na Universidade de Genebra. O primeiro ministrado de 16 de janeiro a 3 de julho de 1907; o segundo, da primeira semana de novembro de 1908 a 24 de julho de 1909; o terceiro, de 28 de outubro de 1910 a 4 de julho de 1911.

A obra escrita e publicada postumamente em 1916 por Bally e Sechehaye, com a colaboração de um terceiro, Riedlinger, baseado em anotações que eles e outros sete alunos fizeram em sala de aula das exposições orais do mestre, é referência da revolução teórica dos estudos linguísticos e marca fundadora das ciências humanas do século XX.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Nesse famoso *Curso*, Saussure convida a todos para refletir o “lugar da língua nos fatos humanos”, para posterior pensar o berço e o nascedouro da semiologia.

Dando mais foco à língua, *língua* versus *fala* (discurso), a dicotomia basilar da linguística saussuriana, fundamenta-se na oposição social/individual, extraída da Sociologia: a língua é da esfera social, ao passo que a fala é da esfera individual. Ele diz que “a língua é para nós a linguagem menos a fala. É o conjunto dos hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender” (CLG, p. 92). Então, a *língua* é, simultaneamente: a) um acervo linguístico; b) uma instituição social; e c) uma realidade sistêmica e funcional.

Em 1996, num anexo da residência de Saussure, em Genebra, foram descobertos textos de sua própria autoria que deveriam compor um livro sobre linguística geral. Tais textos encontram-se depositados na *Biblioteca Pública e Universitária de Genebra* e publicados nos *Escritos de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure*, organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler, editora Cultrix.

Dessa forma, os principais aspectos do signo saussuriano estão a partir das colocações no CLG e dos ELG. Apesar de considerar o fato de o primeiro livro ter vindo à tona desde o início do século passado e definido os fundamentos da “linguística saussuriana” até o presente momento, tomaremos também as considerações do livro atual, elucidando de forma mais profunda os seus pensamentos a cerca da linguística e seu objeto. Diante disso, no cenário da linguística devemos ter no tocante do pensamento saussuriano, no que diz respeito à linguagem, o *Curso de Linguística Geral*, os *Escritos de Linguística Geral* e seus *Ensaio sobre Fonética do Indo Europeu*. Espera-se, a partir de tal abordagem, que possamos repensar os elementos que auxiliem na compreensão dos fundamentos linguísticos e da genialidade do mestre de Genebra.

Antes de tudo, é importante compreender que considerou Saussure o signo como uma *entidade dicotômica e psicológica*. Dicotômica por dividir-se em duas faces; significado e significante. Psicológica por unir essas duas faces mentalmente. O termo *dicotômico* advém do grego *dichotomía* que significa ‘divisão em duas partes’, o que desfaz as concepções anteriores para as quais o signo era

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

“diático” ou “triádico”. O signo, a partir de Saussure, deixou de ser uma soma de dois ou três termos para se tornar *uma divisão de um único e mesmo termo* em dois.

Quando postulou o signo como uma “entidade puramente psicológica” (CLG, p. 40 e ELG, p. 24 e 117) que “só existe dentro de nossa cabeça” (ELG, p. 117), sendo ele “uma operação de ordem psicológica simples” (ELG, p. 117) e, ainda, que “não é o pensamento quem cria o signo, mas o signo que determina, primordialmente, o pensamento” (ELG, p. 45), o Genebrino rompe com o que havia de vigente e lança novas bases que redefiniram os pensamentos filosóficos e psicológico de seu tempo.

A língua é um sistema de signos que exprime ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas.

Pode-se, então, conceber *uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social*; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamá-la-emos de *Semiologia* (do grego *sémeion*, “signo”). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão. A linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Linguística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos (CLG, 2006, 27ª edição, p. 24).

Essa provocação científica fincou muitos teóricos e estudiosos da linguagem quaisquer sejam os lugares. Na Europa, disseminaram trabalhos de Jakobson, Lévi-Strauss, Julia Kristeva, Greimas, Barthes, entre outros, que seguiram semiologias em que se tratasse de sentido, significação, signos. Nos EUA, a vertente moderna da semiologia tomou outro caminho, a semiótica do lógico e filósofo Peirce. Um interesse não só pela lógica, mas também pela linguística em envolvimento com a sintaxe, a semântica e a pragmática.

A língua e outros sistemas de signos que envolvam a significância com a Sociedade e a História já foi pauta em “Structure de la langue et structure de la société”. Autoria de Benveniste, em que diferenças e semelhanças entre a língua e a sociedade são propostas de maneira que uma seja vista como meio de análise da outra, em relação semiológica de interpretante para interpretado. Assim, ainda, a

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

língua contém a sociedade, ao contrário, no entanto, não é por ela contida. O que está no cerne de preocupação do linguista Francês é a investida de propriedades semânticas, em caráter de uma produtividade de sentidos.

Para Benveniste

A língua pode ser vista no interior da sociedade como um sistema produtivo, que produz sentido, graças à sua composição que é inteiramente uma composição de significação e graças ao código que condiciona esse arranjo. Ela também produz indefinidamente enunciação graças a certas regras de transformação e de expansão formais; cria, pois, formas, esquemas de formação; cria objetos linguísticos que são introduzidos no circuito da comunicação. A “comunicação” deveria ser entendida no sentido literal daquilo que é posto em comum e cujo trajeto é circulatório (BENVENISTE, 1970, p. 27).

Então, língua e sociedade estão para produção de sentidos em composto de significação. E a transformação e a expansividade dela dependem de objetos linguísticos em situação de comunicação. Situação entendida como ponto comum para a circulação de sentidos entre objetos não só linguísticos, mas, no geral, semiológicos, uma vez que a semiologia está também num campo de investigação de comportamentos e de formas simbólicas, produtoras de certos sentidos, nunca acabados e definidos, sempre em relação de significar socialmente, de valoração<sup>1</sup>.

### ***2. Lexicologia & semiologia: as relações entre léxico, sociedade e história***

O interessante da língua é o jogo de oposições e combinações de signos, de letras, de palavras, de frases, de enunciados, de proposições, de discursos, no seu funcionamento, na produção dos sentidos. Diria, sobretudo, que nesse jogo o léxico oposto ou combinado significa em uma ciência dos signos. Não só os grafemas e os fonemas formam a unidade léxica, mas não nos esqueçamos que a imagem compõe uma região que instaura a necessidade de um léxico e

---

<sup>1</sup> E daí, obviamente, instaura-se a necessidade do *valor*, noção de Saussure no CLG, discutido mais à frente.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

de um campo totalmente gramatical (morfológico, sintático, semântico etc.).

Nesse sentido, a língua contém a sociedade; necessário se faz partir da língua como fato semiológico, porque ela “é necessariamente o instrumento próprio para descrever, conceituar, interpretar tanto a natureza quanto a experiência. Portanto, esse composto de natureza e de experiência se chama sociedade” (BENVENISTE, 1970, p. 24).

Na língua, a lexicologia, como ciência do léxico, caracteriza-se por identificar e descrever as unidades lexicais, tornando-se especulativa. No seu início, tradicionalmente, ela atua em um cenário de identificação das unidades lexicais, em contexto que pode ser fonológico, morfológico, sintático e semântico. Dessa forma, a lexicologia atua com uma ou outra dessas áreas de saber, sendo ciência interdisciplinar.

Pensar o léxico enquanto objeto funcionando na sociedade, nas redes sociais e tecnológicas, é afirmar sua marca na História, uma vez que a linguagem se submete ao funcionamento. Sob sua natureza funcional, seu caráter é histórico. Não diferentemente encontra-se o dicionário, submetido à História pelo saber lexical construído e constituído.

O léxico já foi excluído e visto de várias formas na linguística. Um passeio pela História para percebermos a evolução do entendimento a respeito do tema. Como destaca Lorente (*apud* ISQUERDO & KRIEGER, 2004, p. 24-5):

Nas primeiras formulações da Gramática Gerativa Transformacional, Chomsky (1957) toma emprestada de Bloomfield a visão do léxico como “o saco de irregularidades da língua”. Ridicularizada até a exaustão, esta afirmação deve ser inserida em seu contexto: em seu programa de pesquisa, Bloomfield situa as generalizações por indução na fonologia, na morfologia e na sintaxe e, conseqüentemente, inclui no léxico tudo aquilo que seu modelo não consegue descrever sistematicamente. Seria absurdo pensar que um linguista de seu porte fosse incapaz de detectar regularidades lexicais, que inclusive já haviam sido observadas por autores clássicos como Aristóteles. Chomsky (1957) se mostra coerente ao acolher essa ideia, já que com o seu modelo tenta explicar a aquisição da linguagem e estabelece que, através da gramática interiorizada, os falantes são capazes de gerar expressões corretas. O poder generalizador das regras de estrutura sintagmática e das regras transformacionais de seus primeiros modelos o leva a lançar a hipótese de que o léxico inclui somente informação imprevisível (mínima informação). Deste modo, ca-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

racteriza simplesmente as entradas do componente lexical com traços funcionais e semânticos, para estabelecer as restrições que devem ser impostas às regras de subcategorização sensíveis ao contexto.

A autora lembra que quase vinte anos depois são introduzidos vários sistemas de princípios que dão conta das restrições de projeção das unidades lexicais na sintaxe, assegurando a preservação da informação lexical. Na resposta que Chomsky e outros autores quiseram dar à eclosão da Semântica Gerativa (estudo em que procuraram abandonar a noção de estrutura profunda e que colocaram em dúvida a semântica e a sintaxe como sendo independentes, assimilando o componente de base de natureza semântica a um sistema lógico baseado na teoria de predicados (LORENTE, *idem*, p. 25), com a *hipótese lexicalista* (Cf. CHOMSKY, 1972). Com tal *hipótese*, as nominalizações não se derivam por transformação, mas sim por processos lexicais, e as transformações não devem modificar a categoria das unidades lexicais, dando, assim, a evolução em direção a um léxico mais autônomo e cada vez mais estruturado.

Na história da lexicologia, Rey (*apud* NUNES, 2006), em *La lexicologie*, mostra como os estudos se elaboram durante séculos de muitas controvérsias filosóficas e de atividades práticas. No contexto da Índia, da Grécia e da linguística moderna mundialmente, por exemplo:

Na Índia, o gramático Panini, que estudou a linguagem com objetivos religiosos, desenvolveu uma morfologia, distinguindo a unidade lexical do “morfema”. Do mesmo modo, distinguiu as palavras “simples” das “compostas”, as “verdadeiras” das “ficcionalis” e a “forma” do “conteúdo”. Na Grécia, as palavras são vistas como instrumento para pensar as coisas, de modo que aparecem estudos da significação. Aristóteles considera as palavras como instrumentos conceituais e Platão como reflexo possível do mundo das ideias. Entre os latinos, Cícero situa o estudo das palavras no interior da oratória e da retórica. Na Idade Média se estendem as disputas entre o nominalismo (as palavras estão ligadas a coisas individuais) e o realismo (as palavras estão ligadas a conceitos universais) (NUNES, 2006, p. 151).

Para o autor, a lexicologia como direito à ciência foi questionada em paradigma purista e função imanentista que a linguística moderna passou. Em seu entendimento, isso ocorreu ao mesmo tempo em que “a semântica se mostrava indispensável”. Diante disso, enquanto “puristas” recusavam a lexicologia, “sociólogos, etnólogos, psicólogos, psicanalistas, patologistas tinham interesse pelo léxico”

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

(REY, *apud* NUNES, 2006, p. 151). A lexicologia, portanto, nesse “fogo cruzado” é vertente da/na linguística por suas intimidades com a gramática, especialmente pelas relações entrelaçadas com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. Sendo assim, essa disciplina destaca-se por sua relevância nas aplicações da linguística.

Lembrando o *Cours de Linguistique Générale*, revivendo escritos de Ferdinand de Saussure, Nunes destaca o aparecimento do léxico juntamente à morfologia e à sintaxe: “interpenetração da morfologia, da sintaxe e da lexicologia se explica pela natureza, no fundo idêntica, de todos os fatos de sincronia. Não pode haver entre eles nenhum limite traçado de antemão” (SAUSSURE, *CLG*, p. 151).

Mesmo Saussure questionando as fronteiras rígidas dos níveis linguísticos, pesquisadores tendem a separar o léxico dos demais níveis em seus trabalhos. Nunes (2006) aponta Borba, por exemplo, em *Introdução aos Estudos Linguísticos* chamar o estudo lexical à teoria dos traços lexicais. Nesse sentido, Nunes (2006, p. 151) faz citação de Borba:

As análises morfológica e sintática esgotam o segundo nível, ou seja, o gramatical. O terceiro nível de análise é o do léxico ou vocabulário que procura determinar como os traços semânticos se combinam para constituir unidades significativas (semântica léxica), e como estas se combinam através de seus traços para constituir a comunicação propriamente dita, que é obrigatoriamente significativa (semântica textual).

Nunes destaca, então, o léxico na teoria dos traços semânticos, estes entendendo a língua como objeto natural. Destaca também trabalhos de Biderman, em *Teoria Linguística*, obra publicada em São Paulo, primeira edição em 1978, pela Martins Fontes Editora, sobre o léxico no aspecto quantitativo da linguagem, em universos infinitos e estruturas finitas, colocando a palavra numa situação de realidade psicológica, variando com o nível de consciência do falante.

A autora referida enfoca também a *língua e o computador* destacando a importância dessa máquina no domínio da Linguística e das Humanidades, pelo *hardware* e o *software*, e a disponibilidade de armazenamento em *hard disks*. Tal tecnologia é demonstrada por estudos para o Processamento da Linguagem Natural (PLN) em uma Linguística de *Corpus*, trabalho, por exemplo, desenvolvido no Centro de Estudos Lexicográficos da Unesp de Araraquara, sobre o Português Brasileiro Contemporâneo, inclusive com participação da au-



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

tora. Lembra Nunes (2006) que a consequência dessa tendência é a produção de dicionários de frequências.

Diferentemente, trabalhos de J. Dubois como “Lexicologia e análise de enunciado” [traduzido em *Gestos de leitura: da história no discurso*, Editora da Unicamp] seguem outra dimensão. É visto o léxico no estatuto da enunciação, uma espécie de lexicologia como meio de análise de enunciados em um *corpus*. Já o léxico em diferentes perspectivas teóricas, há publicações relevantes no Brasil em *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*<sup>2</sup>, volumes I, II, III e IV, pela Editora da UFMS e Associação Editorial Humanitas.

Em uma dimensão teórica com escopo da Análise do Discurso, no Brasil, encontra José Horta Nunes. Em perspectiva de um funcionamento lexical e produção de dicionários na ligação com os processos históricos de significação, o autor considera “a lexicologia, enquanto estudo linguístico, a partir da distinção entre *língua e discurso*” (NUNES, 2006, p. 152, destaques do autor).

### ***3. Funcionamento lexical***

Posteriormente ao passeio histórico, tratarei do léxico, do le-xema, e da lexicologia voltados para o uso da linguagem em contexto jornalístico, como de revistas e jornais, ultimamente incluído em livros didáticos. Este contexto tende a nos mostrar a ocorrência natural da linguagem entre os falantes, as inovações atuais, como, por exemplo, em propagandas e na publicidade, em que já não se limita à estrutura de uma oração, ou de um período, ou de uma frase qualquer. Em se tratando de estrutura, a linguagem aparece, cada vez mais, distinta e diversificadamente, em corpo de oração ou apenas de uma palavra, em uma nova palavra, apresentada, às vezes, sob composição entre letras e números, entre duplicação de letras etc.

---

<sup>2</sup> Organização: volume I: Ana Maria Pinto Pires de Oliveira e Aparecida Negri Isquerdo, em 1998; volume II: Aparecida Negri Isquerdo e Maria da Graça Krieger, em 2004; volume III: Aparecida Negri Isquerdo e Ieda Maria Alves, em 2007; volume IV: Aparecida Negri Isquerdo e Maria José Finatto, em 2008.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Com isso, voltarei a Saussure<sup>3</sup> para pensar sobre o signo e a possibilidade de um sistema semiológico<sup>4</sup>, portanto, pensar a semiologia.

*De signo em signo para um novo signo.*

Os signos são objetos naturais, específicos, e possuem forma material, forma física, na palavra. Talvez tenhamos aí uma herança saussuriana. A palavra como o objeto de pertencimento a lexicologia. Na palavra que melhor se revelam as formas gramaticais, as quais têm responsabilidade de oferecer mecanismos de possibilidades, de estruturação, proporcionando o léxico ter funcionamento. Funcionalidade, por exemplo, pela ocorrência de prefixos e sufixos poderem agregar radicais, oferecer novas formas fonológicas; locuções serem construídas com distintas classes gramaticais possibilitando novas ocorrências semânticas; novas estruturações sintáticas.

Por essas ocorrências temos o “valor”, que tanto Saussure batalhou cientificamente para construir no seu *Curso*. Valor das unidades linguísticas determinado pelas relações entre os signos, relações essas que constroem e põem em funcionalidade o léxico. Deve-se a isso o léxico ser de natureza social, assim, histórica.

---

<sup>3</sup> Saussure, com *Cours de Linguistique Générale* (1916, 1ª edição), obra póstuma, traduzida 54 anos depois ao português, revolucionou os estudos linguísticos e projetou-se para além da linguística, influenciando a corrente estruturalista nas ciências humanas, notadamente a semiologia de Roland Barthes, a psicanálise de Lacan, a etnologia de Lévi-Strauss, a filosofia de Derrida e o marxismo de Althusser.

<sup>4</sup> Do grego semeion, “signo”, “sintoma”. [...] Os estóicos empregam semeia no sentido de “signos naturais” e lhes atribuem um papel importante em sua teoria da proposição e do conhecimento. São talvez os primeiros a desenvolver uma “teoria geral do signo” que sobrepassa a *techné semeiotike* tradicional (Hipócrates) que nada mais é que uma arte médica de interpretar sintomas. Na Idade Média o interesse pelos signos foi muito vivo mas o termo semiótica não parece ter sido empregado. John Poincaré, no início do século XVII, publica o *Tractatus de Signis* que transmite à Idade Moderna a tradição escolástica. Foi Locke que introduziu o termo semeiotica para a doutrina dos signos, cuja tarefa era “considerar a natureza das origens que o espírito utiliza para representar as coisas ou transmitir seu conhecimento a outro”. Lambert dedica a metade de seu *Neues Organon* (1764) à *Semiotik* ou “Leher von der Bezeichnung der Gedanken und Dinge”, onde estuda, além da linguagem, muitos outros tipos de signos. Pela mediação de vários autores do século XIX, o termo, nesta acepção geral, foi transmitido ao século XX, onde a semiologia foi “inventada” de novo, independentemente por Ferdinand de Saussure e C. S. Peirce (SANTAELLA, 1983).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Levamos adiante a concepção saussuriana de valor. Para isso voltamos em seus postulados. Segundo Saussure (2006, p. 104) “na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos”. É a palavra em oposição à outra palavra, ou seja, uma palavra ser o que a outra não é, que se constitui o valor. Assim como o vínculo entre a ideia e o som é arbitrário, o léxico é relativo pelas peças gramaticais que possibilitam o seu corpo, a sua construção. “Visto ser a língua um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros” (SAUSSURE, 2006, p. 133).

É neste sentido que Ferdinand de Saussure, ao definir a língua “como um sistema de signos que exprimem ideias”, comparou-a

à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos rituais simbólicos, às fórmulas de cortesia, aos sinais militares, etc. Ela é apenas o mais importante destes sistemas. Podemos, pois, conceber uma ciência que estuda a vida dos sinais dentro da vida social; ela constituiria uma parte da psicologia social e, por consequência, da psicologia geral; designá-la-emos por semiologia (do grego *seméion*, 'sinal'). Ela ensinar-nos-ia em que consistem os signos, quais as leis que os regem (SAUSSURE, CLG, p. 33).

A semiologia pressupõe, nomeadamente, as formas explícitas do simbolismo serem *significantes* associados a *significados* tácitos, obedecendo ao modelo das relações entre *som* e *sentido*, na língua. Nestas condições, para interpretar um símbolo, bastaria *decifrá-lo* e integrá-lo nos *sistemas simbólicos* duma cultura determinada, segundo a concepção de Claude Lévi-Strauss que estendeu o método da *antropologia estrutural* às regras matrimoniais, às relações econômicas, à arte, à ciência e à religião.

O projeto semiológico de Saussure é mais avante. Por isso, convém defini-lo, antes do mais: o *signo* no sentido saussuriano, não é uma coisa que se substituiu simplesmente a outra ou que está em lugar dela. É um elo e um traço de união entre ambas. “O signo linguístico une um conceito e uma imagem acústica”, diz ele, isto é, um *significado* e um *significante* (SAUSSURE, CLG, p. 98-99). Além disso, o signo apresenta dois caracteres essenciais, o *arbitrário* e a *linearidade* do *significante* (p. 100-3). Com efeito, os signos vocais da linguagem são produzidos e percebidos sucessivamente ao passo que, por exemplo, os sinais gráficos ou picturais são produzidos da

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

mesma maneira, mas, em contrapartida, podem ser percebidos globalmente ou numa ordem qualquer.

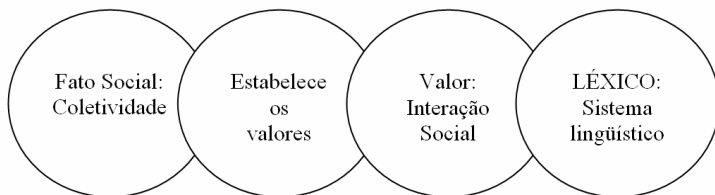
Além disso, os signos, no sentido saussuriano, não são abstrações; são *entidades concretas* estudadas pela linguística e que se opõem uma à outra no mecanismo da língua. Saussure concebe a língua não como uma *forma*, mas como uma *substância*. Ela não apresenta nenhum termo positivo, mas apenas diferenças. Daí esta definição muito clara: “aquilo que distingue um signo é aquilo que o constitui” (p. 168).

Nesse aspecto, muitos estudiosos se preocupam com o símbolo e tentam refletir a partir de Saussure. Para ele, os “signos completamente arbitrários realizam melhor que os outros o ideal do processo semiológico” e observa que

a palavra símbolo foi usada para designar o signo linguístico, ou mais exatamente, aquilo a que chamamos o significante. Há inconvenientes em admiti-lo, precisamente por causa do nosso primeiro princípio. O símbolo tem como característica nunca ser completamente arbitrário; não é vazio, há um rudimento de laço natural entre o significante e o significado. O símbolo da justiça, a balança, não poderia ser substituído por outra coisa qualquer, um carro, por exemplo (SAUSSURE, p. 168).

Com isso, a noção saussuriana de “arbitrariedade” pode servir à lexicologia pela autonomia gramatical existente na construção do vocábulo propiciando as relações de experimento, de cada léxico poder construir-se, poder selecionar componentes gramaticais para significar-se, como um prefixo + radical; radical + sufixo; prefixo + radical + sufixo; verbo passar a substantivo, adjetivo para substantivo, participio se tornar substantivo ou adjetivo, derivação imprópria; ocorrência de derivação regressiva nominal ou regressiva verbal etc.

Essa relação, por conseguinte, depende da coletividade, da base social, pois a nova lexia construída depende da interação do sujeito com outro sujeito para estabelecer o valor dessa unidade lexical para o léxico tornar-se sistema linguístico. Veja o quadro esquemático a partir de Saussure (2006):



**Quadro 1: O léxico no sistema linguístico: a formação, o uso e o funcionamento**

Nesse experimento com a língua, na interação social, o sistema linguístico dá surgimento ao léxico. “Bora”, por exemplo, palavra em uso em regiões do norte, como em Belém. E “tchê” na região sul do Brasil, especificamente na região dos pampas, o Rio Grande do Sul, com a função de referencialidade, tendo o funcionamento de 2ª pessoa do singular “tu” e “você” ou com o funcionamento de vocativo: “Tchê, vamos ir à fazenda amanhã?”. Nesse contexto “o valor (...) constitui, sem dúvida, um elemento da significação” (Saussure, 2006, p. 133). A significação é o que faz a palavra<sup>5</sup> uma palavra, um lexema, um léxico, como o produto da interação das forças sociais. A palavra revela-se no momento de sua expressão por determinado(s) sujeito(s), assim significando. Como efeito, a significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Inclusive pode ser diferente a cada vez, de acordo com a situação<sup>6</sup>.

Dessa forma, “para o estudo do léxico, entendemos que as sistematicidades linguísticas se estabelecem no espaço diferencial e relacional entre os elementos lexicais” e “o conjunto de relações que os elementos lexicais entretêm na língua é extremamente diversificado” (NUNES, 2006, p. 153). A partir dessa posição, em síntese, o que distingue um léxico é tudo o que constitui: a característica, o valor e a unidade.

Concordando com a concepção de Lorente (2004, p. 20) usada em suas aulas na *Universitat Pompeu Fabra*, em Barcelona, que o léxico realmente está situado na interseção linguística que absorve informações providas de diversos caminhos: dos sons (fonética e

<sup>5</sup> Nas ciências do léxico, a palavra é unidade significativa de articulação do discurso.

<sup>6</sup> Ver exemplos na *lexicologia morfológica*, *lexicologia semântica* e *lexicologia discursiva*, na seção *Gramática & Léxico*.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

fonologia), dos significados (semântica), dos morfemas (morfologia), das combinações sintagmáticas (sintaxe) ou do uso linguístico e das situações comunicativas (pragmática). Eu acrescentaria dos sentidos (discursivo). Não há unidade lexical sem que algum destes aspectos esteja presente, de modo que a variação que afeta as palavras também tem origem em algum destes componentes.

Aqui, neste texto, foco o léxico no funcionamento linguístico discursivo trabalhando pelas diferenças, oposições e relações que os seus elementos oferecem, de forma social. Nessa forma, os mecanismos lexicais funcionam em três categorias: a morfológica, a semântica e a discursiva. Em tais categorias<sup>7</sup> que o léxico é articulado.

### **3.1. Gramática & léxico**

A relação léxico e gramática se dá em vista da dinâmica lexical, das relações estruturais possibilitadas pelo usuário do sistema linguístico, ou seja, pelo sujeito. As relações provocam, no interior do sistema, mudanças lexicais relacionadas às transformações dos estados gramaticais. Por isso, não há estabilização nas relações e campos lexicais, devida a constante autonomia relativa da língua, a qual permite criações, modificações e transformações na rede léxica, isto é, no conjunto de lexemas, no vocabulário (conjunto de lexias, o lexema em uso) e na própria palavra em si (o lexema).

Nessa perspectiva teórica, o léxico é visto como um sistema aberto com permanente possibilidade de ampliação, e a gramática vista como fechada, como sistema lexicográfico, como um próprio sistema que apresenta a estrutura da língua contendo apenas elementos indispensáveis (BIDERMAN, 2001). Nela, enquanto objeto teórico e histórico, o funcionamento lexicológico ocorre pela norma – aquilo que na fala real (e na escrita) constitui repetição de modelos anteriores, o costume de falar e escrever de uma comunidade – e pelas violações da norma que são sempre permitidas pelo sistema, pelo próprio idioleto (características da fala de cada pessoa). Mesmo a norma sendo coercitiva e normativa, as violações, permitidas pelo sistema, possibilitam surgir novos e diferentes lexemas, uma vez que

---

<sup>7</sup> Essas categorias estão explicitadas e exemplificadas a partir da página 17.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

o léxico – sistema aberto – permite ampliação pelas oposições funcionais do sistema assegurar o seu funcionamento.

Com isso, há uma nova relação entre norma e violação, a qual demonstra as transformações dos fatos lexicais, a desestabilização e a reorganização do funcionamento linguístico em se tratando da unidade significativa de articulação do discurso. O lexema tem outras significações nas relações sociais ao ser utilizado em determinado espaço, seja ele rural, urbano, publicitário, jurídico, médico, jornalístico, acadêmico etc.

Especificamente a gramática, objeto histórico e social, mesmo sendo o lugar da norma, oferece as peças para a estruturação de novos lexemas. Tais peças são as condições de criação do outro lexema, do novo lexema construído em uma comunidade de falantes, como, por exemplo, em uma determinada região do país. Essa é a constituição de significação do lexema, por ser consequência da imagem que o falante faz dessa palavra, isto é, a atribuição de sentido dependerá da carga imaginária de sentido atribuída pelo falante. Essa comunidade pode ser de crianças, de estudantes, de bancários, de trabalhadores em informática, de médicos, de especialistas em área específica do conhecimento, do povo, de índios, etc., ou de certo grupo, como veremos em exemplos da revista *Veja* e da empresa *Cacau Show*.

Diante disso, a gramática, na historiografia linguística, demonstra o percurso da antiguidade clássica, especificamente a da Grécia. Desde os gregos a palavra foi considerada como a unidade significativa de articulação do discurso. Biderman em seus trabalhos de 1978, resultado em *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*, baseada em *Morphology: An Introduction to the Theory of Wordstructure*, estudos publicados já no ano de 1974 por P. H. Mathews, menciona que para Dionísio da Trácia a sentença tinha “como seus elementos mínimos um conjunto de palavras [gramaticais]” (MATHEWS *apud* BIDERMAN, 2001, p. 99).

Todavia essa unidade léxica, a palavra, é vista na gramática de base grega. Como mostra Neves (2002, p. 18), a partir de estudos de Firth (1948, p. 394), a gramática, “linguagem sobre a linguagem”, é na história do pensamento grego que aparece “como busca do mecanismo interno à língua, como busca do sistema de regras respôsá-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

vel pelo cálculo das condições de produção de sentido”. Assim, a gramática se ligou à filologia, etimologicamente: “amor ao *lógos*”, “amor ao discurso”.

A disciplina gramatical aparece na época helenística, época em que se procurava, acima de tudo, transmitir o patrimônio literário grego das grandes obras do passado. Esse esforço, como aponta Neves:

Impulsiona o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, já que implica o levantamento de fatos que, nos textos não corrompidos, caracterizam a língua modelar que deve ser preservada. É, pois, para servir à interpretação e à crítica que se compõe o que se vai qualificar como *gramática* (2002, p. 49).

Nesse contexto é surgido o termo *grammatiké*, cujo significado é a arte de ler e escrever, usado para dar nome ao estudo da língua, sido invocado para evidenciar a atenção precípua dada à forma escrita da língua. Na época helenística, a gramática como parte do estudo literário e linguístico característico, na direção prática; a poesia e a retórica tinham estabelecido um veio inicial de educação clássica que na época helenística, tomava sua forma mais acabada e característica, com a crítica literária e a filologia (NEVES, 2002, p. 49-50).

A gramática preside os estudos gramaticais caracterizando os dois centros da cultura helenística, Alexandria e Pérgano, respectivamente. São os alexandrinos que codificaram a gramática grega e lançaram, na verdade, o modelo da gramática ocidental tradicional. Diante disso, condicionada por sua finalidade prática, e não filosófica no aspecto da relação entre a linguagem e o pensamento, a gramática elege para exame:

Especialmente, a fonética e a morfologia, fixando-se nos fatos de manifestação depreensível, passíveis de organização em quadros concretos. Se considerada nesse estágio, a sintaxe teria fatalmente compromisso com a lógica, constituindo uma deriva das considerações filosóficas. Ela é, portanto, praticamente ignorada, não tendo lugar nessa nova disciplina, que, pelas condições de surgimento, só tem sentido se empírica (NEVES, 2002, p. 50-1).

Parafraseando a autora, nas investigações filosóficas, as partes do discurso tinham sido os objetos privilegiados. No entanto, procurando examinar fatos da língua, a gramática instaura com *classes de palavras* as partes do discurso. No estudo dos chamados *acessórios* (indicações de gênero, número, caso, tempo, modo, voz e pes-



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

soa), encontra-se um terreno particularmente propício ao tratamento gramatical. Nesse sentido, a gramática alexandrina *Grammatiké* (Uhlig, 1ª edição em 1715), de Dionísio o Trácio, é considerada como representativa. Já o marco da consideração da *sintaxe*<sup>8</sup> como ponto central da análise linguística, até então excluída, Apolônio Díscolo<sup>9</sup> é figura especial na história das ideias gramaticais.

Segundo Neves (2002, p. 23), que lugar passou a ocupar a *arte da gramática* vista como obra para ensino e aprendizagem de modelos, aquela que nasceu para conduzir comportamentos verbais, aquela cujo usuário é um simples aprendiz de paradigmas? A partir desse questionamento a autora se posiciona:

Parece que a *Gramática*, como obra que oferece modelos para pautar determinados comportamentos verbais em línguas particulares, já não tem mais lugar e sentido: não existe mais uma determinada literatura, de um determinado período, que constitua modelo a ser perseguido; já não há um determinado momento em que se pode dizer que a literatura morreu, ou se esgotou; não existem situações culturais de vazio de criação que suscitem clamor por retorno. A criação se desenrola e, nas novas obras, o mecanismo vivo da língua inventa torneios, mescla registros, rompe padrões tradicionalmente assentados e por muitos tidos como imutáveis. Se obras escritas passam a exibir padrões que se podem classificar como de língua falada, por exemplo, a ciência linguística já nos ensinou a suspeitar da funcionalidade dessas incursões ou incorporações, e já aprendemos todos a incluir esses comportamentos como objeto de investigação linguística.

Consoante a ideia de Neves que “modelos para pautar determinados comportamentos verbais em línguas particulares, já não tem mais lugar e sentido”, é o momento de pensar a lexicologia em referência a sua funcionalidade no sistema linguístico, quais suas contribuições ao sujeito usuário da língua, qual a sua representatividade enquanto pertencente à linguística.

Assim, verei a lexicologia, em aspectos de gramática, basicamente com três funções principais ou primárias: a morfológica

---

<sup>8</sup> Para Apolônio Díscolo, em seu livro *Da Sintaxe*, a sintaxe é considerada de dois níveis: o do conteúdo e o da forma, constituindo o conjunto de regras que regem a síntese dos elementos, sob o princípio básico de que a língua é uma série de elementos relacionados (NEVES, 2002, p. 70).

<sup>9</sup> Cerca de duzentos anos separam Apolônio Díscolo de Dionísio o Trácio (NEVES, 2002, p. 70).

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

(com possibilidade de aspectos fonológico-fonéticos, morfofonológicos e morfossintáticos *no nível da palavra*), a semântica (aspecto semântico *no nível da palavra*) e a discursiva (com possibilidade de aspectos semântico, sintático e pragmático *no nível do enunciado*). Essas funções e aspectos mostram a tendência de flexibilidade de categorias e a sensibilidade da gramática, isso pelas atitudes do sujeito falante<sup>10</sup>.

### *3.1.1. Lexicologia morfológica*

É baseada na noção estruturalista de *morfema* que sistematiza a segmentação de palavras construídas e permite o estabelecimento de algumas generalizações. Também as regras derivacionais e flexionais da morfologia que descrevem relações formais e semânticas entre as palavras. A lexicologia morfológica apresenta possibilidade de aspectos fonológico-fonéticos, morfofonológicos, sintáticos e morfossintáticos *no nível da palavra*. Alguns exemplos determinam a criação de uma nova estrutura morfológica. Vejamos exemplos:

**1) Neologismo:** elemento resultante do processo de criação lexical, a unidade léxica que é sentida como nova pela comunidade linguística. O resultado da operação linguística inédita, ou seja, a unidade nova capaz de ocupar espaço no léxico, introduzindo-se no uso corrente da língua. A neologia permite ver as relações, entre tantas, com a morfologia e a sintaxe. Essas relações permitem perceber quais os processos de formação de palavras mais empregados, como o caso da sufixação e da prefixação. Também a permissão da conversão de classes de palavras por meio de uma unidade lexical passar a ser empregada em outra classe, em funcionamento sintático.

---

<sup>10</sup> Lembrar, nesse momento, que o falante apresenta a ocorrência e a construção de novos lexemas. É no sujeito visto o fato lexical como fato social. Nesse sentido a funcionalidade da lexicologia.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### *1.1 Substantivo + adjetivo já<sup>11</sup>:*

- a) Aureliano-já (*Veja*, 18-04-1984: 42, c.1);
- b) conversa-já (*Folha de S. Paulo*, 29-04-1984: 2, c. 2);
- c) pleito direto-já (*Folha de S. Paulo*, 24-04-1984: 2, c. 3);
- d) negociações-já (*Folha de S. Paulo*, 24-04-1984: 5, c. 1);
- e) renúncia-já (*Folha de S. Paulo*, 04-05-1985: 5, c. 4);
- f) cassação-já (*Folha de S. Paulo*, 04-04-2003: 2, c. 3);
- g) mudança-já (*Folha de S. Paulo*, 06-06-2003: A6, c. 4-5).

### *1.2 Substantivo + substantivo gate<sup>12</sup>:*

- a) asiagate (*Folha de S. Paulo*, 22-12-1996: 1-20, c. 1-2);
- b) yomagate (*Isto É*, 14-07-1999: 110, c. 1);
- c) mogigate (*Folha de S. Paulo*, 06-06-1986: 5, c. 1);
- d) frangogate (*Folha de S. Paulo*, 28-09-1997: 1.8, c. 4);
- e) collorgate (*O Globo*, 02-05-1999: 2, c. 4);
- f) Bahiagate (*Folha de S. Paulo*, 06-03-2003: A7, c. 1-2-3).

Conforme Alves (2004, p. 83), o escândalo *Watergate* assim como o fato histórico brasileiro das *Diretas-já* determina, assim, o emprego de *-gate* e de *-já* em formações às quais imprime determinados significados, seja de “escândalo ligado a corrupção”, seja de “democracia, participação, etc.”. O uso reiterado de *-gate* e de *-já*, até os dias atuais, leva-nos a considerá-los substantivo e adjetivo que sofreram o processo de gramaticalização, tornando-se formantes sufixais que passaram a integrar o sistema afixal do português brasileiro.

### *3.1.2. Lexicologia semântica*

É baseada nas categorias utilizadas na gramática tradicional (substantivo, verbo, adjetivo, etc.) como os traços mínimos de categorização (N – nome, V – verbo) partilham a condição de serem operadores abstratos para a classificação das unidades lexicais, de acordo com o seu funcionamento estrutural ou conteúdo semântico associado. A lexicologia semântica apresenta aspecto semântico *no nível da palavra*. As relações são estabelecidas por meio de um novo sig-

---

<sup>11</sup> Trabalho de Ieda Maria Alves “A unidade lexical neológica: do histórico-social ao morfológico”, 2004. A autora apoiou-se em dois fatos históricos: a *Campanha Diretas-já*, na História do Brasil, e o escândalo *Watergate*, na História dos Estados Unidos.

<sup>12</sup> O substantivo *-gate*, que compõe *Watergate*, passa a ser usado em inúmeras formações, não somente em inglês, mas também nas línguas românicas (*idem*, p. 83).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

nificado a um significante que já existe no sistema linguístico. Vejamos exemplos:

**1) Sinonímia, Hiperonímia e Hiperonímia:** a escolha de um tema ou de assunto específico sobre o qual falamos depende da seleção lexical que fazemos, seja para falar ou para escrever. Para que sejamos compreendidos pelos leitores ou ouvintes, é fundamental que mantenhamos relação lexical de sinônimos, hipônimos e hiperônimos. Para isso, selecionadas palavras e expressões que se mantenham no mesmo campo semântico do tema é importante, assim sendo feita a recorrência do léxico para remeter ao tema ou ao assunto específico<sup>13</sup>. Os léxicos (ou as palavras-chave) do tema podem ser retomados ao longo do texto ou da fala por meio de diferentes recursos de linguagem, como: repetição do léxico (da palavra-chave); sinônimos; antônimos; hipônimos e hiperônimos; pronomes pessoais, demonstrativos, relativos, possessivos.

### **Exemplo: Texto 1**

**01.** Toda nudez será coberta  
**02.** Juíza proíbe minissaias no fórum do Rio  
**03.** E abre uma polêmica sobre como se vestir  
**04.** Numa cidade onde tem praia e faz calor  
**05.** Quantos centímetros de pano fazem a dignidade da justiça? Na semana passada, essa questão se **06.**tornou crucial no fórum do Rio de Janeiro. Por determinação da juíza Helena Belc Klausner, 59 anos, **07.**desde sexta-feira as mulheres que frequentam os corredores e as salas de julgamento do Palácio da **08.**Justiça estão proibidas de usar minissaias, shortinhos, bustiês ou qualquer peça que deixe pernas e **09.**barriguinhas de fora. "Aqui não é lugar para usar roupas que exibam o corpo", explicou a juíza. "As **10.**pessoas não podem vir ao fórum como vão à praia". (...)  
**11.**A decisão chamaria a atenção em vários lugares do mundo. No Rio de Janeiro, foi um pandemônio. **12.**Durante a semana, a proibição tornou-se tema de debate nas emissoras de rádio, reportagens nos **13.**jornais e assunto de mesa de bar. É evidente que o fórum não é a areia da Praia da Ipanema. Ocorre **14.**que o Rio de Janeiro é uma cidade onde a temperatura chega facilmente a 40 graus no verão e a **15.**proximidade da praia faz com que as pessoas se vistam de forma mais despojada que nas outras **16.**regiões do país. Além disso, descobriu-se que, por trás da proibição, se esconde uma curiosa guerra **17.**dos sexos no tribunal.  
**18.** Em louvor da miniblusa.

Nesse texto 1, ao campo semântico de *nudez*, podem-se relacionar palavras como: pernas, barriguinhas, corpo, praia, despojada, miniblusa. Essas palavras são sinônimos e hipônimos do hiperônimo

---

<sup>13</sup> Pilar (2006) diria recorrência a palavras-chave.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

*nudez*. A funcionalidade semântica é justamente no nível da palavra, ou seja, são palavras que têm sentido em relação a palavra de sentido mais amplo. As palavras auxiliam a designar, delimitar, significar o campo semântico. O conjunto dessas palavras forma o campo lexical que está associado a roupa, a nudez etc. As palavras, ao longo de um texto ou de uma conversa, mantêm relações entre si (de oposição, de sinonímia, de associação, etc.) que acabam por formar redes lexicais, ajudando a concretizar o tema e a manter a coerência.

### *3.1.3. Lexicologia discursiva*

É baseada na história das unidades e dos campos lexicais no contexto, nas transformações de sentido, remetendo esses fatos a suas condições históricas de produção, emergidas, geralmente, em um texto. A lexicologia discursiva apresenta possibilidade de aspectos semântico, sintático e pragmático *nos níveis do enunciado*.

#### **1) Lexemas:**

Exemplo 1:



Exemplo 2:



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Nessas capas de *Veja*, a exploração das imagens estabelecem uma rede de significação que “não se restringe a um gesto de mero destaque de uma palavra, mas joga com o significado histórico-cultural que a própria imagem de uma letra pode resguardar” (Curcino, 2006, p. 139). Nos exemplos 1 e 2, a palavra LULA é significada, é instaurada de sentidos. Essa eclosão vem pela letra ‘L’, no primeiro exemplo acrescentando à palavra “lua”, em “lula-de-mel”; já no segundo caso, a letra é duplicada no substantivo próprio “Lula”, em “Lulla”. Essa letra “L” vem a corresponder a uma lexicologia discursiva, marcada pragmático, semântico e sintaticamente. Esses aspectos se cruzam, e, portanto, produzem efeitos de sentido.

No exemplo 1, *Veja* (8/1/2003) humoriza “lula-de-mel” com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, como uma lua-de-mel (estreia) à República Federativa do Brasil, ao Congresso Nacional. No exemplo 2, *Veja* (10/8/2005) traz duas letras ‘L’, empregadas do sobrenome Collor, atualizadas no nome de Lula. Isso como uma possível “semelhança entre essas personalidades políticas, entre a situação de seus governos”. Os sentidos são de situações parecidas vivenciadas por Collor e Lula. “Lula está em uma situação que já lembra a agonia da era Collor” (CURCINO, *idem*).

### **Exemplo 3:**



(Outdoor da *Cacau Show* em uma Avenida, entre as ruas 3 e 4, da cidade de Araraquara, São Paulo, no mês de março de 2009)

Neste outdoor do *Cacau Show*, o enunciado *O recheio do peru está morrendo de inveja* significa em relação à trufa (imagem) e ao peru (palavra enunciada). Assim, a lexicologia funciona pelas relações discursivas entre os dois produtos: *peru* e *trufa*. O efeito de sentido instaurado é que a trufa está bem recheada, no caso de cho-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

colate, em que fará inveja ao peru, ao seu recheio, em diversas situações de consumo.

O aspecto pragmático pela circulação da linguagem das palavras no enunciado deste outdoor, resulta no funcionamento da lexicologia discursiva que se dará na articulação de sentidos no enunciado publicitário; o aspecto semântico pelas possibilidades de sentido nas duas palavras; e, por fim, o aspecto sintático dado pela construção sintática das palavras no enunciado.

### ***4. Considerações finais***

Dessa forma, a lexicologia é considerada enquanto estudo linguístico, e o léxico como um sistema de possibilidades semiológicas aberto a criações e inovações à língua. Nesse sentido, as unidades lexicais só são construídas frente a redes de relações primeiramente morfológicas e, em seguida, semânticas, dando suporte à sintaxe. Para isso, é indispensável à relação sujeito e história para a constituição e o funcionamento do léxico por um simples aspecto: quem possibilita a língua estar sempre viva, funcionando, é o sujeito em funcionalidade, em atividade, em pleno uso, exposto a construção da linguagem e do sentido.

Por uma não equilíbrio do sistema da língua, a palavra e/ou a imagem, o signo, vivo e dinâmico, oferece à lexicologia possibilidades lexicais. Pelos conflitos no interior de um mesmo sistema é que há a abertura de possibilidades vocabulares, construções morfológicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas, morfossintáticas, morfofonológicas, enfim, discursivas. Nessa dinâmica, a vitória é da própria língua visto que ela está em funcionamento aberta ao novo, a plurissignificância, como base nas construções lexicais, nas suas funcionalidades.

Em consequência, a língua faz História, registra-se e funciona na sua inscrição. A mobilidade da língua, especificamente, o signo linguístico, é o que torna vivaz e móvel o léxico. Essa pluralidade é devidamente pela não imobilidade morfológica. Pela flexibilidade de construções o léxico funciona. O sujeito o faz funcionar pela circulação de inovações realizadas nas necessidades de comunicação, tanto orais, imagéticas, quanto escritas. Portanto, o léxico é de natureza

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

social, sem dúvidas. O fato lexical é um fato social por estar sempre sujeito às forças sociais que permeiam as relações (des)construídas.

Verdade ser preciso

...admitir (...) a possibilidade de revirar um dia a proposição de Saussure: a linguística não é uma parte, mesmo privilegiada, da ciência geral dos signos; a semiologia é que é uma parte da linguística; mais precisamente, a parte que se encarregaria das grandes unidades significantes do discurso. Daí surgiria a unidade das pesquisas levadas a efeito (...) em antropologia, sociologia, psicanálise e estilística acerca do conceito de significação (BARTHES, 1988, p. 67)

E, sobretudo, a significação da língua se encontra em que patamar no ensino brasileiro? Afinal, que “rumo” as aulas de Língua Portuguesa se encontram? Como a gramática ainda é trabalhada? Diante das perguntas, as respostas são possíveis uma vez pensadas nas heranças deixadas por Ferdinand de Saussure, suas indagações e inquietações sobre a língua, e na árdua tarefa deixada por Barthes, vista neste excerto final.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. A unidade lexical neológica: do histórico-social ao morfológico. In: ISQUERDO, A. N. & KRIEGER, M. da G. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. II. Campo Grande: UFMS, 2004, p. 77-87.

BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1988.

BENVENISTE, E. Structure de la langue et structure de la société. In: \_\_\_\_\_. *Linguaggi nella società e nella tecnica*. Milão: Edizioni di comunità, p. 17-28, 1970.

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAMPOS, Paulo Mendes. Continho. In: \_\_\_\_\_. *Supermercado*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1976, p. 53.

CHOMSKY, N. Remarks on Nominalization. In: *Studies on Semantics in Generative Grammar*. Le Hague: Mouton, 1972.

\_\_\_\_\_. *Syntactic Structures*. Le Hague: Mouton, 1957.



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

CURCINO FERREIRA, Luzmara. *Práticas de leitura contemporâneas: Representações discursivas do leitor inscritas na revista Veja*. 2006. 337f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

DUBOIS, J. Lexicologia e análise de enunciado. In: ORLANDI, E. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Unicamp, 1993.

LORENTE, Mercè. A lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica. Tradução de Candice Duarte Schreiber e Juliana dos Santos Padilha. In: ISQUERDO, A. N. & KRIEGER, M. da G. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. II. Campo Grade: UFMS, 2004, p. 19-30.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NUNES, José Horta. Lexicologia e lexicografia. In: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mônica. *Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase*. Campinas: Pontes, 2006, p. 147-173.

PILAR, J. *A redação de vestibular: um apanhado sobre o texto satisfatório*. 2. ed. Santa Maria: Pallotti, 2006.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VEJA. Edição 1784, São Paulo: Editora Abril, 08 de janeiro de 2003.

VEJA. Edição 1917, São Paulo: Editora Abril, 10 de agosto de 2005.

**SÉCULO XIX  
E A GRAMÁTICA DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

*Márcia Antonia Guedes Molina (Unisa/SP)*  
[mmolina@unisa.br](mailto:mmolina@unisa.br)

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Sabemos que no final do século XIX ocorria no Brasil uma importante mudança em nossa política: o país passava do regime monárquico ao republicano. Com a república, instaurou-se uma crucial necessidade de apagamento do passado, já que a monarquia era vista por muitos como modelo de atraso, aculturação e dependência. A nova época pedia a modernidade em todos os setores, especialmente na escola, porque se entendia que povo escolarizado era sinônimo de *cidadão*, aquele que, por exemplo, podia eleger seu governante, uma vez que, na ocasião, somente os homens alfabetizados tinham o direito a voto. Além disso, muitas correntes filosóficas iluminavam o pensamento dos intelectuais brasileiros, como o Positivismo, de August Comte, e o evolucionismo, de Darwin e Spencer. Some-se a isso os primeiros estudos sobre psicologia, mostrando que a criança, diferentemente do compreendido até então, não era um adulto em miniatura, fato que exigiu a elaboração de material didático adequado a ela. É nesse momento histórico que se situa o trabalho. Pretende-se discorrer sobre uma gramática de língua portuguesa adotada no Brasil, na ocasião, destinadas à infância, a de J. C. Pinheiro, analisando sua constituição no tocante à morfologia e a sintaxe, para procurar compreender por que teria ela esse público específico.

Entendendo o estudo dessa obra como parte da história cultural, pretende-se observar de que forma foi pensada, compreendida e escrita. Objetiva-se não apenas historiar o passado, mas recuperá-lo, dialogando com o presente. Ao final da apresentação, mostraremos que, como a história não é um estudo do passado somente, mas uma disciplina que se debruça sobre os homens, as gramáticas surgidas na ocasião, como feitas por e para homens, acabaram por retratar o período em que foram dadas a ler: momento conturbado, de muitas transformações e instabilidade. Apesar disso, o que temos hoje em termos gramaticais é fruto da capacidade de reflexão e observação

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

daqueles pensadores que travaram um constante e profundo diálogo tanto com o seu tempo, quanto com o passado (FÁVERO e MOLINA, 2006, p. 195), pois, como diz Bakhtin (1992, p. 100):

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência socioideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. Do resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua própria réplica.

A análise é iluminada pela História das Ideias Linguísticas no Brasil.

### **1. Gramática da infância<sup>14</sup> - J. C. Fernandes Pinheiro**

#### **1.1. Dados sobre o autor**

O cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876) lecionou retórica, poética e literatura nacional no Colégio de Pedro II, foi comendador da Ordem de Cristo e membro de institutos históricos do Brasil e da França, da Academia das Ciências de Lisboa e de Madri e da Sociedade Geográfica de Nova Iorque. Polígrafo de compêndios, escreveu, principalmente: *Catecismo da Doutrina Cristã* (1855), *Episódios da História Pátria Contados à Infância* (1860), *Curso Elementar de Literatura Nacional* (1862), *Meandro Poético* (1864), *História Sagrada Ilustrada* (s/d), *Gramática Teórica e Prática da Língua Portuguesa* (com oito edições) e a obra em questão, como veremos a seguir:

#### **1.2. A obra**

##### *1.2.1. Visão geral*

A *Gramática da Infância*, produzida em 1864 e com, pelo menos, quatro edições<sup>15</sup>, é uma pequena gramática com 127 páginas, reunindo um “Aos leitores”, em que o autor explicita que a única

---

<sup>14</sup> Procedemos à atualização ortográfica para facilitar à leitura.

<sup>15</sup> O exemplar estudado é da quarta edição.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

coisa que tem feito na obra por si (lembremo-nos que se trata de um compêndio) é o método, já que, afirma, ter procurado *simplificar as regras gramaticais*. Expressa que espera que sua inovação seja sancionada pela experiência e diz que seu método procura aliar teoria e prática, confiando muito mais nisso do que *n'esses arrojados de memória com que alguns preceptores pretendem iludir os incautos*. (p.1). Segue, a guisa de prefácio, uma peculiar análise do Dr. A. de Castro Lopes (professor da Escola Politécnica) acerca da obra. Nesse, A. de Castro principia discorrendo sobre sua importância e das pessoas que se dedicam às letras:

Com efeito, muito pendor, muita dedicação devem ter esses que no Brasil em uma época de mercantilismo, e a despeito da grita atordoadora com que nos salões de suas orgias a política, nova Mesalina, estraga e corrompe uma mocidade talentosa, ousam ainda compor livros, escrever compêndios, e curar da instrução pública. (p.8)

Faz uma digressão nesse momento para criticar subliminarmente a sociedade, em especial, aqueles que se dedicam à política, mas que nada fazem à educação:

É que esse santo fogo que os anima, e que para arrefecê-lo bastava a indiferença dos governos e a inveja de espíritos tacanhos, acha elementos para seu incremento naquele ILUSTRE BRASILEIRO<sup>16</sup>, que ama sinceramente as letras e protege seus sacerdotes.

Voltando a tratar da obra, destaca a importância de uma dirigida à infância, afirmando

ser repugnante ver meninos e meninas de 7,8 ou 9 anos, estudando tratados gramaticais da língua portuguesa, e carregando inutilmente a cabeça de um acervo ingente de definições metafísicas, que, ingeridas facilmente pela memória voraz da criança, são expelidas pela língua sem jamais se poder fazer a digestão cerebral. (p. 9)

Lembremo-nos aqui de que a criança começava a ser compreendida então como criança, deixando de ser vista como adulto em miniatura.

E A. Castro continua apontando:

Cumprir que o menino aprenda gramática: mas a gramática que deve ser ensinada ao menino não é a mesma que deve aprender o adulto, o que

---

<sup>16</sup> Quer nos parecer que essa é uma forma irônica de ele se referir a D. Pedro II.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

já tem a inteligência desenvolvida pela idade, e mais ou menos enriquecida pelos variados conhecimentos adquiridos.

A sagacidade desse crítico pareceu-nos imensa. Quando nem se cogitava sobre a importância dos conhecimentos de mundo na compreensão da leitura, fazia ele uma afirmação dessa monta.

Depois dessa visão geral, vai, parte a parte, analisando a obra do Cômego, afirmando aqui e ali que "cada lição contém um pequeno número de regras, as principais e indispensáveis, relativas ao objeto da mesma lição marcadas com um algarismo".<sup>17</sup>

Continua suas palavras especificando que se sentia feliz sempre que via em "obras elementares realizado o princípio de Jacotot com tão feliz artifício aplicado pelo grande Robertson".

J. Jacotot (1770-1840) foi filósofo, matemático, advogado e professor francês criador do método da "emancipação intelectual", baseado em três princípios:

- a) todos os homens têm inteligência igual;
- b) todo homem recebe de Deus a faculdade de ser capaz de instruir-se;
- c) tudo está em tudo.

Afirmava Jacotot que o que diferencia os homens é o modo como cada um usa sua inteligência. No que concerne à linguagem, por exemplo, dizia que se deveria oferecer ao estudante uma passagem de poucas linhas, encorajando o aluno a estudar primeiramente as palavras, depois as letras, então a gramática, depois o significado, para depois partir para a literatura de um modo geral. Esse seu método está exposto em *Enseignement universel, langue maternelle* (Louvain and Dijon, 1823) e no *Journal de l'émancipation intellectuelle* (Achille Guillard, Paris, 1860).

Parece-nos que, realmente, a tentativa do Cômego foi esta: a de que a criança aprendesse uma coisa de cada vez, então, ao final de cada capítulo, para fixação, apresentava um questionário com per-

---

<sup>17</sup> Veremos adiante que, ao final de cada tópico gramatical, o autor insere um questionário e exercícios. No primeiro o aluno deveria inserir o número da regra citada acima.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

guntas relativas ao conteúdo, cujas respostas deveriam ser localizadas na exposição gramatical e meramente copiadas *ipsis litteris*, revelando a importância dada na ocasião à memorização do conteúdo. A impressão que se tem é que, para os professores, valia resposta mecânica, sem uma reflexão sobre o assunto. Lembremo-nos de que esse era o método escolástico, “tradicional” que atravessou séculos nas aulas de gramática.

Apesar disso, ao final de cada tópico gramatical uma grande lista de exercícios, objetivando a retenção do conteúdo, era oferecida aos alunos, talvez também seguindo os ditames de Robertson, cujo método era similar ao de Jacotot, mas aplicado ao aprendizado de uma segunda língua. Esse modelo estimulava o aprendizado na prática, através de atividades, por isso, a cada conteúdo gramatical ensinado uma lista de exercícios era apresentada, cujo tamanho foi crescendo ao longo da obra.

Sobre isso se refere o professor da escola politécnica:

Os exercícios são excelentes: abundantes de exemplos, em que se verificam as regras pouco antes expressas, além da *utilidade prática para o fim gramatical*, encerram a vantagem de versarem sobre variados assuntos, como sejam: história sagrada, história e geografia geral, e *principalmente as do país* (p. 12 – Grifos nossos)

Lembremo-nos de que na ocasião do surgimento desse compêndio, há pouco as obras adotadas deixaram de ser importadas da Europa e, praticamente na mesma ocasião, começaram a ser ensinados História e Geografia de nossa pátria e a gramática nacional.

Continuando a discorrer sobre a obra, afirma o professor:

De uma atraente amenidade, e adequados a ambos os sexos, há nesses exercícios sentenças, máximas, reflexões, apogemas, em suma, posições, já do próprio autor, já de clássicos portugueses como Vieira, Camões, Bernardim Ribeiro etc. as quais contendo verdades e doutrinas interessantes, é de toda a utilidade implantar no ânimo tenro das crianças. (p. 12)

Como já se falou, a escola era para meninos (e brancos) e as poucas mulheres que frequentavam o ambiente escolar só chegavam às primeiras letras.

Vê-se também que o autor ressalta a formação do caráter, papel, como vimos, também delegado à escola.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Depois, continuando o prefácio, elogia as modificações introduzidas pelo autor na questão de verbo<sup>18</sup> e nas "cerebrinas classificações de conjunções copulativas e disjuntivas e a introdução de um novo modo verbal: o modo condicional".<sup>19</sup>

Conclui seu prefácio dizendo que a obra apresentaria, no geral, a doutrina admitida e o que teria de mais importante era o fato de ter sido escrita em "estilo e frase a alcance das inteligências infantis, para as quais foi expressamente destinada". (p. 14).

Para finalizar a discussão acerca desse prefácio, faz-se importante sublinhar que, ao lê-lo, criamos a expectativa de que estaríamos à frente de uma obra bastante diferenciada das demais, mas, como verão não foi isso que aconteceu. É ela também uma seguidora das obras de orientação clássica. Passemos, então, à análise.

O autor inicia discorrendo sobre o conceito de gramática, para quem ela "é uma arte que ensina a declarar bem os nossos pensamentos por meio de palavras". (p. 15), dividindo-as em quatro partes, que constituirão as partes da obra.

A definição de *gramática* como *arte* remonta à Antiguidade Clássica, Fávero (2001, p. 61) ensina:

*Ars* é tradução do grego. Aristóteles na *Metafísica* atribui ao termo o sentido de ofício, habilidade para se fazer algo, artesão é o que possui essa habilidade e conhece as coisas pelos efeitos, não pelas causas. Dionísio<sup>20</sup> chamou sua obra de arte gramatical, por não ser ela especulativa e não prática. (...) A gramática, a retórica, a poética, a lógica, a geometria, a aritmética e a astronomia são artes; a matemática e a física não o são, pois seu objeto é o necessário e elas não são instrumentais. (...)

E, de acordo com a autora, essas sete artes (as praticadas por homens livres, por isso *Artes Liberales*) constituíram o *curriculum* escolar durante séculos.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> As quais, pouco notamos, como verão.

<sup>19</sup> Aqui o autor inseria o Futuro de Pretérito e o Imperfeito do Subjuntivo.

<sup>20</sup> "Dionísio o Trácio foi o verdadeiro organizador da arte da gramática na Antiguidade" (NEVES, 1987, p. 155). Ou seja, primeiro gramático grego.

<sup>21</sup> Muitas dessas disciplinas foram lecionadas por anos sucessivos no Colégio de Pedro II.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Essa definição atravessou séculos<sup>22</sup>. Nas gramáticas do século anterior, como a *Gramática Filosófica*, de Soares Barbosa (escrita século XVIII e com a 2ª edição datada de 1830): VIII pode-se ler: "A Gramática pois, que não é outra coisa, segundo temos visto, senão a Arte, que ensina a pronunciar, escrever e falar *corretamente* qualquer língua (...)".

Continuando, Fernandes Pinheiro, nas pegadas das obras do século XVIII e essas ancoradas nas da Idade Média, divide a gramática em quatro partes: etimologia, sintaxe, prosódia e ortografia: "A divisão em quatro partes, a mesma que se encontra nos gramáticos do século anterior, Reis Lobato e Soares Barbosa [século XVIII] é herança da Idade Média (talvez Prisciano (...))" (FÁVERO, *op. cit.*, p. 65).

Isso se deve, possivelmente à sua bagagem cultural. Já vimos que nasceu no século XVIII. Educado, possivelmente, por religiosos, recebeu formação clássica e chegou, inclusive, a lecionar, além de gramática, filosofia.

Prosseguindo, por *etimologia* compreende a parte que ensina a natureza das palavras e suas propriedades; por *sintaxe*, a parte que ensina a coordenar com acerto a oração; por *prosódia*, a que ensina a boa pronúncia das palavras; e por *ortografia*, a que ensina a escrever sem *erros* e empregar com *acerto* os sinais de pontuação. Chamamos atenção para o fato de que, na época, o caráter prescritivo da gramática era o único que havia, ou seja, sua função social era ensinar a falar, como dizia Nebrija (1492), de acordo com os nobres:

Cuando bien conmigo pienso, mui esclarecida Reina, e pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas que para nuestra recordación e memoria quedaron escritas, una cosa hallo e saco por conclusión mui certa: que siempre la lengua fue compañera del imperio (p. 6, edição de 1946)

Seguindo ainda a tradição greco-latina, o autor define oração como a reunião "de palavras com que enunciamos qualquer juízo". (p. 16).

---

<sup>22</sup> Tendo sido abandonada somente no final do século XIX, com o desenvolvimento das ciências em geral e das ciências da linguagem, em especial.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Explica que as palavras que compõem a oração podem ser de dez espécies: substantivo, artigo, adjetivo, pronome, verbo, particípio, preposição, advérbio, conjunção e interjeição. Atentamos aqui para dois fatos relevantes: de um lado, a proposta de inscrever as classes de palavras em dez categorias remete-nos às dez categorias de pensamento sugeridas por Aristóteles, na *Metafísica*; de outro, revela a modernidade já que as obras do século XVIII, amparadas no modelo latino, desconsideravam o artigo e adjetivo e/ou pronome chegando a oito classes. Notemos que ele já os considera como classes gramaticais distintas do nome substantivo, como o fizera anteriormente o Prof. Coruja<sup>23</sup>, autor em que parece estar bastante calcado.

### *1.2.2. Das partes da gramática*

Na primeira parte de sua obra, *etimologia*, chama-nos atenção, primeiramente, o fato de o autor inscrever na classificação dos substantivos comuns, o aumentativo e o diminutivo, revelando não ter muita clareza acerca de flexões (ou derivações). Depois, causou-nos espécie o fato de inscrever alguns pronomes tanto em adjetivos, quanto em pronomes, explicitando:

Os pronomes demonstrativos, possessivos, relativos e indefinidos podem ser também adjetivos; e a única diferença que entre eles existe é que quando são adjetivos vêm sempre acompanhados do nome substantivo, e quando são pronomes aparecem sós na oração, ou referindo-se a um nome substantivado oculto (...) (p. 35)

Mas especial destaque foi dado por ele ao verbo. O autor assim define esta classe de palavra: "Verbo é a palavra que exprime a ação, e serve para ligar o sujeito ao atributo" (p. 56). Acredita serem quatro as conjugações verbais e, como hoje, quatro os auxiliares: ser, estar, ter e haver.

Para ele os modos verbais, como elogiado pelo professor da escola politécnica, são cinco: infinito, indicativo, condicional, imperativo e conjuntivo, posição diferente das de seus contemporâneos.

Depois de apresentar a conjugação das terminações verbais (-ar, -er, -ir e -or), traz muitas informações a respeito de variações fo-

---

<sup>23</sup> Compêndio de Gramática da Língua Nacional.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

néticas notadas em diversas formas verbais, como as dos terminados em *-car*, *-ficar* (*fico, fique*), *-cer* (*conheço, conhece*); *-gir* (*exigir, exijo*), revelando especial acuidade gramatical.

Segue a conjugação de diversos verbos irregulares, como *dar*, *estar*, *crer*, *dizer*, *fazer*, *poder*, etc. com a indicação, quando é o caso, de quais são seus derivados, ou seja, que os seguem. O verbo *pôr* é conjugado separadamente sem quaisquer comentários especiais, apenas com a relação das formas que de si foram derivadas.

A discussão da classe de *verbos* (que ocupa 56 das 122 páginas, portanto a maior da gramática) é finalizada com um número bastante grande de exercícios, quando o autor começa a tratar dos *participios*.

Outra classe de palavra cujo estudo deve ser valorizado aqui é o das conjunções. Para o autor, essa "é uma palavra invariável que serve para ligar palavras e orações" (p.97), trazendo somente a classificação das que julga principais: copulativas, disjuntivas, condicionais, causais, declarativas, conclusivas e adversativas.

Talvez resida aí outro fato que justifique ele ter chamado a obra de *Gramática para a Infância*, ou seja, preferiu relacionar somente as conjunções mais usadas, ao invés de fornecer uma grande relação delas.

A segunda parte de sua obra, que compreende a SINTAXE, rompe, algumas vezes, com o postulado por suas antecessoras, do século anterior.

Inicia definindo oração ou período, informando "é a maneira de exprimir qualquer ideia, ou de comunicar aos outros os nossos pensamentos sobre qualquer coisa". (p. 103). Depois, afirma que ela (a oração) compõe-se de três partes: sujeito, verbo e atributo, contrariando os preceitos da gramática logicista, como, por exemplo, a de Port-Royal, onde se lê:

(...) como quando digo: A terra é redonda contém necessariamente dois termos: um chamado sujeito, que é aquele de que se afirma, como *terra*; e outro chamado atributo, que é o que se afirma, como *redonda*, além disso, a ligação entre esses dois termos, que é propriamente a ação de nosso espírito, que afirma o atributo do sujeito. (ARNAULD e LANCELOT, trad. de Bruno Fregni Bassetto, 1992, p. 85)

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Por outro lado, nesta parte da obra, comungando novamente com os preceitos de gramática como arte de falar e escrever bem, traz sintaxe de regência, concordância e construção, seguindo as demais gramáticas de orientação filosófica, como, por exemplo, a de Soares Barbosa (1822). Finaliza o capítulo com *sintaxe figurada*, estudando as principais figuras de sintaxe.

A terceira e quarta parte da obra que tratam da prosódia e da ortografia, não são objeto de nossa análise.

Importa também especificar que o autor aproveita os exemplos e exercícios para, por meio deles, exercer outro importante papel que cabia à escola, tão divulgado na época, ou seja, além de ensinar, deveria ela também educar, inculcando nos jovens valores morais.

(...) no período em questão, houve entrosamento acentuado entre a vida intelectual e as preocupações político-sociais. As diretrizes respectivas – conforme as entreviam os nossos homens de então nos modelos franceses e ingleses – se harmonizavam pela confiança na força da razão, considerada tanto como instrumento de ordenação do mundo, quanto como modelo de certa arte clássica, abstrata e universal. A isto se juntavam: 1) o culto da natureza, (...) 2) o desejo de investigar o mundo (...)3) finalmente, a aspiração à verdade, como descoberta intelectual, como fidelidade consciente ao natural, como sentimento de justiça na sociedade. (CANDIDO, 2000, p. 89)

Assim, deparamo-nos, em cada rol de exercícios, ao final dos tópicos gramaticais, com asserções como as abaixo:

É de nosso dever socorrer os pobres. (p. 29)

Jesus Cristo, Senhor Nosso, morreu para nos salvar (p. 29)

Leve e suave é a obrigação de obedecermos a nossos pais (p. 31)

Seus dias eram contados por suas virtudes (p. 35)

Ter juízo é a maior de todas as riquezas. (p. 45)

Como pudemos perceber, a leitura dessa obra fez-nos perceber como o homem percebia o mundo, como o representava e era representado por ele.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

### ***2. Considerações finais***

Terminada a análise da obra, julgamos importante relembrar os objetivos desse trabalho: analisar linguisticamente uma gramática dirigida à primeira infância utilizada no Brasil no século XIX, a de J. C. Pinheiro, por professores particulares, ou por aqueles empregados no chamado Curso Elementar ou Curso Primário, estudando sua partição e conteúdo (disposição, redação e abrangência).

Pode-se dizer, de maneira geral, que a gramática estudada apresenta algumas diferenças das de Curso Superior. Primeiramente, apresentou o conteúdo aos poucos, gradualmente, como também a quantidade de exercícios, seguindo o modelo de Jacotot. Depois, apresentou, por exemplo, somente as conjunções que julgava ser de extrema relevância, ou seja, aquelas que hoje compreendemos como coordenativas.

Sublinhamos também que os livros para criança, na época, apesar de apontarem a necessidade de serem para elas direcionados, poucas coisas traziam de diferente. Portanto, J. C. Pinheiro foi bastante inovador.

Notamos que o compêndio servia ao mesmo tempo para ensinar a ler e escrever corretamente nosso idioma e para auxiliar o professor na formação do caráter do educando, inculcando-lhe valores e bons hábitos.

Isto quer dizer que:

Toda obra está ancorada nas práticas e nas instituições do mundo social (...), mas o essencial encontra-se em outra parte, nas relações complexas, sutis, móveis, enlaçadas às formas mesmas das obras (sejam elas simbólicas ou materiais) desigualmente abertas às apropriações, aos costumes e inquietações dos seus diferentes públicos. (CHARTIER, 1998, p. 9 e 10)

Resta-nos dizer que o nosso empenho foi, então, o de pegar os fios da História, atar com os do Social e descobrir a trama linguística enredada...

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAULD & LANCELOT *Gramática de Port-Royal: gramática geral e razoada*. Tradução de Bruno F. Bassetto e Henrique G. Mura-chco. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

CÂNDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1998.

CORUJA. *Compêndio de gramática da língua nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tipografia Esperança, 1875.

FÁVERO, L. L. *As concepções linguísticas no século XVIII – A gramática portuguesa*. Campinas: Unicamp, 1996

\_\_\_\_\_. Gramática é a arte.... In: \_\_\_\_\_. *História das ideias linguísticas, construção do saber metalinguístico e da constituição da língua nacional*. Cuiabá: Unemat, 2001.

FIGUEIREDO, C. *Gramática das crianças*. 1. ed. Lisboa: Clássica, 1918.

MOLINA, M. A. G. *Um estudo descritivo-analítico da Gramática Expositiva (Curso Superior) de Eduardo Carlos Pereira*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2004.

NEBRIJA, E. A. *Gramática castellana*. 6. ed. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1946.

ORLANDI, E.P. & GUIMARÃES, E. Identidade linguística. In: \_\_\_\_\_. *Língua e cidadania*. Campinas: Pontes, 1996.

PINHEIRO, J. C. F. *Grammatica da infancia*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864.

ROBIN & BERGEAUD. *Le français par le méthode directe*. Premier livre. Paris: Librairie Hachette, 1941.

**Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

**SEMIOLOGIA E SEMIÓTICA NA IDADE MÉDIA:  
UMA LEITURA DA NATUREZA  
E DO EROTISMO NAS CANTIGAS DE AMIGO**

*Rafael Santana Gomes (UFRJ/UERJ)*  
[camonianus@gmail.com](mailto:camonianus@gmail.com)

**Tudo tem outro sentido, ó alma,  
Mesmo o ter-um-sentido...**

**Fernando Pessoa,  
*Obra Poética*, p. 113.**

**INTRODUÇÃO**

A um texto que se propõe a discorrer sobre um assunto relacionado à literatura dos séculos XIII e XIV, há de se convir que estranho é que se lhe tomem por epígrafe – frase curta que, aprioristicamente, teria a funcionalidade de resumir ou de, ao menos, referir, de algum modo, o assunto a ser tratado no mesmo – alguns versos escritos por um autor do século XX. Mais estranho ainda talvez se lhe afigure a quem vier a ler este trabalho o fato de propormos uma análise crítica de parte da produção poética galego-portuguesa, a partir da utilização de estudos científicos tão modernos como a semiologia e a semiótica. Ciências do signo criadas, respectivamente, pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure e pelo filósofo estadunidense Charles Peirce entre fins do século XIX e início do século XX, tanto a semiologia quanto a semiótica se interessariam, de um modo geral, pelo estudo de todas as formas de linguagem, motivo que teria possibilitado uma espécie de explosão teórica – não só, mas principalmente – na França pós-anos sessenta, com o surgimento dos estudos propostos por figuras tutelares como Roland Barthes, pensador que se apoiara, sobretudo, em pesquisas sobre teoria da linguagem. Em relação ao estranhamento que nos possam causar tanto a escolha da epígrafe deste trabalho, quanto a de seu apoio teórico, começamos por dizer que a liberdade conquistada pelo leitor há algumas décadas, como nos atesta uma série de estudos, dentre eles o da estética da recepção, permite-nos a ousadia de interpretar um texto anterior, com referência ao nosso contexto próximo ou contemporâneo, de modo a

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

consentir que os nossos olhos críticos – que consigo sempre trazem a memória cultural de sua época – se convertam em poderosos instrumentos capazes de reavaliar os textos do passado, em função dos códigos do presente.

No que concerne a este trabalho, se, por um lado, será através do olhar de nosso tempo, sobretudo, que o nortearmos, por outro, será também por meio de uma leitura crítica que leve em consideração o contexto sócio-cultural do momento histórico ao qual está vinculado – a Idade Média –, que talvez logremos uma análise mais completa e significativa dos poemas que aqui abordaremos. Ressalte-se que não se trata de fazermos sociologia da literatura, mas sim de direcionarmos nosso texto rumo a vertentes interpretativas, com o intuito de, se possível, dar conta de um maior número de elementos das cantigas em questão. Por outras palavras, propomos uma análise crítica que vise a abordar dialeticamente o texto e o seu respectivo contexto, ou seja, a unir os fatores internos (estruturais) e os externos (sociais), possibilitando que estes últimos se tornem também internos, porque capazes de desempenhar um determinado papel na constituição estrutural do poema<sup>24</sup>. Em se tratando de analisar poesias separadas de nós por sete ou oito séculos de distância, parece-nos que a tentativa de trazer, na medida do possível, o contexto social e cultural daquela época seria, antes de tudo, um modo de enriquecer, com a fusão de elementos tanto textuais quanto – aparentemente – extratextuais, a nossa leitura. Porque, como nos adverte Helder Macedo em relação à poesia galego-portuguesa, é preciso, para analisá-la, observar, primeiramente, que

A escrita de qualquer obra depende, em larga medida, do contexto social e cultural. Também a leitura. Escrita e leitura têm, portanto, como referentes implícitos, códigos sócio-culturais que podem coincidir ou não. Se coincidem, a leitura é imediata. Se não coincidem, uma leitura

---

<sup>24</sup> Em relação a isso, assinala Antonio Candido: “Neste caso, saímos dos aspectos periféricos da sociologia, ou da história sociologicamente orientada, para chegar a uma interpretação estética que assimilou a dimensão social como fator de arte. Quando isto se dá, [...] o *externo* se torna *interno* e a crítica deixa de ser sociológica para ser apenas crítica. O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros. Neste nível de análise, em que a estrutura constitui o ponto de referência, as divisões pouco importam, pois tudo se transforma, para o crítico, em fermento orgânico de que resultou a diversidade coesa do todo.” (2006, p. 17. Grifos do autor).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

imediate produz inevitáveis mal-entendidos. O problema torna-se evidente na leitura moderna da literatura medieval.

A sociedade medieval concebia-se como parte de uma totalidade metafísica de que o mundo material era o aspecto visível. Por isso a literatura medieval visava sempre a designar o concreto para significar o abstrato. A realidade concreta tinha, enquanto real e concreta, um valor semântico metafórico. (MACEDO, 1996, p. 61).

Como se vê, considerar o código sócio-cultural da Idade Média torna-se praticamente uma questão *sine qua non* para uma abordagem significativa da produção poética da época. Assim sendo, este trabalho partirá de estudos tanto teóricos, quanto críticos, quanto históricos, buscando direcionar-se mais especificamente para as propostas da semiologia e da semiótica. Utilizar o pensamento teórico de tais ciências como uma estratégia de leitura para um discurso tão concreto e, ao mesmo tempo, tão abstrato como o medieval, afigura-se nos um modo muito interessante de analisar não só algumas das cantigas produzidas por esta sociedade, como também esta própria sociedade, conferindo a ambas um sentido outro que não o imediato ou habitual. Por isso, por estarmos diante de uma poesia passível de significações múltiplas para além da primeira, tomamos por epígrafe deste trabalho estes belíssimos versos de Fernando Pessoa:

Tudo tem outro sentido, ó alma,  
Mesmo o ter-um-sentido... (2006, p. 113).

### **1. O concreto e o abstrato**

Em um ensaio magnífico, intitulado Uma Cantiga de D. Dinis, do qual a citação acima é parte integrante, Helder Macedo discorre sobre o perigo de interpretarmos os textos medievais utilizando-nos tão-somente de nossos códigos modernos. Tal perigo residiria no fato de emprendermos uma leitura um tanto ingênua de um discurso poético que se manifesta, de forma natural, como um discurso de segundas intenções, e que seria, por esse motivo, bastante adequado para expressar o pensamento de uma sociedade que, diferentemente da de hoje, se concebia ela própria como parte de uma totalidade metafísica. Compreendendo-se como o reflexo de uma ordem absoluta, o conjunto social da Idade Média tendia a usar os significantes do mundo físico como uma forma de metalinguagem, o que, em seu discurso poético, por exemplo, acabaria por concretizar os



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

símbolos de que sua arte reiteradamente se utilizava. Por outras palavras, tudo isso significa dizer que o homem medieval, ao contrário do moderno, pensaria o mundo de uma forma completamente distinta, e que, por isso mesmo, produziria uma arte tão radicalmente distinta. Destarte, essa maneira diferenciada de pensar fazia com que ele concebesse o símbolo, não como uma forma de abstração – como nós o fazemos –, mas sim como uma espécie de veículo capaz de designar o abstrato através do concreto, isto é, de denominar o metafórico por meio do real. Os seguintes versos de David de Mourão-Ferreira, poeta português contemporâneo, talvez nos ajudem a melhor compreender a concepção do símbolo, por parte do sujeito moderno:

Dá-me o teu oco. Dou-te a minha faca  
Segue gemendo vendo como aprendo (v. 1, est. 1)

a me servir desta segunda faca  
E geme E clama E tudo num segredo (v.4 5, 6, est.4)

Já não gemes agora entregue ao jogo  
tão concentrada no vaivém da faca (v. 2, 3, est. 5)

Nesse belíssimo excerto, claro se nos afigura o modo pelo qual o sujeito moderno concebe o símbolo: parte-se do abstrato para designar o concreto; do metafórico para denominar o real. Analisando o poema em questão, percebemos, já de entrada, uma alusão metafórica à genitália tanto feminina quanto masculina, através do uso dos vocábulos *oco* e *faca*, sensualizados na erótica verbal<sup>25</sup> do eu lírico. Com efeito, ambos os termos – o primeiro sendo uma cavidade, e o segundo, um objeto fálico – poderiam ser lidos como uma espécie de representação icônica dos órgãos sexuais humanos, uma vez

---

<sup>25</sup> Ao analisar a relação existente entre erotismo e poesia, Octavio Paz, poeta e ensaísta mexicano, afirma “que o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal” (1994, p. 12). Para ele, o ato sexual e o erotismo representariam dois fenômenos categoricamente distintos: no primeiro, o prazer estaria intimamente ligado à ideia da procriação; no segundo, este teria um fim em si mesmo, ou finalidades diferentes, para além da atividade da reprodução. Portanto, a esterilidade não só estaria diretamente relacionada ao ato erótico, como também se apresentaria como condição necessária à sua manifestação. Ainda segundo Paz, a escrita literária poderia ser concebida por esse mesmo viés, uma vez que, na cristalização verbal do discurso da literatura, a linguagem desviar-se-ia de sua finalidade aprioristicamente primeira: a comunicação.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

que, imagisticamente, se lhes assemelhariam em algum aspecto<sup>26</sup>. Na contramão do discurso moderno estaria o medieval, no qual o real seria trazido, não como um resultado advindo da decodificação do abstrato, mas sim como um ponto de partida para o plano do simbólico:

Em as verdes ervas  
vi andá-las cervas,  
meu amigo;

em os verdes prados  
vi os cervos bravos,  
meu amigo.

E com sabor delhas  
lavei mias garcetas,  
meu amigo;

e com sabor delhos  
lavei meus cabelos,  
meu amigo.

Desque los lavei,  
d'ouro los liei,  
meu amigo;

desque los lavara  
d'ouro los liara,  
meu amigo:

d'ouro los liei,  
e vos asperei,  
meu amigo;

d'ouro las liara  
e vos asperara,  
meu amigo.

Numa leitura imediata da cantiga acima, se levássemos em conta, tão-somente o pensamento moderno, correríamos o risco de talvez considerá-la a partir de duas posições um tanto redutoras. Na primeira – e pior delas – o poema se nos afiguraria desconexo ou simplesmente incompreensível; na segunda – e melhor (se realmente

---

<sup>26</sup> Referimo-nos aqui ao terceiro elemento da segunda tricotomia de Charles Peirce, subdividida em símbolo, índice e ícone. Porque “um ícone é qualquer coisa que seja utilizada para designar algo que lhe seja semelhante em algum aspecto como, por exemplo, a tinta vermelha usada em uma peça de teatro para representar sangue.” (*A-pud* WILSON e MARTELOTTA, 2008, p. 73).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

o é) – o texto faria sentido, mas reduzidamente, porque teria parecido fazer sentido total. Lendo-o, num primeiro momento, de uma forma mais superficial – e, portanto, mais empobrecedora – estaríamos diante de um conteúdo, só em aparência, incoerente ou não inter-relacionado, por meio do qual um sujeito lírico feminino relata-nos uma cena por ele presenciada: cervos e cervas a andar por campos verdejantes. A partir do que vê – e aí residiria a tal incoerência – o eu lírico decide lavar seus cabelos, prendê-los com um fio de ouro e esperar por seu amigo, fatores que, lidos dessa forma, não apresentariam nenhuma espécie de conexão. Ora, existiria realmente alguma inter-relação entre o observar os animais e o lavar os cabelos? Parecenos que nessa vertente interpretativa não. Numa outra, talvez sim.

Começemos por analisar a estrutura do poema. Como é muito comum na poesia trovadoresca, mas principalmente nas cantigas de amigo, o texto em questão é bastante repetitivo. Como se sabe, o discurso medieval é tecido não em progressão linear, mas em círculos secantes de significação, o que, por si só, já seria capaz de exemplificar a maneira de pensar daquele momento. De fato, a noção de tempo linear, de um *continuum*, é extremamente moderna, e começara a permear as diversas instâncias do pensamento, somente por volta do século XVI, isto é, a partir do Renascimento<sup>27</sup>. A noção medieval de tempo, ao contrário, tendia a concebê-lo, antes de tudo, como cíclico. Portanto, para analisarmos a cantiga “Em as verdes ervas”, de Pero Meogo, faz-se necessário que consideremos o conteúdo de suas estrofes, não como meros exemplos de reproduções praticamente idênticas, mas sim como perfeitos modelos de variações amplificadoras.

Além disso, vale ressaltar o fato de as cantigas de amigo terem nascido “na comunidade rural, como complemento do bailado e do canto coletivo dos ritos primaveris, próprios das civilizações agrícolas em que a mulher goza da maior importância social” (SARAIVA e LOPES, 1969, p. 50), e que, por isso mesmo, sua poética estaria dotada de um animismo típico de certa mentalidade primitiva. Significativamente, as cantigas medievais poderiam ser lidas – numa interpretação que também levasse em conta os códigos sócio-

---

<sup>27</sup> Segundo Ian Watt, “a partir do Renascimento o tempo [...] o tempo é não só uma força crucial do mundo físico como ainda a força que molda a histórica individual e coletiva do homem.” (2007, p. 22).

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

culturais da época – como significantes poéticos de significados antropológicos, como bem assinala Stephen Reckert (1996, p. 12). Com efeito, há nas cantigas de amigo a retratação de todo um universo simbólico, universo que, se analisado superficialmente, não se explicitaria por inteiro na camada do significado. Em relação a essa simbologia, escrevem António José Saraiva e Óscar Lopes:

Há, por exemplo, em alguns cantares de amigo uma intimidade espontânea com a natureza que é muito diferente do gosto romântico da paisagem [...]. Dir-se-ia existir uma afinidade mágica entre as pessoas e tudo o que parece mover-se ou transformar-se por uma força interna: a água da fonte e do rio, as ondas do mar, as flores da Primavera ou Verão, os cervos, a luz da alva, a dos olhos. Todas estas coisas participavam ainda de tantas associações mágicas, as suas designações evocavam tantas correspondências entre o impulso amoroso e o florescer das árvores, os actos dos animais, os movimentos das coisas mais presentes, que o esquema repetitivo era como o imperceptível e pequeno desenvolvimento de um tema através de modulações que sugerem os seus inesgotáveis nexos vitais. (SARAIVA e LOPES, 1969, p. 50-51).

Ora, é exatamente esse o ponto de partida para a nossa análise da cantiga de Pero Meogo. Nela, uma série de elementos e atos estariam inter-relacionados, tais como as plantas, os cervos, o fio de ouro, a lavagem dos cabelos, a referência ao namorado (amigo) etc. Ambientando seu discurso no tempo e no espaço da primavera<sup>28</sup>, a estação do desabrochar das flores, mas também a do acasalamento, o sujeito lírico relata-nos a presença de especialíssimos animais: cervos e cervas. Tal referência é, por si só, bastante sugestiva, uma vez que os cervos, dotados de pontiagudos chifres, seriam, na Idade Média, a representação simbólica do universo masculino. Além disso, a voz do poema assinala o fato de estes cervos estarem bravos, numa espécie de alusão à luta entre os machos pela conquista das fêmeas, luta que ao vencedor concederia o gozo da copulação. Empolgado com a cena presenciada (E com sabor delhas / e com sabor delhos), este eu lírico feminino decide lavar seus cabelos e enfeitá-los com um fio de ouro, referência, mais uma vez, assaz sugestiva. Como se sabe, os cabelos, dentre outros aspectos, simbolizariam, também, o universo feminino, e o ato de lavá-los e enfeitá-los, como resultado

---

<sup>28</sup> António José Saraiva e Óscar Lopes dizem que as cantigas de amigo não são, “no sentido actual da palavra, poesia lírica, mas um género sincrético primitivo em que se confundem o lírico, o dramático e o narrativo.” (1968, p. 48).

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

de um pós-cena vista, poderia ser lido como uma espécie de preparação para o ato sexual. E é exatamente aí que a figura do amigo (namorado) entraria. Ela lava os cabelos, enfeita-os e o espera, como se com ele estivesse a querer reproduzir uma cena equivalente à que presenciara entre os cervos e as cervas. Eis uma possível leitura.

Essa alusão aos cabelos como elementos representativos do universo feminino talvez se nos afigure mais claramente na seguinte cantiga de João Zorro:

- Cabelos, los meus cabelos,  
el-Rei m'enviou por elos:  
madre, que lhis farei?
- Filha, dade-os a el-Rei.
- Garcetas, las mias garcetas,  
el-Rei m'enviou por elas:  
madre, que lhis farei?
- Filha, dade-as a el-Rei.

Numa leitura moderna e imediata do poema, novamente seu conteúdo nos pareceria incoerente ou, ao menos, um tanto estranho: o rei envia um recado para uma jovem (provavelmente ela o é), e em tal mensagem lhe pede os cabelos. Sem saber o que fazer, a filha relata o ocorrido à mãe, a qual, por sua vez, aconselha-lhe a entregá-los a quem os solicita. Ora, o que poderia haver de tão especial nos cabelos dessa jovem, a ponto de fazer com que, em uma sociedade hierarquizada como a medieval, o próprio rei se dignasse a dirigir-se diretamente a uma figura do povo, a uma possível pastora campestina? Se considerarmos os cabelos como representantes simbólicos da sedução feminina, talvez consigamos melhor responder a essa inquietante pergunta. De fato, os cabelos da mulher são tomados, desde há muito, pela lírica tradicional, como elementos dotados de poder afrodisíaco<sup>29</sup>, ou seja, como um dos objetos mais significativos da poética corporal feminina. No caso do poema, os cabelos representariam não apenas o poder de sedução da jovem, mas seriam também uma espécie de metonímia de seu próprio corpo, um corpo belo e núbil, e, por isso mesmo, desejado pelo rei.

---

<sup>29</sup> Para melhor saber a esse respeito, veja-se o dizer de Stephen Reckert (1996, p. 184).

## **2. Conclusão**

Como vimos ao longo deste trabalho, o universo retratado pelo discurso medieval estaria para além do que é perceptível aos nossos olhos contemporâneos, e daí a necessidade de se considerar também, em uma análise crítica desse discurso, o contexto sócio-cultural daquela época. Recorrer a vertentes interpretativas – como nós aqui o fizemos – permitiu-nos lançar outro olhar para aquele mundo e, conseqüentemente, para os textos produzidos por aquele mundo.

Roland Barthes um dia sinalizou o fato de a língua não se esgotar “na mensagem que engendra”, ou seja, de ela poder “sobreviver a essa mensagem e nela fazer ouvir [...] outra coisa para além do que é dito” (2007, p. 13). Ora, parece-nos que esse é justamente um dos fatores a serem considerados em uma análise crítica de textos literários de qualquer época, mas principalmente da medieval, cujas cantigas de amigo, por exemplo, foram, durante tanto tempo, ingenuamente lidas como meros episódios do cotidiano rural de sua época. Porque, como afirma Barthes, em *O Prazer do Texto*, “quanto mais uma história é contada de uma maneira decente, eloquente, sem malícia, num tom adocicado, tanto mais fácil é enegrecê-la, lê-la às avessas” (2006, p. 33-34). Se essa inversão é, no dizer de Barthes, a responsável por desenvolver “soberbamente o prazer do texto” (*Idem*, p. 34), por possibilitar que a escritura se encontre “em toda parte onde as palavras têm sabor” (2007, p. 20), consideremos, pois, tal inversão, e busquemos sempre “instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas” (*Idem*, p. 27-28). Em outros termos, damo-nos conta de que, por meio da semiologia e da semiótica, se pode ler às avessas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leila Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

\_\_\_\_\_. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

- BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- COELHO, Nelly. *Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. São Paulo: Quíron, 4. ed. 1986.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão & Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- MACEDO, Helder. Uma cantiga de D. Dinis. In: RECKERT, Stephen & MACEDO, Helder. *Do cancionero de amigo*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996, p. 59-70.
- \_\_\_\_\_. Três faces de Eva. *Metamorfoses* (3), setembro, 2002. Lisboa: Caminho, 2002.
- MUCCI, Latuf Isaias. *Semiologia*. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/S/semiologia.htm>. Acesso em: 02 jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Semiótica*. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/S/semiotica.htm>. Acesso em: 02 jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Semiose*. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/S/semiose.htm>. Acesso em: 02 jul. 2009.
- PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. Tradução de Wladyr Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.
- RECKERT, Stephen & MACEDO, Helder. *Do cancionero de amigo*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996.
- SARAIVA, António José & LOPES, Óscar. *História da literatura portuguesa*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Publicações, 1969.
- STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- WATT, Ian. *A ascensão do romance*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.
- WILSON, Victoria & MARTELOTTA, Mário Eduardo. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 71-85.

**SEQUÊNCIA NARRATIVA: CONCEPÇÕES E LIMITES**

*Irislane Rodrigues Figueiredo (UFES)*  
[irisfigueiredo@hotmail.com](mailto:irisfigueiredo@hotmail.com)

**PALAVRAS INICIAIS**

O estudo dos gêneros textuais é relativamente novo, tendo em vista o surgimento da Linguística enquanto ciência, desde o século XIX. Em meio aos estudos científicos acerca da linguagem, a Linguística Textual (LT) nasceu por volta de 1955, na Europa, e aproximadamente uma década depois, no Brasil, e representa um ramo rico em possibilidades de pesquisa e aplicabilidade ao ensino de língua.

No entanto, ainda hoje observamos divergências no tratamento dos gêneros textuais, no que diz respeito à classificação das tipologias de texto. Pensando nisso, nosso propósito é expor algumas pesquisas que envolvem o estudo das tipologias textuais a fim de delimitar o que se conceitua como “narrativa”.

***1. As sequências textuais***

Os gêneros de texto são marcados funcional e estilisticamente. Essa caracterização, também chamada textualidade, é que nos aponta a noção de tipologia discursiva. Marcuschi designa tipo textual como “uma espécie de *construção teórica* [em geral uma sequência subjacente aos textos] definida pela *natureza linguística* de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo]” (2005, p. 96).

Se, por um lado, os gêneros textuais são ilimitados (cf. MARCUSCHI, 2005), por outro lado, a maioria dos autores que se dedicam a pesquisas dentro da Linguística Textual considera mais ou menos seis tipos de texto: narrativo, argumentativo, descritivo, injuntivo, expositivo e dialogal.

Como nosso objetivo é percorrer os estudos acerca da narrativa, apenas sintetizamos as demais sequências textuais, conforme abaixo:



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

– *Argumentação*: meio de orientar o discurso a fim de sustentar determinadas conclusões;

– *Descrição*: trata-se de uma informação mais pontual/detalhada acerca de algo ou de alguém;

– *Exposição*: caracteriza-se pela intenção de facilitar a compreensão ou ouvinte/leitor através de informações baseadas em afirmações e logicidade na ordenação de conceitos;

– *Injunção*: aquela que contém expressões de ordem ou linguagem apelativa/imperativa, com caráter instrucional, circunstâncias de finalidade, etc.

– *Diálogo*: refere-se ao texto em formato de diálogo, mesmo que apareça apenas um interlocutor de forma explícita, apresentando turnos de fala e/ou perguntas e respostas.

Para abordarmos a *narração*, apoiamo-nos em Garcia (2003), Adam (2002), Bonini (2007), Carvalho (1995), Labov & Waletzky (1967), Labov (1972) e Barthes *et al.* (1973).<sup>30</sup>

### **2. *Narração: como defini-la?***

#### **2.1. *Narrativa: Personagem E Ação***

Othon Garcia (2003) define narrativa como o relato de um episódio real ou fictício que implica interferência de elementos, como: fato ou ação [o quê]; personagens [quem]; o modo como a ação/fato é desenvolvido [como]; o momento em que o fato ocorreu [quando]; o lugar do ocorrido [onde]; o motivo do acontecimento [por quê]; e o resultado da ação [por isso]. No entanto, de acordo com o autor, nem sempre todos esses elementos estão presentes na narrativa. Conforme Garcia, os elementos indispensáveis para que haja narração, são *quem* e *o quê*. Além disso, o autor informa que a narração gira em torno do fato, isto é, de “qualquer acontecimento de que o homem participe direta ou indiretamente (GARCIA, 2003, p. 254).

---

<sup>30</sup> Como nosso espaço de discussão é, de certa forma, limitado, aqui nos restringimos a essas poucas abordagens. Para pesquisas futuras e mais aprofundadas, podemos utilizar outros autores, como Travaglia (2007), Galvão (2005), Loureda (2003) e outros. Vide *Sugestões de leitura*, no final deste artigo.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Garcia (2003) explica ainda que, no enredo, há três ou quatro estágios progressivos. O primeiro é a exposição, na qual o narrador explica certas circunstâncias da história, situando o fato em época e ambiência, e onde se faz a apresentação/introdução de algumas personagens. O segundo estágio é a complicação – fase em que o conflito é iniciado. Logo após Garcia aponta o clímax (ápice da história) como fator progressivo da narração. Finalmente, o quarto estágio definido por Garcia é o desfecho/desenlace, no qual se dá a solução do conflito.

Depois de abordar enredo e intriga, tema e assunto, o autor explica e faz uma lista de situações dramáticas possíveis e pontua acerca de algumas variedades de narração (anedota, biografia, etc.). Não nos deteremos nesses aspectos, já que nosso foco é a definição de narrativa, a qual é sintetizada por Garcia da seguinte forma: “toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo” (GARCIA, 2003, p. 258).

### **2.2. Narrativa: unidade temática em processo**

Adam (2002 *apud* BONINI, 2007, p. 219), por sua vez, classifica a narrativa com base em seis aspectos:

- 1- *Sucessão de eventos*: delimitação de um evento em uma ordem temporal;
- 2- *Unidade temática*: há um sujeito principal do qual toda a ação narrada é desencadeada;
- 3- *Predicados transformados*: transformação das características do personagem principal (ex: início: fulano tinha um encontro com Deus; final: (depois de correr para o encontro) Deus não estava mais lá);
- 4- *Processo*: início, meio e fim (nem sempre o processo será linear, como no caso de notícias, por ex., nas quais muitas vezes são expostos apenas trechos da narrativa);
- 5- *Intriga*: a intriga pode fazer com que o narrador mude a ordem do processo

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

6- *Moral*: reflexão sobre o fato narrado (não é uma característica indispensável e muitas vezes pode estar implícita).

### **2.3. Narrativa: sequência ordenada de eventos**

Carvalho (1995:95) define narrativa expondo, antes, muitas das particularidades dessa sequência. Baseado em Tomachevski, Carvalho informa que toda narrativa tem uma “estrutura profunda” à qual se denomina *fábula*, isto é, “uma disposição cronológica e casual subjacente”. A *fábula* é o que o leitor constrói mentalmente, independentemente do modo como se apresentam os acontecimentos de uma obra, ou seja, independentemente da sequência temporal dada pelo autor. A *fábula*, então, é a história. Em oposição a isso, tem-se o *assunto*, o qual se refere à construção artística da história, a forma pela qual o leitor toma conhecimento dos acontecimentos. É o que se denomina enredo ou trama.

Em concordância com Tomachevski, Carvalho destaca ainda que, na *fábula*, não há inversão do tempo, as ações são apresentadas na ordem cronológica. Na trama, no entanto, nem sempre a ordem natural das ações aparece cronologicamente. Dependendo do autor e de suas intenções, na trama, o fim da história pode aparecer antes do começo e os resultados antes das causas (CARVALHO, 1995). Para o autor, essa distinção é imprescindível, pois, segundo ele, só a narrativa contém trama/assunto. E acrescenta: “se a poesia lírica e um relato impressionista de viagem não têm *enredo*, *assunto* ou *trama*, não podem ser, portanto, considerados narrativa” (1995, p. 91).

Dada a noção de assunto como equivalente a enredo/trama, Carvalho aponta o conceito de tema, que, segundo ele, é justamente o que representa a ideia central de uma exposição, não sendo elemento exclusivo de uma narrativa, visto que qualquer exposição verbal é feita por meio de temas, isto é, através de frases com um sentido específico. Todavia, “o tema não é único. Ele é o conjunto de outros temas ou unidades temáticas menores. [...] Cada parte de uma obra pode ser caracterizada por uma unidade temática específica” (CARVALHO, 1995, p. 92). Quando o tema é composto de uma única frase, impossível de ser decomposta em temas menores, é chamado de *motivo*. Se um enunciado (frase, oração, período) é formado

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

por apenas um motivo, Carvalho o denomina *cláusula*<sup>31</sup> (CARVALHO, 1995).

Dito isso, Carvalho, com base em Labov, conceitua narrativa como

Uma sequência de pelo menos duas cláusulas unidas uma à outra por uma juntura temporal, entendendo-se por juntura temporal um elemento – ainda que não formal – indicativo de ordenação no tempo dos acontecimentos recapitulados ou apresentados nas cláusulas (CARVALHO, 1995, p. 93).

Em Labov & Waletzky (1967)<sup>32</sup> e em Labov (1972)<sup>33</sup>, a narrativa pode ser definida, então, como “one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred”. Para os autores, então, a narrativa se dá pelo emparelhamento de uma sequência verbal com uma sequência de eventos ocorridos. Mas, nessa junção, a ordem dos eventos é muito importante, visto que é ela que determina o sentido da narração, e afirmam: as cláusulas narrativas “are characteristically ordered in temporal sequence; if narrative clauses are reversed, the inferred temporal sequence of the original semantic interpretation is altered” (1972, p. 360).

Mas nem toda recapitulação de experiência é uma narrativa. “Sometimes a number of clauses will seem to contain a narrative, but closer inspection shows that they contain no narrative juncture,<sup>34</sup> and that they are not in fact narratives in this sense” (LABOV, 1972, p. 361). Cláusulas narrativas, então, são eventos ordenados no tempo e ligados por uma juntura temporal. Elas são presas, isto é, formam um bloco compacto e são coordenadas no tempo (cf. CARVALHO,

---

<sup>31</sup> Essa noção é usada por Labov & Waletzky (1967) e por Labov (1972).

<sup>32</sup> Em “Narrative analysis: oral versions of personal experience” (p. 20).

<sup>33</sup> Em “The transformation of experience in narrative syntax” (p. 359-360).

<sup>34</sup> Também denominada juntura ou sequência temporal. Fundamentando-se em Labov, Carvalho (1995) esclarece que “juntura narrativa” é um elemento indicativo de ordenação dos acontecimentos no tempo. Carvalho (1995, p. 99) destaca ainda que “a juntura temporal se conceitua em termos semânticos (equivalendo à conjunção *então*), e em termos morfosintáticos (entre núcleos narrativos expressos por verbos na forma finita)”.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

1995). Segundo Labov (1972), as cláusulas não coordenadas no tempo, podendo variar na história, são chamadas cláusulas livres e, por não serem ligadas por junctura temporal, não são consideradas cláusulas narrativas.<sup>35</sup>

Por isso e por causa da função referencial, a ordem da sequência temporal é muito importante (LABOV & WALETZKY, 1967).

Com base nessas informações e em análises de entrevistas, Labov conceitua a *minimal narrative*. Para ele, a narrativa mínima é formada por duas cláusulas temporalmente ordenadas, ou seja, unidas por pelo menos uma junctura temporal,<sup>36</sup> sendo que, havendo mudança na ordem das cláusulas, a interpretação semântica original consequentemente será alterada (LABOV, 1972).

Em relação à definição dada por Labov & Waletzky, Carvalho (1995) afirma que o conceito de “narrativa” se torna, então, ambíguo, já que pode ser “uma mininarrativa,<sup>37</sup> composta de apenas duas cláusulas, ou uma narrativa maior, composta de uma sucessão de cláusulas narrativas” (CARVALHO, 1995:99). Essa sucessão de *narrative clauses* pode constituir o que Labov denomina “esqueleto” da narrativa, esclarecido por ele da seguinte forma:

Some narratives [...] contain only narrative clauses<sup>38</sup>; they are complete in the sense that they have a beginning, a middle, and an end. But there are other elements of narrative structure found in more fully developed types. Briefly, a fully-formed narrative may show the following: 1. Abstract; 2. Orientation; 3. Complicating action; 4. Evaluation; 5. Result or resolution; 6. Coda (LABOV, 1972, p. 362-363).

---

<sup>35</sup> Para efeito de ilustração e melhor entendimento, citamos os exemplos de Carvalho (1995): em “Ele *gritou* e me *espantou*” temos uma narrativa formada por duas cláusulas narrativas; invertendo-se a ordem, tem-se uma nova narrativa. Em “Ele *gritou*, *espantando-me*”, temos apenas uma cláusula, portanto, não é uma narrativa, já que para se ter uma narração são necessárias pelo menos duas cláusulas narrativas. Além disso, no segundo exemplo a alteração na ordem não mudaria o sentido original do enunciado (cf. CARVALHO, 1995).

<sup>36</sup> Em Labov & Waletzky temos: “Any sequence of clauses contains at least one temporal juncture is a narrative (1967, p. 8).

<sup>37</sup> Ou narrativa mínima, na terminologia de Labov.

<sup>38</sup> Como no caso da narrativa mínima.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

O *abstract* é formado pelas cláusulas que resumem a história, isto é, um resumo da ideia geral e não simplesmente “anúncio ou aviso” sobre o de que a história trata (LABOV, 1972). Por ser um resumo da fábula, necessariamente é inserido no início da narrativa e, às vezes, o próprio título de uma história pode ser considerado um *abstract* (CARVALHO, 1995).

A *orientation* serve para identificar “the time, place, persons, and their activity or the situation” (LABOV, 1972, p. 364). Para William Labov (1972), a orientação pode estar logo nas primeiras cláusulas narrativas, mas é muito comum encontrar essa seção em cláusulas livres, isto é, em cláusulas que não são confinadas por uma junctura temporal. De acordo com o autor, ainda, a orientação tem propriedades sintáticas interessantes, visto que é bem comum encontrar muitas cláusulas de passado progressivo nessa seção, as quais delimitam o tipo de coisa que estava acontecendo antes do primeiro evento narrativo ou durante todo o episódio. E o mais interessante, para Labov, é justamente a localização dos elementos orientadores, considerando-se o fato de que eles podem ser colocados em pontos estratégicos na narração, e não necessariamente no início, como já foi exposto.

Todavia, pode acontecer de a orientação não aparecer. Por exemplo, quando o narrador não nomeia nem identifica pessoas e lugares ou quando há informações de conhecimento comum ao falante/escritor e ouvinte/leitor (CARVALHO, 1995).

A *complication* ou *complicating action* se refere ao embasamento principal das cláusulas narrativas, isto é, à série de eventos que efetivamente formam a narrativa (LABOV & WALETZKY, 1967). De acordo com Carvalho (1995), como é preciso lançar mão de critérios semânticos para descobrir a complicação, às vezes torna-se difícil identificar exatamente em que ponto ela começa e termina.

A *evaluation* é “the means used by the narrator to indicate the point of the narrative, its *raison d’être*: why it was told, and what the narrator is getting at” (LABOV, 1972, p. 366). De acordo com Labov, há quatro tipos de avaliação: *external evaluation*; *embedding of*

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

*evaluation; evaluative action; e evaluation by suspension of the action*<sup>39</sup> (LABOV, 1972). Sintetizamos esses tipos abaixo:

A *avaliação externa*, segundo Labov, ocorre quando o narrador se volta para o ouvinte/leitor para informar o ponto central da narrativa.

O *encaixamento de avaliação* (ou avaliação encaixada/interna) pode ser feito através de duas formas. A primeira acontece quando o narrador expõe um pensamento de algo que tenha acontecido com ele, preservando-se a continuidade do drama narrado; a segunda se refere a uma citação do narrador, mas não em forma de diálogo com o leitor/ouvinte (como acontece na avaliação externa).

A *ação avaliativa* “is to tell what people did rather than what they said” (LABOV, 1972, 373).

Por fim, o quarto tipo de avaliação - a *avaliação por suspensão da ação* narrativa. Labov informa que

The emotions that are expressed may have been instantaneous or simultaneous with the action at the time, but when they are expressed in separate sentences, the action stops. Stopping the action calls attention to that part of the narrative and indicates to the listener that this has some connection with the evaluative point. When this is done artfully, the listener's attention is also suspended, and the resolution comes with much greater force (LABOV, 1972, p. 374).

A *resolução*, nada mais é, então, que o desfecho da história, quando se tem a informação do fim da complicação. Para Carvalho, “a resolução é a parte da narrativa em que se retorna novamente ao equilíbrio inicial, e normalmente se encerra o relato” (1995, p. 102).

Se a resolução encerra a narrativa, qual é o papel da coda? Para Labov & Waletzky (1967), a *coda* é um elemento adicional não

---

<sup>39</sup> Essa divisão não corresponde exatamente às divisões de Labov & Waletzky (1967) e de Carvalho (1995). Este divide a avaliação apenas em externa (que diz respeito a algo ou alguém fora da narrativa e é normalmente expressa por citações, provérbios, julgamentos de valor, etc.) e interna (que se refere a algo ou alguém da própria narrativa); aqueles dividem a avaliação da seguinte forma: avaliação definida semanticamente (1. Direct statement; 2. Lexical intensifiers); avaliação formalmente definida (3. Suspension of the action: a. through coordinate clauses and restricted clauses; b. repetition); e avaliação culturalmente definida (4. Symbolic action; 5. Judgment of a third person).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

obrigatório. Labov (1972) afirma também que as codas podem conter observações gerais ou a apresentação dos efeitos eventuais na narrativa, e algumas podem até se voltar para o leitor de uma forma particular sem ligação direta com a história narrada. Segundo Carvalho (1995), ainda, a coda é uma parte acrescida pelo narrador à resolução para garantir ao leitor/ouvinte que a história acabou, não se caracterizando por juntura temporal, ou seja, é formada por cláusulas livre, como declara Labov (1972).<sup>40</sup>

Labov entende como narrativa completa, portanto, aquela que contém uma orientação, a complicação da ação, a avaliação que antecede a resolução, e a coda. Esses elementos representam uma série de respostas a perguntas subjacentes, conforme se segue:

- a. Abstract: what was this about?
- b. Orientation: who, when, what, where?
- c. Complicating action: then what happened?
- d. Evaluation: so what?
- e. Result: what finally happened?

(LABOV, 1972, p. 370)

Mesmo listando os seis elementos como parte de uma narrativa completa, o autor reconhece que só a ação complicadora é essencial na narrativa, mas informa que os demais elementos (*abstract, orientation, resolution* e *evaluation*) correspondem a questões que esclarecem as funções da narrativa – em *a*, *c* e *e* as funções referenciais são esclarecidas; em *d* informa-se por que a história foi contada. A coda não é listada acima porque, segundo Labov (1972), ela não responde a nenhuma pergunta, como os demais, mas está ligada às funções referenciais de *b* e *d*.

---

<sup>40</sup> Conforme explicações de Carvalho (1995), a resolução encerra a fábula, enquanto a coda encerra a trama.



#### **2.4. Narrativa: jogo de escolhas e interpretações**

Em relação à obra de Barthes *et al.* (1973), destacamos as asserções de Milton José Pinto, na introdução, e de Barthes, de Bremond, de Todorov e de Genette, em seus respectivos artigos.

Pinto afirma que a história de uma narrativa, fator externo à estrutura, “introduz restrições seletivas de escolha entre combinações teoricamente possíveis” (BARTHES *et alii*, 1973, p. 9). O emissor de uma determinada mensagem não só seleciona as mensagens possíveis de transmissão, mas também “realiza uma segunda seleção entre as combinações teoricamente possíveis dos elementos que formam a mensagem” (BARTHES *et alii*, 1973, p. 9).

Segundo Pinto, todo discurso se constitui de imbricação de diversas mensagens, haja vista a admissão de uma pluralidade de interpretações homogêneas, sendo que a narrativa é instaurada como um jogo, e o narrador é tido como o jogador que seleciona o lance seguinte dentro das restrições e liberdades impostas pelas regras do “jogo” (BARTHES *et alii*, 1973, p. 15).

Sobre a existência da narrativa, Barthes diz que ela

Está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há [...] em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas [sic] narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo opostas” (BARTHES *et alii*, 1973, p. 19).

Isso faz da narração uma forma de compartilhar conhecimento e cultura, independentemente das diferenças de crenças, já que uma história narrada pode ter mais de uma interpretação, conforme a condução dada pelo narrador e a apreensão do leitor/ouvinte.

Em relação à estrutura, o autor informa que o que uma narrativa tem em comum com outras é a estrutura acessível à análise. De acordo com Barthes (1973, p. 28), a unidade narrativa, que é “todo segmento da história que se apresenta como o termo de uma correlação”, remete a um conceito mais ou menos difuso e necessário ao sentido da história, sendo que uma notação, aqui considerada como parte de uma narração, tem uma função discursiva, podendo acelerar,

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

retardar, avançar, resumir, antecipar e até mesmo desorientar o discurso.

Barthes (1973) destaca ainda que, cada vez que o narrador representa fatos que conhece perfeitamente e que o leitor desconhece, se produz um signo de leitura, visto que não teria sentido que o narrador desse uma informação a si mesmo, caracterizando-se, assim, uma forma de estabelecer/garantir a interação com o leitor/ouvinte a respeito do assunto em questão.

Mas Bremond esclarece que não pode haver narrativa se não houver uma sucessão, uma integração na unidade de uma determinada ação (BARTHES *et alii*, 1973). E, assim como Carvalho (1995), Tzvetan Todorov (cf. BARTHES *et alii*, 1973) afirma que a narrativa é inteiramente constituída pelo encadeamento de micronarrativas, sendo a sucessão das ações colocada numa certa lógica, e para cada ação há um sujeito e um objeto.

Por fim, Genette define narrativa como a “representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem, e mais particularmente da linguagem escrita” (BARTHES *et alii*, 1973, p. 25). Para o autor, toda narrativa comporta representações de ações e de acontecimentos, que constituem a narração em si, e representações de objetos e personagens, isto é, a descrição, sendo que a narração não pode existir sem descrição, ao contrário desta, que pode haver sem a narração.

Sobre a estrutura formal da narrativa, Genette afirma que é marcada pelo emprego exclusivo da 3ª pessoa e de formas verbais, como o passado simples e o mais-que-perfeito, especialmente (cf. BARTHES *et alii*, 1973).

### **3. *Palavras finais***

Diante das exposições, percebemos que nos estudos citados a narrativa sofre algumas variações conceituais, mas é basicamente definida como um relato de acontecimentos, reais ou fictícios, que abrange ação e personagem(ns).

Mas há dois aspectos fundamentais, observados por Labov & Waletzky (1967), Labov (1972) e, mais recentemente, por Carvalho

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

(1995), para se identificar uma narração: a juntura temporal e a ordenação dos eventos.

Como verificamos nos exemplos de Carvalho (1995), nem sempre a presença de verbos no pretérito indicarão uma narrativa. Para a existência de uma narração, isto é, uma sequência ordenada temporalmente, são necessárias, pelo menos, duas cláusulas narrativas, havendo, assim, no mínimo duas formas verbais do mundo narrado,<sup>41</sup> e essas cláusulas devem estar ligadas por uma juntura temporal.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel; REVAZ, Françoise. *A análise da narrativa*. Lisboa: Gradiva, 1997.

BARTHES, Roland *et alii*. *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Trad.: M<sup>a</sup> Zélia B. Pinto. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

BEZERRA, M. A. (Org.). *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. (Col. Luiz Antônio Marcuschi).

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. *In*: MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, [2005] 2007. p. 208-236.

CARVALHO, José Augusto. *Discurso e narração: ensaios de língua e de literatura*. Vitória: FCAA/UFES, 1995. p. 90-115.

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, [2002] 2003.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 23. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2003.

---

<sup>41</sup> De acordo com estudos de Weinrich (1968).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

LABOV, William & WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JELM, J. (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washingtons Press, 1967. p. 12-44.

\_\_\_\_\_. The transformation of experience in narrative syntax. In: \_\_\_\_\_. *Language in the inner city: studies in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Pensylvania Press, 1972. p. 354-397.

LOUREDA, Óscar. *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros, 2003. (Cuadernos de Lengua Española, 78)

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, [2003] 2007. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Recife: UFPE – Departamento de Letras. 3ª versão, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. In: *Alfa*. São Paulo, 51 (1) [2003] 2007, p. 39-79. Disponível em:

<<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v51-1/03-Travaglia.pdf>>

Acesso em: ago/2009.

WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Versión española de Federico Latorre. Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica), 1968. (II. Estudios y ensaios)

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

### **SNS USADOS COMO RÓTULOS E ANÁFORAS INDIRETAS EM CARTAS DE LEITORES DE JORNAIS CARIOCAS**

*Alaine Lazaroni Coelho de Melo*

[alainelazaroni@yahoo.com.br](mailto:alainelazaroni@yahoo.com.br)

*Fabíola Hernandez Pereira*

[faby1999@hotmail.com](mailto:faby1999@hotmail.com)

*Vera Lúcia Paredes da Silva*

[veraparedes@terra.com.br](mailto:veraparedes@terra.com.br)

Esta pesquisa está centrada em sintagmas nominais que funcionam como rótulos em cartas de leitores de jornais cariocas. Rotulação ou encapsulamento é, segundo Francis (1994) e Koch (2001), um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de porções textuais precedentes ou subsequentes, ou seja, os rótulos podem funcionar tanto anafórica como cataforicamente. Pelo encapsulamento anafórico, um novo referente discursivo é criado sobre a base de uma informação velha: ele se torna o argumento de predicacões anteriores. Pelo encapsulamento catafórico, um novo referente discursivo é introduzido e este servirá como uma espécie de introdutor para uma porção textual seguinte: ele se torna o argumento de predicacões subsequentes.

Como se vê em:

#### **Exemplo I**

##### **Melhoria não foi realizada**

Os moradores de Estrada Aterrado do Rio, que fica próximo à Estrada do Magarça em Guaratiba, *gostariam de saber por qual motivo foram esquecidos pelos órgãos responsáveis pela urbanização. A situação do local é precária, enquanto as ruas da vizinhança já foram asfaltadas. Qual seria o motivo dessa discriminação?* (Extra)

#### **Exemplo II**

##### **Urso Branco**

Uma das exigências dos rebeldes em Porto Velho é o retorno *das regalias*. Realmente quem vive em barracos, palafitas e guetos no Brasil é tolo. Basta cometer um crime. *Ele terá abrigo, três refeições diárias, banho de sol e, às vezes, até mesmo TV.* (Jornal do Brasil)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

No exemplo número I, podemos observar a presença de um rótulo anafórico, como é o caso de “dessa discriminação” que retoma o fato de serem esquecidos pelos responsáveis pela urbanização. Já no exemplo II, aparece um rótulo catafórico, como “das regalias” que aponta para as vantagens de um presidiário em Porto Velho.

Antes de apresentar os resultados da pesquisa, gostaria de descrever o gênero de discurso utilizado como *corpus*.

De acordo com Paredes Silva (1988), é preciso reconhecer que o gênero carta é muito abrangente, uma vez que o espaço interno da carta está aberto a qualquer tipo de comunicação. Assim podemos observar que as cartas de leitores apresentam propósitos comunicativos variados (reivindicação, reclamação, pedido, expressão de uma opinião) e tipos de textos distintos (argumentativo, descritivo, narrativo).

Já que se trata de um tipo distinto de carta, uma vez que é enviada ao jornal e, em seguida, veiculada por este, não posso deixar de ressaltar algumas características desse suporte – o jornal impresso. De acordo com Marcuschi (2002), Podemos perceber que o suporte é uma espécie de elemento em que o gênero se fixa e que está encarregado de pôr esse gênero em circulação. É importante destacar também que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele.

Este trabalho analisa e compara o uso de rótulos no gênero cartas de leitores de distintos jornais cariocas, a saber: *O Globo* (seções Cartas dos leitores e Mala Direta), *Jornal do Brasil* e *Extra*. O *corpus* está distribuído como na tabela abaixo e como se vê não temos nem uma média de um rótulo por carta:

	Número de cartas	Número de rótulos	Média dos rótulos por cartas
<b>JB</b>	<b>116</b>	<b>51</b>	<b>0.4</b>
<b>O Globo</b>	<b>189</b>	<b>73</b>	<b>0.4</b>
<b>Mala Direta</b>	<b>74</b>	<b>45</b>	<b>0.6</b>
<b>Extra</b>	<b>213</b>	<b>56</b>	<b>0.2</b>
<b>Total</b>	<b>592</b>	<b>225</b>	

Vale ressaltar algumas características formais e de conteúdo das cartas em cada um desses jornais. As cartas da seção de Leitores do JB e de *O Globo* são mais longas e os tópicos abordados são mais variados, girando em torno de temas políticos, religiosos, econômi-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

cos etc., que já foram previamente veiculados pelo jornal. Além dessas, temos cartas de *O Globo* que se encontram na seção “Mala Direta” que abordam dificuldades por que passam os leitores, principalmente em relação a empresas. As cartas do *Extra* são as mais curtas, em comparação com as cartas dos demais jornais, e, geralmente, reivindicam prestações de serviço, estando mais voltadas para problemas do bairro ou da rua do leitor.

Vejamos um exemplo de cada tipo de carta:

### **Exemplo III**

#### **Rocinha**

Ora, seu Alberto Dines, os que servem a bandidos, são bandidos. Não há outra palavra: são bandidos. Se quisermos acabar com *essa situação*, temos que deixar de hipocrisias ao nos referimos ao assunto, e encarar o inimigo de frente. Se fôssemos um país com o mínimo de decência, esses 500 bandidos seriam, no ato, presos e, em seguida, processados. Somos uma nação de fracotes, onde todos querem uma solução milagrosa que não afete os interesses de ninguém, até dos traficantes. Se quiserem acabar com o cancro que é a Rocinha e similares, temos de pensar em criar leis de exceção, próprias a um estado de guerra. (*Jornal do Brasil*)

### **Exemplo IV**

#### **Tragédia na Lagoa**

A publicação das fotos do desastre na Lagoa, embora fortes, tem um *efeito positivo*, depois de vê-las, muitos pais pensarão antes de dar as chaves de carros a filhos adolescentes. Tenho um casal de filhos e também dei as chaves do carro a eles quando eram adolescentes. Felizmente, os dois detestam bebidas alcoólicas, o que não quer dizer que não podiam ter sido vítimas de algum desastre, porque adolescente, em geral, se acha invencível e imune a tudo. Dei sorte. Emocionei-me com a dor desses pais e faço a mesma sugestão do leitor José Lúcio P. Geraldí. E não acho que o jornal errou ao publicar tais fotos. Foi um sinal de alerta. O mundo não é tão cor-de-rosa assim, como pensam leitores que preferem não ver a realidade. (*O Globo*)

### **Exemplo V**

#### **Concerto demorado**

No dia 21 de abril, ao chegar em casa, encontrei um buraco enorme em frente a minha garagem. O esgoto tinha estourado, vazava muita água e o cheiro era muito ruim. Liguei para a Águas de Niterói e após duas horas de tentativas consegui reclamar. Só fui atendido no dia 26 de abril,

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

e durante esse tempo não pude usar minha garagem, tendo que deixar meu carro na rua. Novamente, no dia 1º de maio, quando estou preparado para sair com minha família de carro, sou impedido por esse mesmo que agora parece maior. Estou ilhado dentro da minha própria casa, pois não consigo tirar o meu carro. Já fiz vários contatos com a Águas de Niterói e até agora eles não mandaram ninguém para solucionar o *problema*. (*Globo / Mala Direta*)

### **Exemplo VI**

#### **Alagamentos no Rocha Freire**

Sou morador da Rua Rocha Freire, no bairro Irajá e gostaria que a Cedeae fizesse uma vistoria no local porque a tubulação está com *problemas*. Quando chove muito, os esgotos entopem, transbordam e deixam as casas alagadas. Peço providências, com urgências, pois não suporto mais ter que tirar água da minha varanda. (*Extra*)

Os rótulos podem ser introduzidos por um artigo definido ou por um pronome demonstrativo. A Profa. Vera Paredes vem investigando essa alternância em SN's em vários gêneros jornalísticos. Neste trabalho também focalizamos essa alternância no gênero cartas de leitores.

De acordo com Zamponi (2001), há circunstâncias em que o artigo definido e o pronome demonstrativo são formas determinantes em variação livre. Como a perspectiva variacionista desconfia desse tipo de pensamento, visto que a variação se apresenta de modo estruturado e sistemático, aplicamos uma análise variacionista a essa alternância, para observar as escolhas do emissor e os contextos preferenciais de uso de artigo e demonstrativo.

<b>Rótulos introduzidos por artigo</b>	<b>119 / 176</b>	<b>67,6%</b>
<b>Rótulos introduzidos por demonstrativos</b>	<b>57 / 176</b>	<b>32,4%</b>
<b>Total</b>	<b>179</b>	<b>100%</b>

**Tabela 1** Distribuição geral do artigo e do demonstrativo no *corpus*

No *corpus* investigado a distribuição entre artigo e demonstrativo nos jornais se fez da seguinte maneira:



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

	Artigo	Demonstrativo	Total
	%	%	
<b>JB</b>	<b>46%</b>	<b>53%</b>	<b>100% = 39</b>
<b>O Globo</b>	<b>74%</b>	<b>25%</b>	<b>100% = 58</b>
<b>Mala Direta</b>	<b>83%</b>	<b>16%</b>	<b>100% = 36</b>
<b>Extra</b>	<b>65%</b>	<b>34%</b>	<b>100% = 43</b>

**Tabela 2 –**

**Distribuição do uso de artigo e demonstrativo em rótulos dos jornais analisados.**

Controlamos vários fatores linguísticos: se o rótulo era introduzido por artigo ou por pronome demonstrativo (variável dependente), se o rótulo era anafórico ou catafórico; a semântica do nome núcleo (segundo classificação de Koch, nomes gerais, metalinguísticos e de processo mental); sua função sintática (se era sujeito, objeto ou adjunto); o caráter avaliativo ou descritivo do rótulo; se apresentava ou não algum elemento modificador e o tipo de texto (se estava inserido em uma sequência argumentativa, narrativa ou descritiva), como fatores internos; e o jornal como fator externo.

A seguir, podemos observar os resultados da rodada realizada através do programa GOLDVARB, programa que analisa a regra variável. Do ponto de vista de artigo vs. pronome demonstrativo, os grupos função sintática, modificado ou não e semântica do nome núcleo não foram selecionados. Entretanto, é válido ressaltar que os rótulos mais gerais são os que predominam, uma vez que eles representam 61% do total dos rótulos coletados.

Os grupos de fatores selecionados como os de maior significância na escolha entre artigo ou demonstrativo foram: o tipo de texto e se o rótulo era anafórico ou catafórico.

Nesta primeira tabela, podemos verificar que no fator tipo de textos há uma tendência ao maior uso do artigo em SNs como rótulos em sequências narrativas.

	Artigo		
	Apl./Total	%	P.R
<b>Argumentativo</b>	<b>54 / 96</b>	<b>56%</b>	<b>.32</b>
<b>Descritivo</b>	<b>22 / 34</b>	<b>64%</b>	<b>.39</b>
<b>Narrativo</b>	<b>43 / 46</b>	<b>93%</b>	<b>.87</b>

**Tabela 3 – Influência do fator tipo de texto no uso do artigo em rótulos**

No exemplo abaixo, podemos observar que o tipo de texto predominante na carta é o narrativo, uma vez que percebemos locali-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

zação temporal, sucessões de fatos no passado, verbos conjugados no pretérito perfeito. Por ser um texto essencialmente narrativo, há uma preferência pelo uso do artigo definido diante do rótulo (*o* problema).

### **Exemplo VII**

#### **Concerto demorado**

No dia 21 de abril, ao chegar em casa, encontrei um buraco enorme em frente a minha garagem. O esgoto tinha estourado, vazava muita água e o cheiro era muito ruim. Liguei para a Águas de Niterói e após duas horas de tentativas consegui reclamar. Só fui atendido no dia 26 de abril, e durante esse tempo não pude usar minha garagem, tendo que deixar meu carro na rua. Novamente, no dia 1º de maio, quando estou preparado para sair com minha família de carro, sou impedido por esse mesmo que agora parece maior. Estou ilhado dentro da minha própria casa, pois não consigo tirar o meu carro. Já fiz vários contatos com a Águas de Niterói e até agora eles não mandaram ninguém para solucionar *o problema*. (*O Globo / Mala Direta*)

Na segunda tabela, que opõe rótulos anafóricos e catafóricos, mostra-se que há uma tendência maior ao uso do artigo no rótulo catafórico. Por outro lado, os demonstrativos predominam no rótulo anafórico. Esse resultado está de acordo com que se espera sobre o uso de *esse/essa* e *tal* porque esses pronomes (que aparecem na grande maioria dos casos) são pronomes mais usados para apontar para trás.

	Artigo		
	%	Apl./Total	P.R
Anafórico	59%	80 / 134	.36
Catafórico	92%	39 / 42	.86

**Tabela 4 – Influência do fator anafórico/catafórico no uso de artigo em rótulos**

Podemos observar aqui dois exemplos que ilustram este grupo de fatores. No primeiro, temos o rótulo “essa situação” se referindo anaforicamente ao “problema de iluminação pública”.

Já no segundo exemplo, podemos perceber que o rótulo “o restante do problema” se refere cataforicamente ao fato do Estado se encontrar omisso a problemas da cidade.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **Exemplo VIII**

#### **Tiaia está às escuras**

Há mais de uma semana, os moradores da Rua Tiaia, localizada em Rocha Miranda, estão enfrentando problemas na iluminação pública. A maioria das lâmpadas dos postes está danificadas. Durante esses dias, os moradores fizeram vários pedidos de reparo à Rioluz mas nada é feito. Não aguentamos mais *essa situação*. (Extra)

### **Exemplo IX**

#### **Pais negligentes**

Nós, pais de filhos adolescentes, teremos sempre a maior parcela de responsabilidade na educação e na formação deles. O que faltou à juíza enxergar *o restante do problema*. Nós pagamos impostos para um estado que não educa, não protege, não reprime e não investiga, para um Poder Legislativo que não cria condições para uma convivência mais civilizada em nossa sociedade, e para um Judiciário que não pune. Por favor, juíza, a dor de pais que perdem seus filhos de forma brutal, por si só, já mereceria uma análise mais complexa da senhora e de todos aqueles que são pagos por nós para mudar a realidade de nossas ruas. (O Globo)

Embora não selecionados, gostaria de destacar também o grupo de fatores “núcleo modificado ou não modificado”.

Na tabela abaixo podemos notar que há uma preferência do uso do artigo quando o rótulo é modificado:

	Artigo	
	Apl. / Total	%
Modificado	115 / 159	82%
Não modificado	14 / 17	66%

Tabela 5 –

#### **Influência do fator modificado/não modificado no uso de artigo em rótulos**

De modo semelhante ao rótulo, a Anáfora Indireta (AI) é um tipo especial de anáfora que remete de forma indireta ao cotexto antecedente. Trata-se de um tipo especial de anáfora que remete, de forma indireta, ao cotexto antecedente. Ou seja, diferentemente das anáforas diretas, não ocorre um processo de correferenciação, pois, não há um referente explícito e sim uma “âncora”, como propõe Marcuschi (*op. cit.*).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Inserir-se uma nova informação no discurso como se já fosse conhecida, podendo dar início a uma nova cadeia referencial. Desse modo, produzem uma “tematização remática”, ou seja, de alguma forma, são previsíveis devido ao contexto linguístico, mas ao mesmo tempo inserem elementos novos no discurso.

### **Exemplo X**

#### **Zoológico-SP**

Quanto ao crime covarde ocorrido no zoológico de São Paulo, gostaria de saber se, quando for encontrado *o assassino*, ele poderá ser incurso no art. 270 do Código Penal. Já que *a pena* é de reclusão, ele ficaria *na cadeia*. O art. 270 prevê que envenenar água potável, de uso comum ou particular; substância alimentícia ou medicinal destinada a consumo é crime, sob a pena de reclusão de 10 a 15 anos. (*Jornal do Brasil*)

As palavras em negrito apresentam as características necessárias para serem classificadas como anáforas indiretas: são motivadas pelo contexto linguístico e ativam um novo referente, ao invés de reativarem alguma entidade, porém na forma de informação já conhecida, isto é, como SN definido. O autor da carta lança mão do sintagma “ao crime covarde” e, em seguida, insere elementos novos, as palavras em negrito, como informações já conhecidas.

Segundo Zamponi (*op. cit.*), há dois tipos de AI's, com base na relação entre o elemento anafórico e o contexto anterior. Caso a motivação para a introdução do elemento anafórico seja puramente lexical, tem-se uma *concepção estreita* desse fenômeno linguístico. Por outro lado, se o elemento anafórico preenche um papel temático previsível na sentença anterior, tem-se uma *concepção ampla* de anáfora indireta.

Retornando ao exemplo X, pode-se verificar que as palavras destacadas são facilmente inferíveis no texto, pois, mantêm relação semântica com o sintagma “ao crime covarde”, tratando-se, portanto de uma concepção estreita de AI.

**Exemplo XI**

**Computador não chega no prazo**

Comprei um computador no Ponto Frio em 26 de março. *A vendedora* prometeu a entrega do produto em dez dias. Na véspera de o prazo terminar, liguei para o Ponto Frio para saber se o produto seria realmente entregue no dia seguinte. *A atendente* disse que iria registrar uma reclamação, já que não constava nenhuma previsão de entrega. Esperei mais sete dias e liguei para a loja. *A vendedora* disse que o prazo era de 30 dias. (*O Globo* / Mala Direta)

Já nesse exemplo de carta extraído da seção Mala Direta d'O Globo, há dois exemplos de AI sob a concepção ampla. Tanto “a vendedora” como “a atendente” funcionam como argumento da proposição precedente em cada caso: “Comprei com *a vendedora*” e “Liguei para *a atendente*”.

Com isso, podemos verificar que demonstrativo e artigo não se encontram propriamente em variação livre, nos dados analisados. O artigo tende a aparecer mais em textos de narrativos, em uso catafórico e quando o rótulo apresenta algum modificador. Além disso, este trabalho também comprova o papel coesivo dos rótulos nos tipos de textos observados. Verificamos também a importância das AIs para uma compreensão mais abrangente das relações semânticas e pragmáticas dos elementos de um texto e a importância da percepção das AIs, do ponto de vista do leitor, no processo de inferência de sentidos e interpretação do texto como um todo, contribuindo, assim, na a progressão temática e na coesão e coerência do discurso.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas de leitores na sala de aula? In: DIONISIO, A. A; MACHADO, A. R & BEZERRA, M. A *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

BRAGA, Maria Luiza & OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline de. Novas considerações a respeito de um velho tópico: a taxonomia novo/velho. In: \_\_\_\_\_. *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. (Série Estudos)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

CASTILHO, Ataliba T. de. *Os mostrativos no português falado*. In: CASTILHO, Ataliba T. de. *Gramática do português falado vol.III*. Campinas: Unicamp, 1993.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais — uma proposta classificatória. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 44. Campinas: UNICAMP/IEL, 2003.

\_\_\_\_\_. As nomeações em diferentes gêneros textuais. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 41. Campinas: UNICAMP/IEL, 2001.

CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. *Clássicos da Linguística: Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

DREON DE ALBUQUERQUE, Ana Elisabeth. *Dificuldades de leitura em enunciados de problemas de matemática*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Letras / UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

GILL, Francis. Rotulação do discurso: Um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. *Clássicos da Literatura: Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

GRYNER, Helena. A sequência argumentativa: estrutura e funções. *Veredas* v. 4 jul/dez 2000, UFJF, Juiz de Fora, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursivo e interacional. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 41. Campinas: UNICAMP/IEL, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. A; MACHADO, A. R & BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

\_\_\_\_\_. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: *Atas da IV Jornada do CELSUL*. Curitiba, 2001.

MELO, A. L. C & PEREIRA, F. H *Referência variável à terceira pessoa em cartas de leitores*. Trabalho apresentado na XXVI Jornada de Iniciação Científica, Artística e Cultural da UFRJ, 2004.

\_\_\_\_\_. *O SN como fator de continuidade tópica em cartas de leitores*. Trabalho apresentado na XXVI Jornada de Iniciação Científica, Artística e Cultural da UFRJ, 2004.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Quando escrita e fala se aproximam: uso do pronome de terceira pessoa em cartas pessoais. In: MACE-DO, MOOLICA & RONCARATI (Org.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

\_\_\_\_\_. *Cartas cariocas*. A variação do sujeito na escrita informal. Tese de Doutorado. UFRJ, 1998. 330 p.

\_\_\_\_\_. *Gênero e tipos de texto*: problemas de superposição e segmentação. Palestra apresentada na Faculdade de Letras da UNESP – Araraquara, 2005.

\_\_\_\_\_. *Sintagmas nominais demonstrativos e definidos em gêneros da fala e da escrita*: um caso de variação? Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq em julho de 2005.

RONCARATI, Cláudia. Os mostrativos na variedade carioca falada. In: M. C. Paiva e M. E. Duarte (Org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

ZAMPONI, Gabriela. O determinante demonstrativo em sintagmas nominais. *Cadernos de Estudo Linguísticos*. Campinas: UNICAMP/IEL, 2001.

\_\_\_\_\_. Anáforas associativas actanciais e Nominalizações: delimitação do ponto de vista da semântica de eventos. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 44. Campinas: UNICAMP/IEL, 2003.

**TEORIA DA MENTE:  
INVESTIGANDO ESTRUTURAS DE COMPLEMENTAÇÃO  
SENTENCIAL COM VERBOS MENTAIS**

*Paula da Assunção Azevedo Silva (UERJ)*

*paulassuncao2005@hotmail.com*

*Marina R. A. Augusto (UERJ)*

**INTRODUÇÃO**

Dá-se o nome de Teoria da Mente (TdM) à área de estudo que visa desvelar a natureza da habilidade do ser humano de compreender a existência dos sentimentos, das emoções e das intenções e, dessa forma, predizer suas ações e as dos outros (JOU & SPERB, 1999).

Os primeiros estudos envolvendo TdM surgiram em fins da década de 70 com os trabalhos experimentais de Premack & Woodruff (1978, *apud* JOU & SPERB, 1999) sobre cognição animal, mais especificamente envolvendo chimpanzés e sua capacidade de atribuir estados mentais a si próprios e aos outros. Esses estudos despertaram a curiosidade de psicólogos do desenvolvimento acerca do significado de possuir uma concepção da mente de outra criatura e as consequências comportamentais disso.

Tanto os estudos naturalísticos quanto os experimentais têm como foco de suas pesquisas em TdM as mesmas questões, que representam o ponto central desses estudos:

1. Que tipo de conhecimento sustenta a habilidade de compreender os estados mentais?
2. Como se pode explicar a origem e o desenvolvimento dessa habilidade?
3. Quando, primeiramente, se manifesta essa habilidade?

A fim de determinar em que momento a TdM se estabelece, Wimmer & Perner (1983, *apud* JOU & SPERB, 1999) desenvolveram a clássica tarefa da crença falsa, partindo do princípio de que só seria possível afirmar que um indivíduo desenvolveu uma TdM se ele fosse capaz de compreender que um determinado estado mental (crença) difere da realidade. Os estudos experimentais em TdM gi-



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

ram em torno dessa tarefa, na qual conta-se uma história à criança em que é possível inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade. Estudos com tarefas de crença falsa partem da hipótese de que entender a crença falsa do protagonista exige uma representação explícita por parte da criança do erro desse protagonista (crença falsa) em relação ao seu próprio conhecimento. Os resultados das primeiras pesquisas de Wimmer & Perner (1983, *apud* JOU & SPERB, 1999) que utilizavam esse princípio sugeriram que uma TdM se estabeleceria no indivíduo por volta dos quatro a seis anos.

Outros estudos baseados em diferentes metodologias (MOSES & FLAVELL, 1990; GLENN, JOHNSON & PARRY, 1993; SIEGAL & BEATTIE, 1991; LOURENÇO, 1992, *apud* JOU & SPERB, 1999) buscaram investigar se crianças mais novas não seriam capazes de apresentar um melhor desempenho com relação à TdM. Poderia o insucesso das crianças mais novas (na faixa de três anos) estar relacionado às dificuldades originadas pelas demandas linguísticas da tarefa?

Qual seria, então, o papel da linguagem da criança no desenvolvimento de uma TdM, que inclui as crenças como possíveis causas do comportamento do outro? Muitas teorias acerca do desenvolvimento infantil atribuem um importante papel à linguagem que a criança escuta sobre estados mentais como motivadores do comportamento. De Villiers (2004b) defende a hipótese de que o desenvolvimento linguístico contribui para o desenvolvimento do domínio de crenças falsas. Assim, visa verificar em seus estudos se algum aspecto da própria linguagem, e não a informação que ela disponibiliza, torna possível algum conceito ou modo de pensar que estava inacessível anteriormente e se isso, de alguma forma, se aplicaria à TdM. Para ela, aspectos recursivos que são tipicamente linguísticos podem estar implicados na compreensão de crenças falsas. De Villiers (2004b) afirma que o domínio da complementação sentencial, ou seja, o uso de sentenças encaixadas, é crucial para que o domínio da TdM se estabeleça, especialmente no que diz respeito ao uso de verbos de estado mental e de comunicação. Esses verbos são únicos em termos de complementação: mesmo quando a proposição da oração encaixada é falsa, a sentença como um todo permanece verdadeira. Essa seria, então, a representação ideal da “verdade” subordinada a outra mente, a partir da perspectiva de outro. Evidências obtidas a

partir de testes realizados com crianças que apresentavam desenvolvimento linguístico satisfatório revelam que elas atingem uma compreensão da complementação aproximadamente ao final da idade de quatro anos. Quando a criança começa a dominar esse tipo de estrutura, ela começa a perceber que os complementos de sentenças verdadeiras podem ser falsos.

Os estudos de Villiers (2004a, 2004b, 2007) sobre a correlação do domínio de crenças falsas ao domínio da complementação mostram-se extremamente relevantes no que concerne a uma possível *interface* entre linguagem e TdM. Entretanto, verifica-se que é importante investigar que outros tipos de demandas, tanto linguísticas como cognitivas, podem estar envolvidas nos testes de crenças falsas. Acredita-se que as dificuldades apresentadas pelas crianças em tarefas padrão de crença falsa podem dever-se a demandas (linguísticas, computacionais etc.) excessivas. Dessa forma, verifica-se a necessidade de desenvolver no Português Brasileiro (PB) mais estudos que manipulem variáveis linguísticas específicas de forma a deixar claro que fatores podem afetar o desempenho das crianças nas tarefas de crença falsa.

No presente projeto de pesquisa, que visa investigar o domínio da TdM em crianças entre 3 e 5 anos a partir da aplicação de testes experimentais de natureza verbal em língua portuguesa, foi desenvolvido um experimento focado em uma particularidade do PB relacionada às interrogativas: a possibilidade de uso de sentenças com elemento QU *in situ* e elemento QU deslocado. Assim, utilizando-se tanto sentenças simples, como sentenças complexas, objetivou-se neste trabalho manipular uma variável de caráter linguístico nunca antes investigada no que diz respeito a uma possível interferência na compreensão de tarefas de crença falsa.

Nas próximas seções, apresentam-se algumas considerações acerca dos estudos de TdM com diferentes populações, o experimento realizado, os resultados obtidos, assim como uma discussão final.

### **1. Relação entre habilidades cognitivas e linguísticas**

O estabelecimento de uma TdM não envolve somente a capacidade de ponderar sobre crenças falsas. Essa compreensão é muito

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

importante, pois ela corresponde à última etapa do desenvolvimento da TdM. Como já foi visto anteriormente, as primeiras pesquisas de Wimmer & Perner (1983, *apud* JOU & SPERB, 1999) sugeriram que uma TdM se estabeleceria no indivíduo por volta dos quatro a seis anos e esta corresponde exatamente à época em que a compreensão de crenças falsas se evidencia. Entretanto, como apontam os estudos de Astington & Gopnik (1991, *apud* DIAS, 1993), o desenvolvimento na compreensão da mente é crucial entre os dois e cinco anos de idade. Ou seja, entre as faixas etárias propostas por esses autores existem outras etapas anteriores à compreensão de crenças falsas que são fundamentais para o desenvolvimento da TdM (compreensão de intenções, desejos, emoções etc.). Esse desenvolvimento começaria muito cedo, com os primeiros compartilhamentos de olhar feitos pelos bebês.

Uma vez que o desenvolvimento de uma TdM trata-se de um ganho cognitivo, pode-se dizer que estudos que observam o modo como ela se desenvolve em crianças que apresentam algum déficit de cognição são muito esclarecedores e relevantes. Baron-Cohen, Leslie & Frith (1985, *apud* DIAS, SOARES & SÁ, 1994) desenvolveram estudos sobre TdM com crianças sem comprometimento cognitivo, crianças com síndrome de Down e crianças autistas, utilizando para isso tarefas de crença falsa. Visto que as crianças sem comprometimento cognitivo e as crianças com síndrome de Down obtiveram resultados muito semelhantes (ambos com mais de 80% de predições corretas) nos experimentos, diferindo bastante dos autistas (que obtiveram apenas 20% de sucesso), esses estudiosos chegaram à conclusão de que as crianças autistas estão prejudicadas na compreensão da crença falsa. Caracteristicamente, essas crianças não desenvolvem uma TdM: além de já apresentarem problemas no que corresponde às primeiras etapas da TdM, não compartilhando o olhar, elas demonstram não compreender emoções, intenções e desejos.

Peter de Villiers (2005, *apud* DE VILLIERS, 2007) e colaboradores desenvolveram estudos semelhantes com crianças surdas, que não demonstraram problemas para compreender emoções e intenções. Eles observaram que crianças surdas que adquiriram uma língua mais tardiamente apresentaram problemas para compreender crenças falsas, verificando que quanto mais empobrecida é a linguagem da criança, mais tardiamente ela demonstra essa compreensão.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Vários estudos apontam para a importância, em crianças que apresentam um desenvolvimento linguístico satisfatório, de um *input* materno sobre a mente, do uso de verbos mentais e do discurso acerca da mente; mas seriam essas fontes importantes simplesmente por informarem a respeito dos conceitos sobre a mente? Jill de Villiers (2004a, 2004b, 2007) defende a existência de uma conexão entre o desenvolvimento linguístico e o estabelecimento da TdM. Nesse sentido, ela salienta que as crianças surdas com atraso de linguagem não possuiriam ainda as estruturas de complementos que permitem a apresentação de sentenças encaixadas sobre crenças. Sem elas, a criança não seria capaz de manter em mente as estruturas necessárias para julgar a verdade ou inverdade do conteúdo das crenças.

Como exemplo de estudo que investiga a possível interferência de demandas diferentes nesse tipo de tarefa pode-se citar, no Brasil, os trabalhos de Dias (1993) e Dias, Soares & Sá (1994).

Dias (1993) desenvolve um estudo com o objetivo de analisar o domínio de crenças falsas em crianças brasileiras, comparando dados de crianças não institucionalizadas de nível sócio-econômico baixo e médio e crianças institucionalizadas nas faixas etárias de 4, 5 e 6 anos. Essas populações ainda não haviam sido estudadas e os resultados atestaram uma diferença significativa entre as crianças não institucionalizadas e as crianças de orfanato. Dias (1993) verificou que, enquanto as primeiras apresentaram o domínio da TdM aos 4 anos de idade, as últimas só demonstraram essa capacidade aos 6 anos. Esse resultado parecia indicar que as crianças de orfanato apresentariam um atraso no desenvolvimento da TdM, fato que chamou a atenção da pesquisadora. Questionando, então, os resultados obtidos, Dias, Soares & Sá (1994) resolvem elaborar um novo experimento focado especificamente nas crianças institucionalizadas. Nesse trabalho, modifica-se a estrutura linguística das perguntas do teste e proporciona-se maior interação do experimentador com a criança durante sua aplicação a fim de verificar a possível interferência de fatores sociais e linguísticos nos resultados. Dessa forma, é obtida uma significativa melhora no desempenho das crianças.

No entanto, não fica claro que fatores exatamente contribuíram para que as crianças obtivessem melhores resultados na tarefa, uma vez que Dias, Soares & Sá (1994) realizam diferentes modifica-

ções simultaneamente. Além das alterações que fazem na interação da criança com o experimentador, cuja natureza não fica evidente, em momento algum essas pesquisadoras definem as mudanças linguísticas realizadas no teste. Torna-se, assim, impossível determinar com precisão qua(l)is fator(es) pode(m) ter facilitado o entendimento das crianças.

Percebendo problemas desse tipo, verificou-se que faltam estudos no PB que manipulem variáveis linguísticas específicas de forma a deixar explícito que fatores podem afetar o desempenho das crianças nas tarefas de crença falsa. Sendo assim, desenvolveu-se um estudo que leva em consideração uma especificidade do PB no que diz respeito ao uso das interrogativas: a possibilidade de construções com QU *in situ* e QU deslocado.

## **2. Interrogativas-QU em PB**

O PB é uma língua que admite tanto interrogativas com elemento QU deslocado como interrogativas com QU *in situ*. Como aponta Augusto (2005), análises distintas têm sido oferecidas para tratar esse fenômeno (KATO, 2004; HORNSTEIN, NUNES & GROHMANN, 2005; dentre outros, *apud* AUGUSTO, 2005). Uma vez que o presente projeto de pesquisa foca-se em dados de compreensão, cabe questionar que tipo de informação está envolvido na interpretação de interrogativas.

Segundo Augusto (2005), “as interrogativas do tipo QU solicitam que certo estado de coisas seja pressuposto e que um esclarecimento acerca de um aspecto desse estado de coisas seja fornecido”. Em relação ao movimento de elementos-QU para a periferia esquerda, pode-se dizer que ele não é atestado em todas as línguas. No Português, são verificados os dois tipos de ocorrência. No que diz respeito ao desempenho frente a essas duas construções, vale salientar que a produção de enunciados linguísticos é cognitivamente mais custosa do que a compreensão. Em relação à produção de interrogativas, os dados de aquisição do Português atestam o surgimento tardio da estratégia *in situ*. Já no caso específico da compreensão dessas sentenças, dados obtidos por meio de experimentos realizados com crianças de 3 e 5 anos apresentando desempenho linguístico satisfa-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

tório e portadoras do Déficit Específico da Linguagem (DEL) indicam que a estratégia *in situ* parece facilitar ainda mais o desempenho dessas crianças nessa tarefa.

Neste trabalho, volta-se, então, para a observação da característica do PB de admitir tanto QU *in situ* como QU deslocado, a fim de determinar se a maior facilidade na compreensão de estruturas interrogativas com QU *in situ* poderia ser relevante para o desempenho das crianças em tarefas de crença falsa.

### **3. Experimento**

O planejamento do experimento considerou relevante distinguir as demandas linguísticas e cognitivas pertinentes ao desenvolvimento do raciocínio de TdM e pertinentes à execução das tarefas de crença falsa. As distinções cognitivas relacionam-se ao tipo de raciocínio que o teste de crença falsa demanda que a criança faça: identificar a crença falsa do outro ou prever a ação a ser realizada com base nela. Nos testes clássicos de TdM, essa distinção recai sobre o tipo de pergunta dirigida à criança: a fim de se eliciar a identificação da crença falsa do outro, utiliza-se uma pergunta com o verbo mental: *Onde o menino acha que o carrinho está?*; a fim de se verificar a previsão da ação do outro com base em sua crença falsa, uma pergunta do seguinte tipo é utilizada: *Onde o menino vai procurar o carrinho?*. Saliencia-se que a distinção cognitiva mais simples – identificar a crença falsa do outro – é eliciada pelo uso de uma estrutura linguisticamente mais complexa: uma sentença encaixada, na qual o pronome interrogativo deve ser interpretado com o verbo da sentença subordinada. Já a distinção cognitiva mais complexa – prever a ação do outro – é eliciada pelo uso de uma estrutura linguisticamente mais simples: uma sentença simples, não encaixada. O processamento linguístico de estruturas simples é menos custoso do que de estruturas complexas. Consideramos, ainda, o tipo de estrutura interrogativa que pode ser utilizada. Conforme exposto anteriormente, o processamento de estruturas interrogativas com QU *in situ* é menos custoso do que com QU deslocado. Têm-se, assim, demandas distintas sendo manipuladas: demanda cognitiva mais custosa – previsão de ação, demanda linguística mais custosa – sentenças complexas e QU deslocado.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Tendo essas questões em mente, foi planejado um teste de natureza experimental a fim de se observar o comportamento de crianças de 3 a 5 anos de idade falantes do PB na tarefa de compreensão de crenças falsas. Visou-se verificar: a) se a idade é fator relevante para o domínio de crenças falsas; b) se a demanda cognitiva aliada inversamente à demanda linguística em relação ao tipo de estrutura – simples ou complexa – utilizada na pergunta se mostra relevante; c) se o tipo de sentença interrogativa utilizada – QU deslocado ou QU *in situ* – se mostra relevante.

Utilizam-se histórias, acompanhadas de sequências de imagens, ao fim das quais se solicita que a criança mostre o local onde determinado personagem crê que esteja certo objeto. As variáveis dependentes são: *Tipo de sentença* (simples ou complexa), *Tipo de QU (in situ ou deslocado)* e *Idade* como fator grupal (3 e 5 anos). A variável independente é o número de acertos da criança. Um grupo de adultos, submetido à mesma tarefa, constitui o grupo controle para fins de comparação.

A seguir, apresentam-se alguns exemplos de pergunta-teste:

- a) **Simples/QU *in situ***: O menino vai procurar o carrinho onde?
- b) **Simples/QU deslocado**: Onde o menino vai procurar o carrinho?
- c) **Complexa/QU *in situ***: O menino acha que o carrinho está onde?
- d) **Complexa/QU deslocado**: Onde o menino acha que o carrinho está?

### **3.1. Método**

#### *3.1.1. Participantes*

Esse experimento foi desenvolvido com 40 crianças de escolas particulares<sup>42</sup>, provenientes de um nível social semelhante (renda média e nível de escolaridade superior dos pais), sendo 20 crianças

---

<sup>42</sup> Agradecemos às escolas Florescer, Pequenos Pensadores e Sociedade Educacional Tijuca e a todas as crianças e adultos que participaram deste experimento.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

de 3 anos (entre 2;7 e 3;10 - média: 3;3 anos) e 20 crianças de 5 anos (entre 5;0 e 5;11 - média: 5;4 anos). Toma-se um grupo controle formado por 20 jovens universitários.

### *3.1.2. Material*

O material utilizado na pesquisa foi composto por quatro CDs com oito historinhas cada, as quais eram acompanhadas por sequências de seis figuras correspondentes às diferentes etapas de cada história. Para cada uma das histórias havia quatro tipos diferentes de estrutura interrogativa, a saber: sentença simples com QU *in situ*, sentença simples com QU deslocado, sentença complexa com QU *in situ* e sentença complexa com QU deslocado, tendo sido apresentadas de forma semialeatória, evitando-se que duas condições do mesmo tipo fossem apresentadas sequencialmente. Como pré-teste, apresentava-se uma figura às crianças e faziam-se quatro perguntas do tipo QU visando verificar se elas demonstravam a compreensão desse tipo de estrutura. As respostas foram anotadas em uma folha específica para tal.

### *3.1.3. Procedimento*

As crianças, submetidas ao experimento na própria escola, são convidadas a participar de uma brincadeira. Dois experimentadores se encarregam da aplicação, feita individualmente em uma sala isolada, disponibilizada pela escola.

Os dois experimentadores interagem primeiramente com a criança para deixá-la à vontade. A sessão, propriamente, se inicia pelo pré-teste. Somente as crianças que demonstram compreensão da tarefa, fornecendo respostas adequadas, prosseguem no teste. Conforme cada historinha vai sendo contada (por meio de um *CD player*), um dos experimentadores vai passando para a criança a sequência de imagens correspondente e, ao final da história, é feita a pergunta-teste (também gravada) que a criança pode responder oralmente ou simplesmente apontando na própria figura que serve de apoio para a pergunta-teste.



**Exemplo**

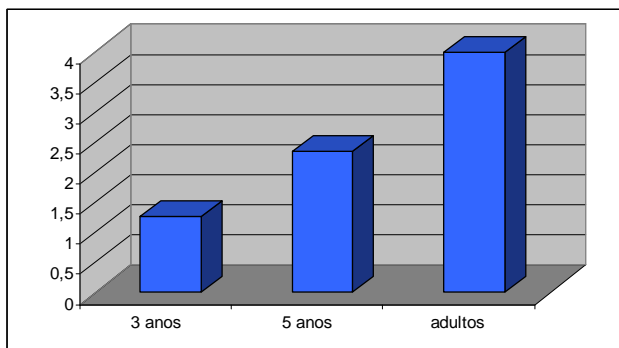
O menino estava brincando com seu novo carrinho no quarto. Ele decide ver TV na sala e guarda o carrinho embaixo da cama. Ele vai para a sala assistir TV. Sua mãe resolve arrumar o quarto e encontra o carrinho embaixo da cama. Ela guarda o carrinho no baú de brinquedos e vai para a cozinha. O menino volta ao quarto para brincar com o carrinho. *Onde o menino vai procurar o carrinho?*

As respostas da criança são anotadas na folha de respostas pelo segundo experimentador e encorajam-se as crianças a prosseguirem. O procedimento dura de 6 a 10 minutos.

*3.1.4. Resultados e discussão*

Os dados obtidos foram contabilizados e submetidos ao pacote estatístico ANOVA. Obtiveram-se efeitos principais de *Idade*  $F(1,36) = 5.51$   $p < 0.03$  e *Tipo de QU*  $F(1,36) = 6.59$   $p < 0.02$ . Não houve interação entre fatores.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 1, que mostra as médias de acerto em função da idade.

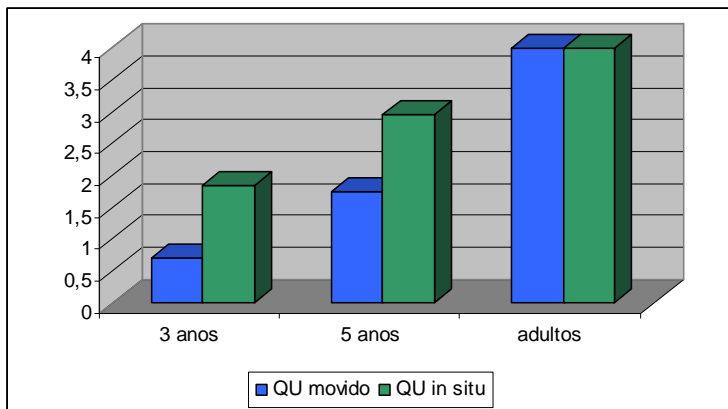


**Gráfico 1: Médias de acerto em função da faixa etária**

É possível perceber que as crianças de 5 anos obtiveram um número de acertos bem mais expressivo que as crianças de 3 anos, embora ainda não tenham demonstrado um domínio total de TdM, como os adultos o fizeram.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

O Gráfico 2 mostra as médias de acerto em função do tipo de QU.



**Gráfico 2: Médias de acerto em função de tipo de QU**

Neste gráfico, fica claro que há uma diferença relevante entre esses dois tipos de interrogativa, porque tanto as crianças de 3 anos como as de 5 obtiveram um número bem maior de acertos nas questões com QU *in situ* do que naquelas com QU deslocado.

Em suma, é possível concluir que os resultados gerais não demonstram patamares que apontam para um domínio de TdM em nenhuma faixa etária, nem aos 3 nem aos 5 anos. No entanto, a idade se mostra um fator relevante, uma vez que os acertos das crianças de 5 anos são bem mais expressivos do que os das crianças de 3 anos. Entre as sentenças simples e complexas, não se verificou uma diferença relevante, pois o número de acertos das crianças é praticamente o mesmo em ambas as condições. Entre QU deslocado e QU *in situ*, os resultados apontam para uma diferença significativa, uma vez que as crianças obtêm um número maior de acertos nas perguntas em que não houve deslocamento do pronome interrogativo.

É importante destacar que, se consideradas apenas as respostas para sentenças com QU *in situ*, o índice de acerto das crianças de 5 anos atingiria patamares expressivos – quase 80% – confirmando que nessa faixa etária já há um domínio da TdM. Isso torna evidente o fato de o tipo de QU ser um fator linguístico que interfere na com-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

preensão das crianças em tarefas de crença falsa. Portanto, esses resultados preliminares indicam a relevância de se considerar as demandas linguísticas envolvidas nos testes de crença falsa para que se possa ter resultados confiáveis na avaliação do desenvolvimento da TdM.

### **4. Comentários Finais**

Esta investigação discutiu o tipo de demanda envolvida nos testes clássicos de TdM e se deteve na manipulação de uma variável linguística – o tipo de interrogativa com elemento deslocado ou não – utilizada para eliciar a compreensão de crenças falsas, obtendo resultados que mostraram a relevância da demanda linguística envolvida nessa tarefa para o seu êxito. As crianças de 3 anos de idade tiveram um desempenho bem inferior ao das crianças de 5 anos e estas demonstraram que, minimizadas as demandas linguísticas, seu desempenho mostrava-se bastante satisfatório.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AUGUSTO, M. R. A. QU deslocado e QU *in situ* no PB: aspectos da derivação linguística e questões para a aquisição da linguagem. In: *Atas do IV Congresso Internacional da ABRALIN*, Brasília, p. 535-542, 2005.

DE VILLIERS, J. G. *Meme or module?* Invited paper at Web conference on co-evolution of language and Theory of Mind, 2004a. Disponível em <<http://www.interdisciplines.org/coevolution/papers/5>>. Acesso em: 20 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Getting complements on your mental state (verbs). In: VAN KAMPEN, J.; BAAUW, S. (Org.). *Proceedings of 2003 GALA conference*, Utrecht, p. 13-26, 2004b.

\_\_\_\_\_. The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, Amsterdam, ano/v. 117, p. 1858-1878, 2007.

DIAS, M. G. B. B. O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Recife, ano/v. 9, p. 587-600, 1993.

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

\_\_\_\_\_; SOARES, G. B.; SÁ, T. P. Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Recife, ano/v. 10, p. 221-229, 1994.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, ano/v.12, n. 2, 1999.

**TRADUÇÃO: A CHAVE MEDIADORA  
NA PRODUÇÃO ESCRITA DO SURDO**

*Arlene Batista da Silva Ferreira* (UFES)<sup>43</sup>  
[arleneincrive1@gmail.com](mailto:arleneincrive1@gmail.com)

E a LIBRAS renasceu!!! A partir da criação da lei 10.436/02 e do decreto de regulamentação 5.626/05 observamos alguns direitos alcançados pelos surdos, por exemplo: ter reconhecida a LIBRAS como língua materna do surdo e a língua oficial do país (português) como segunda língua. Esta regulamentação atinge diretamente as práticas oralistas (tão difundidas no século XX) que não mais se sustentam na pós-modernidade e o surdo agora pode expressar seu pensamento através da língua que foi proibida durante anos nos espaços escolares, mas sobrevivia nos guetos: família, amigos etc.

Contudo, essa conquista dos surdos implica mudanças no espaço escolar no que diz respeito ao trabalho com o português e a LIBRAS. Isto porque os estudos surdos apontam para uma mudança no ensino dessas línguas em questão: ao assumir a LIBRAS como língua de instrução (língua materna) do surdo, o português tornar-se-á uma língua instrumental que será ensinada apenas na modalidade escrita, para fins de interação nos contextos sociais nos quais o surdo está inserido.

Portanto, percebemos que essa proposta de ensino concebe o surdo como sujeito bilíngue, pois conforme Grosjean (1994) não é preciso que um indivíduo domine perfeitamente todas as habilidades (ler, falar, ouvir, escrever) para que seja considerado bilíngue, e sim que domine um idioma em pelo menos uma dessas modalidades de acordo com a situação de uso, na qual está inserido.

À luz desse novo cenário que já é uma realidade em muitas escolas, a discussão não avança se não trouxermos os sujeitos envolvidos nesse processo e as relações que são estabelecidas no espaço escolar, quais sejam: os professores e os alunos surdos.

---

<sup>43</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Os alunos surdos cientes dos direitos, não mais aceitam um ensino que exclua a língua de sinais da sala de aula e os professores (especialmente os de português) precisam buscar outras formas de trabalhar a língua portuguesa (língua oral) tomando como referência uma língua espaço-visual. Dessa problemática emergem perguntas como: por onde começar? Em que basearei minha prática? Que estratégias usar para ensinar o português para os surdos?

As indagações que angustiam os professores de língua portuguesa se tornam o nosso ponto de partida para pensar que práticas são possíveis para promover um contato dialógico entre essas duas línguas no espaço escolar. É nesse ponto que nos interessa pensar a tradução. Para tal, torna-se importante conceituar a tradução, já que esta é vista sob diferentes perspectivas.

Para Catford (1980, p. 22) “[...] tradução é a substituição do material textual de uma língua por material textual equivalente em outra”. Tal definição concebe a tradução como uma mera operação de transferência linguística, que prioriza a substituição de equivalentes. Sob essa ótica, a atenção está no produto da tradução que deve ser uma repetição do texto original, tornando a tradução como um ato mecânico.

Se pensarmos assim, automaticamente estaremos anulando e/ou desconsiderando as diferenças que existem entre o português e a LIBRAS e provavelmente tomaremos uma como referência e a outra como cópia. A esse respeito, Quadros (2005) menciona que a LIBRAS tem sido usada como uma língua instrumental na sala de aula, servindo de ferramenta para aprender o português. Em outras situações tenta-se igualar as línguas, transformando a LIBRAS no português sinalizado, ou seja, a LIBRAS é apenas um recurso para aprender a escrita dos ouvintes, a “língua oficial”.

Em contrapartida há autores<sup>44</sup> que seguem a linha teórica de Derrida (1980) e argumentam a favor de uma definição de tradução como “transformação de uma língua a outra, de um texto a outro” (ARROJO, 1986, p. 42). Nessa perspectiva, a dicotomia entre a forma linguística e o sentido, aliada à subjetividade do tradutor, prevê a desconstrução do texto original na transmissão do sentido da mensa-

---

<sup>44</sup> RÓNAI, 1981; ARROJO 1986, 1993; VENUTI 1992, 1995, 1996, RIDD 2003.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

gem, na tentativa de aproximar a tradução do texto meta ao seu leitor, respeitando as especificidades de sua língua e cultura.

Arrojo (1993) argumenta que não é possível reproduzir a totalidade do original, pois essa totalidade não existe. Isso porque a cada leitura os significados são desconstruídos e reconstruídos em outro lugar, por um sujeito que se constitui sócio e historicamente diferente e, por isso mesmo, constrói outros sentidos, isto é, um outro original. Sendo assim, “a concepção logocêntrica de origem e plenitude e conseqüentemente, a crença de significados estáveis e independentes do jogo linguístico” (*Ibidem*, p. 75).

Tais considerações apontam para a tradução como ato criativo que permite ao tradutor transformar o texto fonte, dando-lhe liberdade para interferir na construção do novo texto, a fim de que este faça sentido na cultura da língua-meta. Nesse sentido, Venuti afirma que “o processo transformativo da tradução não envolve apenas uma mudança em um contexto semiótico e interno, mas ocorre dentro de um contexto que deve ser concebido como social e externo” (1995, p. 114).

À luz dessas informações, entendemos que a tradução constituiu-se em produto e processo, uma vez que exige a ativação de conhecimentos linguísticos, situacionais e culturais que combinados transformam sua intenção num produto verbal. Trata-se, portanto, de uma “retextualização: tudo é dinâmico, gerador de significados, fenômeno de mão dupla, de interação” (TRAVAGLIA, 2003, p. 10).

Vista dessa forma a tradução torna-se uma das possibilidades para um trabalho dialógico, uma vez que o professor não terá por objetivo homogeneizar a LIBRAS impondo o português como língua majoritária. Ao invés desse enfrentamento o que se propõe é tomar a LIBRAS como uma referência para sua transformação/ reformulação na modalidade escrita de outra língua.

Portanto, defendemos que a tradução como ato de interação, mediação entre línguas, culturas e sujeitos pode trazer benefícios na sala de aula bilíngue, pois permitirá ao aluno surdo ir e vir entre as línguas e, assim, comparar, selecionar, reformular e encontrar múltiplas formas para expressar-se.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

E nesse ir e vir, a tradução nos permite conhecer o outro e conhecer-nos melhor. Nas palavras de Paz “graças à tradução, ficamos sabendo que nossos vizinhos falam e pensam de modo diferente do nosso” (1991, p. 150). Estudos revelam que os surdos têm interesse em aprender a língua portuguesa para adquirir novos conhecimentos e acessar outros mundos.

“Quando lemos um livro aprendemos muitas coisas, conhecemos histórias, fatos, vidas e, ao mesmo tempo, estamos trabalhando com palavras, frases, textos, tudo junto, sem separação, mas na totalidade” (Jeison, surdo, 22 anos) (KARNOPP, 2008, p. 67). Por isso, acreditamos que a tradução deve ser praticada no espaço da sala de aula bilíngue, a fim de tornar-se essa ponte que permite ligar o surdo a outros mundos como o da leitura, por exemplo.

### ***1. Tradução e ensino***

Usar ou não a tradução no ensino de línguas? Durante muito tempo, um sonoro “não” foi ouvido como resposta a essa pergunta. Isso porque antigas teorias fundamentavam-se na ideia de que o funcionamento concomitante de língua materna (L1) e de segunda língua (L2) era inviável, pois impedia a internalização de L2, bem como o desenvolvimento e a fluência na mesma.

No entanto, os estudos de Bomfim (2006) mostram que ao aprender uma nova língua o aluno não se desliga de L1. Ao contrário: mentalmente ele estabelece uma relação entre as duas línguas, apoiando-se em L1 realiza reprocessamentos mentais de palavras e expressões para compreender o sentido em L2.

Com base nessa premissa, podemos afirmar que a tradução contribui no processo de aprendizagem, pois permite ao aluno estabelecer paralelos entre as línguas, permitindo o conhecimento de L2 pela comparação, análise e contraste com L1. Por isso, concordamos com Ridd (2005) ao afirmar que a tradução e o recurso à língua materna somam mais benefícios que prejuízos no ensino de L2.

Ainda a esse respeito Soares (2003) argumenta que quando utiliza a tradução o aluno começa a perceber as semelhanças e diferenças entre as duas línguas, criando um fenômeno chamado pelos



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

antropólogos de estranhamento que seria “um certo distanciamento que resulta na possibilidade de uma atitude analítica em relação a este comportamento tão envolvente que dele, dificilmente, nos damos conta: o uso da língua nos processos de interação” (*Ibidem*, p. 11).

Em meio a essa interação Costa (1988) ressalta que além de conhecer as características e as limitações do código linguístico materno, a tradução possibilita ao aluno compreender as peculiaridades da sua cultura, durante o trabalho comparativo envolvido em toda operação tradutória.

Portanto, fazer uso da tradução no trabalho com línguas, permite ao aluno interagir ativamente com a língua, na medida em que exige a negociação de sentidos a partir da contextualização da língua em diferentes atividades comunicativas.

### ***2. A prática da tradução/ retextualização no ensino do português escrito***

Os estudos de Quadros (1997) apontam que a aquisição da língua portuguesa pelos surdos é possível e viável, desde que a língua de sinais seja considerada como língua natural e português seja trabalhado como segunda língua, na modalidade escrita. No entanto, Quadros (2006) revela que a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda ocorre nos moldes da comunidade ouvinte que adquire o português falado. “A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português, seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português”. (QUADROS, 2006, p. 23).

Nesse sentido, recorremos aos estudos de Fernandes (2008) acerca do ensino de português para os surdos. A autora propõe alternativas metodológicas que tomam como referência a experiência visual do surdo. De início, é importante destacar que o aluno surdo que se comunica através dos sinais, em geral, não é “alfabetizado” na escrita dos sinais. Portanto, sua referência em L1 está pautada na leitura da própria língua de sinais, ou seja, “ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português” (QUADROS, 2006, p. 30)

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Segundo Fernandes (2008) o português torna-se significativo quando emerge de práticas sociais nas quais o surdo está inserido. Ler e escrever fará sentido para o surdo se ao invés de copiar do quadro ou traduzir frases soltas e desconexas, o trabalho com leitura e escrita tomar o texto como unidade de sentido que possua circulação e abrangência social.

Isso posto, Fernandes (2008) aponta alguns princípios que devem nortear o trabalho com o português: a) num texto composto por linguagem verbal e não-verbal, a leitura de imagens conduz ao processo de inferências sobre a leitura da palavra escrita; b) a leitura de pistas linguísticas (palavras conhecidas, logotipos, negritos, etc.) que dão informações sobre o conteúdo do texto; c) um roteiro escrito no quadro sob a forma de tópicos ou esquemas com as hipóteses de leitura dos estudantes como pista visual para orientar a leitura individual do texto; d) todo o trabalho de leitura e compreensão do texto (desenvolvido em LIBRAS) será a base que norteará a atividade escrita proposta pelo professor.

Entendemos que essa estratégia de leitura permite ao surdo a construção de novos sentidos, ou seja, a criação de um texto em LIBRAS. Ao estabelecer relações entre esse texto e o texto de partida em português, o surdo terá mais segurança para mergulhar na escrita do português, iniciando, por fim, o processo de retextualização: transformação de um texto da LIBRAS para o português.

Segundo Marcuschi (2008), todos os dias realizamos inúmeras retextualizações da fala para a escrita que não ocorrem de maneira mecânica, antes envolvem sucessivas reformulações dos mesmos textos em diversos registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Do mesmo, modo ao estabelecer relações entre a LIBRAS e o texto em português, os sentidos apreendidos darão ao surdo subsídios para produzir retextualizações.

O jornal, por exemplo, é um suporte que agrega diferentes gêneros textuais constituídos por linguagem verbal e não verbal, contendo assuntos de interesse atual, ou seja, assuntos veiculados pela mídia sobre fatos que promovem discussões entre os colegas de trabalho, a família etc. A leitura desses textos é de fácil contextualização social por parte do surdo, o que ajuda na compreensão do conteúdo ali escrito. No espaço escolar, os textos presentes no jornal cons-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

tituem um rico material que pode ser explorado pelo professor, sendo lidos e interpretados em LIBRAS e em seguida reformulados em textos escritos. O aluno passa a perceber que é possível transformar o texto em LIBRAS para uma produção escrita (português), guardadas as especificidades de cada modalidade.

### ***3. A guisa de conclusão***

A proposta do ensino bilíngue aponta para uma reconfiguração das práticas do ensino da língua portuguesa para os surdos: a LIBRAS assume a posição de língua materna nos espaços escolares e irá coexistir com o português ensinado como segunda língua.

Nesse contexto, a tradução é chamada a participar do processo não como coadjuvante, mas como elemento principal para integrar as duas línguas, estabelecendo um paralelo entre a língua materna e a segunda língua, que permitirá ao aluno analisar semelhanças e diferenças entre as distintas formas de se expressar, bem como retextualizar suas produções em LIBRAS (orais) em produções escritas (português).

Portanto, entendemos que cabe ao professor lançar mão da tradução em sua prática pedagógica como um meio para transformar, reformular os textos em LIBRAS dos alunos surdos em textos escritos em português. Nessa ótica, ensinar os alunos a traduzir/ retextualizar suas produções, possibilita ver as línguas mais de perto e perceber as relações dialógicas e contínuas que elas estabelecem entre si.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARROJO, R. *Oficina de tradução: A teoria na prática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em linguística aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 283-291.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

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

FERNANDES, S. Cenas de leitura e escrita: na escuta dos surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2008, *Anais*, São Carlos, 2008.

GROSJEAN F. Bilinguismo individual. Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello; Dilys Karen Rees. 1994. *Revista UFG*, v. 5, dez/2008, p. 163-176.

KARNOPP, L. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDEZ, E. *Surdez e bilinguismo* (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAZ, Octavio. Literatura e literalidad. In: *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. 1. ed. Porto Alegre: Gráfica Palotti; MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: \_\_\_\_\_. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, D. E. G. (org.) *Atas do VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem verbal e não verbal*; I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2005.

SOARES, M. Prefácio. In: PRADO, C. CUNHA, J. C. (Org.). *Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTINHO. In: HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

TRAVAGLIA, N. G. *Tradução e retextualização: A tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: EDUFU, 1993.

VENUTI, L. A invisibilidade do tradutor. Tradução de C. Alfaro. *Palavra*, n. 3, 1995.

**UM ESTUDO DA CONSTRUÇÃO QUE NEM**

*Juliana Regina Dias (UNESP)*  
[julianardias@ig.com.br](mailto:julianardias@ig.com.br)

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Este trabalho tem como proposta refletir, por meio de um enfoque funcionalista, o processo de gramaticalização da construção “que nem”, em que os itens “que” e “nem” deixaram de apresentar uma autonomia sintático-semântica e se tornaram uma expressão cristalizada com o valor de “do mesmo modo que/como”.

Para isso, foi feito um estudo da extensa bibliografia referente aos estudos de gramaticalização para fundamentar o assunto e uma pesquisa sincrônica do comportamento linguístico da construção “que nem”. Foram usados, como amparo empírico, dados de uso da língua em situações reais de comunicação, quer na modalidade falada, quer na escrita. Para a amostra de ocorrências de fala, foi utilizado o Banco de Dados IBORUNA, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto. Essa amostra de fala foi coletada na região de São José do Rio Preto e possui textos do tipo: narrativa recontada, narrativa de experiência pessoal, relato de descrição, relato de procedimento e relato de opinião. A coleta de dados escritos, por sua vez, foi feita em jornais.

Deve-se deixar claro que a gramaticalização será entendida como as alterações de propriedades sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas de uma unidade linguística que promovem a alteração de seu estatuto categorial. É um processo de mudança linguística motivada, segundo Meillet (1912), pelas necessidades de os usuários de uma língua serem mais expressivos e buscarem novas maneiras de expressão. Esse processo, tendo em vista a necessidade de comunicação, leva, portanto, um item a mudar de uma categoria menos gramatical para uma mais gramatical e revela, com isso, o caráter não estático das línguas.

***1. Fundamentação teórica***

Deve-se dizer que as línguas humanas, segundo Faraco (2005), não constituem realidades estáticas, pois sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo, mas nunca perdem o seu caráter sistêmico. Continuam organizadas e oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação de significados. O autor ressalta que as mudanças atingem sempre partes e não o todo da língua, o que faz com que a história das línguas seja marcada por mutação e permanência.

Faraco comenta ainda que qualquer parte da língua pode mudar, desde aspectos da pronúncia até aspectos de sua organização semântica e pragmática. No entanto, deve ficar claro que as mudanças envolvem não um aspecto específico, mas um conjunto de mudanças correlacionadas.

Assim, na história da língua pode haver, conforme o autor, mudanças fonético-fonológicas (alteração da pronúncia de certos segmentos e alterações no número de unidades sonoras distintivas), morfológicas (que trata dos princípios que regem a estrutura interna das palavras: seus componentes, os processos derivacionais e flexionais), sintáticas (relacionada à organização das sentenças na língua e também ao processo de gramaticalização, em que um elemento lexical ou expressão lexical plena se transmuda num elemento gramatical), semânticas (processo que altera o significado da palavra), pragmáticas (estuda o uso dos elementos linguísticos em contraste com o estudo das propriedades estruturais desses elementos) e lexicais (pode-se estudar as mudanças sonoras, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, assim como o estudo histórico da composição do léxico).

O autor também afirma que a mudança se dá em todas as línguas e é um processo contínuo e ininterrupto, mas lento e gradual, pois nunca se dá de maneira abrupta. Se isso ocorresse, destruiria as bases da interação socioverbal. Além disso, a mudança, para ele, não é discreta, ou seja, um elemento não é trocado diretamente e de imediato por outro; ao contrário, há sempre um processo histórico, períodos de coexistência e concorrência das formas em variação até a vitória de um sobre o outro. O núcleo do estudo histórico das línguas é o complexo jogo dialético entre o social e o estrutural. As mudanças

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

sociais, ao alterar as relações interacionais, podem, por isso, desencadear, como explica Faraco, processos de mudança na língua.

Dessa forma, com base nessas questões, procurou-se estudar a gramaticalização que é um processo especial de mudança e, diante da vasta bibliografia e das diferentes acepções encontradas sobre esse fenômeno, buscou-se apresentar algumas idéias discutidas pelos principais estudiosos da questão, a fim de contribuir para o entendimento do fenômeno escolhido para a pesquisa.

O primeiro uso do termo gramaticalização é atribuído a Antoine Meillet, precursor dos estudos de gramaticalização. Para esse autor, a gramaticalização é definida como um processo de mudança linguística, diacrônico e gradual, no qual elementos com sentido pleno são pressionados, em determinadas circunstâncias, a funcionar como elementos com sentidos gramaticais.

Meillet propõe a existência de três classes de palavras, as palavras principais (nomes, adjetivos, verbos e complementos circunstanciais), as palavras acessórias e as palavras gramaticais (essas duas últimas especificam o valor das palavras principais e regulam a gramática da língua, tendo como representantes preposições, conjunções e auxiliares), indicando que entre elas há uma transição gradual. A esse processo de transição ele chamou de *gramaticalização*. Essa, portanto, segue, segundo o autor, um curso previsível, unidirecional, pois palavras principais servem como fonte para a criação de palavras acessórias e gramaticais, sendo que o inverso não se aplica. Esse fato justifica a premissa adotada por Meillet de que o léxico alimenta, continuamente, a gramática.

Convém dizer que a variação categorial, decorrente da unidirecionalidade, é acompanhada, segundo Meillet, de duas outras alterações: redução na forma e enfraquecimento do significado. Assim a gramaticalização, para o autor, pode afetar, simultaneamente, vários componentes da língua, como a sintaxe, a morfologia, a fonologia e a semântica.

Givón (1979), algumas décadas depois, introduziu um novo campo de interesse nos estudos de gramaticalização, ou seja, a pragmática discursiva. A partir da análise de diversas línguas, defendeu a idéia de que as estruturas gramaticais de qualquer língua mudam em



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

razão das necessidades do discurso. Com base nisso, o autor concluiu que as estruturas discursivo-pragmáticas tipicamente mais “frouxas” gramaticalizam-se em estruturas sintáticas mais “ajustadas”. Esse é um processo diacrônico e cíclico, partindo-se sempre de um elemento do discurso, com a seguinte trajetória unidirecional:

discurso> sintaxe> morfologia> morfofonêmica> zero

De acordo com o linguista, a gramática é formada pelo movimento unidirecional da esquerda para a direita ao longo de um contínuo estrutural definido funcionalmente entre esses pólos. Desse modo, Givón popularizou uma noção particular de gramaticalização, inaugurando uma linha de pesquisa em que o processo passou a ser visto não só como a reanálise de material lexical em material gramatical, mas também como a reanálise de padrões discursivos em padrões gramaticais, como expõe Longhin-Thomazi (2003).

Convém dizer que um dos estudos muito discutidos no âmbito da gramaticalização diz respeito ao trabalho dos alemães Heine *et al.* (1991). Para eles, a gramaticalização é definida como um processo pelo qual um elemento lexical assume uma função gramatical ou, se já gramatical, assume uma função ainda mais gramatical.

Outra concepção importante para os estudos de gramaticalização é aquela lançada por Paul Hopper (1996). Para ele, a gramática de uma língua é sempre emergente, ou seja, estão sempre surgindo novas funções/valores/usos para formas já existentes. Assim, a gramaticalização poderia ser definida como um processo por meio do qual alguns elementos de conteúdo lexical se desenvolvem, no decorrer do tempo, e se tornam elementos gramaticais e, se gramaticais, passam a mais gramaticais ainda.

Por fim, deve-se dizer que o trabalho desenvolvido por E. C. Traugott (1982) trata da análise dos aspectos semânticos e pragmáticos relacionados à gramaticalização, identificando os tipos de mudança de significado que ocorrem nesse fenômeno. A autora realizou também um trabalho em coautoria com König (1991), em que a mudança de significado assume a seguinte trajetória: significados identificáveis nas situações extralinguísticas > significados fundados na marcação textual > significados fundados na atitude ou crença do fa-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

lante a respeito do que é dito. Há, portanto, uma tendência para a subjetivação.

A partir dessa breve explanação sobre a teoria da gramaticalização, são feitas algumas reflexões sobre a ocorrência do “que nem” com o valor de conjunção comparativa.

### ***2. O processo da comparação: análise de dados e conclusões***

A codificação das estratégias associadas ao processamento comparativo é, na visão de Lima-Hernandes (2006), variada nas línguas. Segundo a autora, os caminhos pelos quais o indivíduo pode estabelecer a tarefa de comparar são vários, mas todos estão circunscritos a uma atividade, antes, sensorial de observação, seguida de uma justaposição de elementos em um processamento cognitivo, que sugere um conhecimento pré-estabelecido: o emolduramento pragmático.

Para a autora, a marcação de graus de igualdade entre elementos é, ao que parece, uma necessidade comunicativa. Assim, entre objetos (animados ou não) que compartilham muitas, mas não todas as características, haveria, como aponta Lima-Hernandes, uma sinalização da subjetividade do falante, ou seja, seu julgamento sobre o fato visto, como é observado no uso do “que nem” com valor comparativo.

Convém ressaltar que à medida que a expressão “que nem” adquire função de conjunção comparativa, a sua mobilidade se restringe a posições determinadas da organização morfossintática, ou seja, aparece entre dois elementos (ou orações) que estão sendo comparados, isto é, lança um elemento que serve de comparação para outro. Esse aspecto (mobilidade restrita) demonstra, segundo a proposta de Heine & Reh, a ocorrência da gramaticalização. Pode-se dizer que a expressão “que nem” atua como expressão cristalizada, pois os itens “que” e “nem” não são encontrados separados um do outro: os dois juntos assumem o valor semântico de “do mesmo modo que/como”.

Dessa forma, pode-se dizer que o significado de “que nem” está mais abstrato, sendo generalizado para comparar duas porções

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

discursivas. A seguir, têm-se exemplos de fala em que a construção “que nem” assume a função de conectar orações. Deve-se dizer que, embora os dois últimos exemplos sejam retirados de jornal, eles se referem à transcrição de uma fala.

1) Doc.: e:: o senhor acha que a televisão atrapalha muito assim na vida das pessoas?

Inf.: olha hoje sim porque:... o casamento viro(u) *que nem* uma ro(u)pa... se troca de marido e de mulher a hora que qué(r)... e casamento num é bem assim... (IBORUNA, AC-091)

2) Doc.: [e a] ex-mulher morreu ou não?

Inf.: forte *que nem* um... um to(u)ro ... (IBORUNA, AC-100)

3) Inf.: ... então eu costume dizê(r) que eu sô(u) espiritista eu não sô(u) espírita... o espírita é aquele que se dedi::ca que vai acompa::nhá e pa pa pa faz tudo se dedica mesmo o espiritista... o espírita é o que se dedica... o espiritista é o que frequenta... *é que nem* o católico né?... o católico tem aquele que vai:: que reza que ministra e que pa pa pa e tem aquele que só vai no banco e frequenta... né? (IBORUNA, AC-100)

4) Inf.1: ENTÃO ela tinha trazido um estojo assim *que nem* deu o ano passado pro C. o(u)tra vez... (IBORUNA, AI-006)

5) “Folha – E os impostos? Fritsch – A área comercial é como um elefante. Se a gente erra, eles começam a fazer barulho, a ranger. Dá tempo para consertar. Ativo, doutor, *é que nem* coelho.” (*Folha de São Paulo*, 31/12/94)

6) “PDT HOJE ‘Estamos *que nem* caminhão de mudança. Cai um cachorro aqui, uma mesa ali e a gente nem sente falta.’ Leonel Brizola, líder pedetista, ontem no ‘Jornal do Brasil’” (*Folha de São Paulo*, 21/11/94)

A partir desses dados, observa-se que o uso e o sentido do “que nem” é semelhante ao do “como”, o que comprova o seu valor comparativo. No exemplo 5, nota-se que o falante utilizou, primeiramente, o “como” para estabelecer a comparação (“A área comercial é *como* um elefante”) e depois utilizou o “que nem” com a mesma função e valor (“Ativo, doutor, *é que nem* coelho.”). Portanto, as duas expressões atuam em contextos semelhantes.

Para finalizar, o exemplo, a seguir, mostra que os itens “que” e “nem” apresentam uma autonomia sintática e semântica:

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

...a SALA é bem grande... a cozinha é é:: é grande e a:: área de serviço nós dá até pra por um varalzinho e tal tem lugar *que nem* cabe um varalzinho cara... então... acho que::... foi bom (IBORUNA, AI-008)

No trecho acima, o “que” está sendo utilizado como conjunção integrante e o “nem” como advérbio de negação. Portanto, acredita-se que, antes usados de maneira independente, os itens “que” e “nem” acabaram se unindo com o tempo formando uma expressão cristalizada com o valor de comparação.

### BIBLIOGRAFIA

BYBEE, J.; HOPPER, P. (ed.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Philadelphia: John Benjamins, 2001.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. In: JANDA, R.; BRIAN, (eds.) *Handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell. (inédito)

CÂMARA JR, J. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: [s.e.?], 1979.

CASTILHO, A. A gramaticalização. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 19, p. 25-64, 1997a.

\_\_\_\_\_. Língua falada e gramaticalização. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 1, p. 107-20, 1997b.

FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. London: Academic Press, 1979.

GONÇALVES, S. C. L. *O português falado na região de São José do Rio Preto: constituição de um banco de dados anotado para o seu estudo*. Relatório de pesquisa parcial apresentado à FAPESP, 2005.

GONÇALVES, S. C. L.; LIMA HERNANDES, M. C. P.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

HEINE, B., REH, M. *Grammaticalization and reanalysis in African Languages*. Hamburg: Helmut Buske, 1984.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

HEINE *et. al.* *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (eds). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, p. 17-35, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: CUP, 1993.

LEHMANN, C. Grammaticalization: Synchronic variation and diachronic change. *Lingua e Stile*, 1985, 20:303-318.

\_\_\_\_\_. *Thought on grammaticalization*. Munich: LINCOM EUROPA (originalmente publicado como *Thought on grammaticalization: a programatic sketch*. Köln: Arbeiten des Kölner Universalien 49 – Projects, v. 1), 1995 [1982].

LIMA, J. P. Grammaticalization, subjectification and the origin of phatic markers. In: WISCHER, Ilse; DIEWALD, Gabriele (Ed.), *New Reflections on Grammaticalization*. 2002. xiv, 437 p. 363–378.

LIMA-HERNANDES, M. C. *Interface Sociolinguística/Gramaticalização – Estratificação de usos de tipo, feito, igual e como – diacronia e sincronia*. Tese de Doutorado. Programa de Linguística. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_. Níveis de processamento da comparação no Português Contemporâneo e Padrões Funcionais de *como*. In: *Estudos Linguísticos XXXV*, 2006. p. 1322-1330.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. *A gramaticalização da perífrase conjuncional ‘só que’*. Campinas. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Amostra diacrônica do português*. UNESP/IBILCE – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, 2004.

\_\_\_\_\_. Um exemplo de (inter)subjetivização na linguagem: a reconstrução histórica de ‘ainda’. In: *Estudos Linguísticos XXXIV*. Gel: Campinas, p.1636-1366. 2005.

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

MARTELOTTA, M. E, *et alii*. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1996.

MEILLET, A. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1912.

TORRINHA, F. *Dicionário latino-português*. 3. ed. Porto: Marânus, 1945.

TRAUGOTT, E., HEINE, B. (orgs.) *Approaches to grammaticalization*. Vol. 1. John Benjamins Publishing Company, 1991.

TRAUGOTT, E. From propositional to textual and expressive meanings: some semantic-pragmatic aspects of grammaticalization. In: LEHMMAN, W. P.; MALKIEL, Y. *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1982, p. 245-271.

VOTRE, S. *et alii*. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

### **UMA LEITURA SOBRE O SENTIDO DE VIOLÊNCIA ATRAVÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO**

*Mário Jorge Pereira da Mata* (UES)  
[mariodamata@hotmail.com](mailto:mariodamata@hotmail.com)

#### APRESENTAÇÃO

Este texto tem como finalidade exercitar conceitos da Análise do Discurso, bem como proporcionar uma breve discussão e reflexão acerca do discurso sobre a violência que é produzido pela mídia escrita e veiculado de forma acrítica com ares, muitas vezes, de autoridade incontestável. O trabalho realizado não tem como objetivo emitir julgamento de valor a respeito do autor do texto analisado, mas de identificar pistas de um discurso pertencente à elite brasileira sobre a violência que como tal tem poder e a oportunidade de ecoar sua ideologia através dos meios de comunicação, incluindo as produções artísticas.

Considerando que a Análise de Discurso não está restrita à interpretação, trabalhando seus limites e mecanismos, como parte do processo de significação (ORLANDI, 2005), entendemos que não há uma verdade oculta (busca do real significado) atrás do texto a ser alcançada. Há sim, possibilidades interpretativas que o analista através de suas ferramentas e viés investigativo deve ser capaz de desvendar e compreender. Adotaremos essas afirmativas como premissas norteadoras de nosso procedimento de análise.

A organização do trabalho obedecerá à seguinte disposição das ideias: no primeiro momento, apresentaremos o texto a ser analisado na íntegra e em seguida traremos os conceitos fundamentais da AD utilizados no trabalho ao mesmo tempo em que desenvolveremos o procedimento de análise. Finalizamos o estudo com as nossas considerações finais.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

### ***1. Você sabe quem está assaltando? Um discurso sobre a violência***

O texto que analisaremos foi publicado na *Folha de São Paulo*, 01/10/2007, na sessão *TENDÊNCIAS/DEBATES*. A seguir apresentamos o texto na íntegra.

Pensamentos quase póstumos

LUCIANO HUCK foi assassinado. Manchete do "Jornal Nacional" de ontem. E eu, algumas páginas à frente neste diário, provavelmente no caderno policial. E, quem sabe, uma homenagem póstuma no caderno de cultura. Não veria meu segundo filho. Deixaria órfã uma inocente criança. Uma jovem viúva. Uma família destrozada. Uma multidão bastante triste. Um governador envergonhado. Um presidente em silêncio. Por quê? Por causa de um relógio. Como brasileiro, tenho até pena dos dois pobres coitados montados naquela moto com um par de capacetes velhos e um 38 bem carregado. Provavelmente não tiveram infância e educação, muito menos oportunidades. O que não justifica ficar tentando matar as pessoas em plena luz do dia. O lugar deles é na cadeia. Agora, como cidadão paulistano, fico revoltado. Juro que pago todos os meus impostos, uma fortuna. E, como resultado, depois do cafezinho, em vez de balas de caramelo, quase recebo balas de chumbo na testa.

Adoro São Paulo. É a minha cidade. Nasci aqui. As minhas raízes estão aqui. Defendo esta cidade. Mas a situação está ficando indefensável. Passei um dia na cidade nesta semana -moro no Rio por motivos profissionais- e três assaltos passaram por mim. Meu irmão, uma funcionária e eu. Foi-se um relógio que acabara de ganhar da minha esposa em comemoração ao meu aniversário. Todos nos Jardins, com assaltantes armados, de motos e revólveres. Onde está a polícia? Onde está a "Elite da Tropa"? Quem sabe até a "Tropa de Elite"! Chamem o comandante Nascimento! Está na hora de discutirmos segurança pública de verdade. Tenho certeza de que esse tipo de assalto ao transeunte, ao motorista, não leva mais do que 30 dias para ser extinto. Dois ladrões a bordo de uma moto, com uma coleção de relógios e pertences alheios na mochila e um par de armas de fogo não se teletransportam da rua Renato Paes de Barros para o infinito.



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Passo o dia pensando em como deixar as pessoas mais felizes e como tentar fazer este país mais bacana. TV diverte e a ONG que presido tem um trabalho sério e eficiente em sua missão. Meu prazer passa pelo bem-estar coletivo, não tenho dúvidas disso.

Confesso que já andei de carro blindado, mas aboli. Por filosofia. Concluí que não era isso que queria para a minha cidade. Não queria assumir que estávamos vivendo em Bogotá. Errei na mosca. Bogotá melhorou muito. E nós? Bem, nós estamos chafurdados na violência urbana e não vejo perspectiva de sairmos do atoleiro.

Escrevo este texto não para colocar a revolta de alguém que perdeu o rolex, mas a indignação de alguém que de alguma forma dirigiu sua vida e sua energia para ajudar a construir um cenário mais maduro, mais profissional, mais equilibrado e justo e concluir -com um 38 na testa- que o país está em diversas frentes caminhando nessa direção, mas, de outro lado, continua mergulhado em problemas quase "infantis" para uma sociedade moderna e justa.

De um lado, a pujança do Brasil. Mas, do outro, crianças sendo assassinadas a golpes de estilete na periferia, assaltos a mão armada sendo executados em série nos bairros ricos, corruptos notórios e comprovados mantendo-se no governo. Nem Bogotá é mais aqui.

Onde estão os projetos? Onde estão as políticas públicas de segurança? Onde está a polícia? Quem compra as centenas de relógios roubados? Onde vende? Não acredito que a polícia não saiba. Finge não saber. Alguém consegue explicar um assassino condenado que passa final de semana em casa!? Qual é a lógica disso? Ou um par de "extraterrestres" fortemente armado desfilando pelos bairros nobres de São Paulo?

Estou à procura de um salvador da pátria. Pensei que poderia ser o Mano Brown, mas, no "Roda Vida" da última segunda-feira, descobri que ele não é nem quer ser o tal. Pensei no comandante Nascimento, mas descobri que, na verdade, "Tropa de Elite" é uma obra de ficção e que aquele na tela é o Wagner Moura, o Olavo da novela. Pensei no presidente, mas não sei no que ele está pensando.

Enfim, pensei, pensei, pensei. Enquanto isso, João Dória Jr. grita: "Cansei". O Lobão canta: "Peidei". Pensando, cansado ou peidando, hoje posso dizer que sou parte das estatísticas da violência em

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

São Paulo. E, se você ainda não tem um assalto para chamar de seu, não se preocupe: a sua hora vai chegar. Desculpem o desabafo, mas, hoje amanheci um cidadão envergonhado de ser paulistano, um brasileiro humilhado por um calibre 38 e um homem que correu o risco de não ver os seus filhos crescerem por causa de um relógio. Isso não está certo.

Luciano Huck, 36, apresentador de TV, comanda o programa "Caldeirão do Huck", na TV Globo. É diretor-presidente do Instituto Criar de TV, Cinema e Novas Mídias.

### ***2. Análise do discurso do texto***

#### ***2.1. Sujeito e Contradição***

Em princípio, trabalharemos com a categoria de sujeito, vista pela AD com certa singularidade. O sujeito para Análise do Discurso não pode ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia. Em outras palavras, “o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar um lugar em determinada formação social e enunciar o que é possível a partir do lugar que ocupa” (MUSSALIN, 2006, p. 110). Assim o autor do texto em discussão ocupa um lugar social e dele enuncia influenciado por uma ideologia materializada em seu discurso.

Logo no parágrafo de abertura, ele atribui a si mesmo um grau de importância significativo ao se identificar como figura capaz de sensibilizar um grande número de pessoas, sobretudo se viesse a falecer. Segundo sua autoapresentação, digno de manchete no jornal mais assistido no Brasil e até mesmo de obter os pêssames do presidente, Luciano Huck marca sua posição social de pessoa “super” reconhecida, denominada no Brasil de “celebridade” (é muito comum as celebridades brasileiras emitirem opiniões sobre os mais variados assuntos com certo ar de autoridade). A partir desse lugar, seu discurso reproduz sentidos em conformidade aos disseminados pela elite brasileira quando se trata de violência.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Observamos, ainda, como característica principal do texto a contradição. Para Coutrine, (in Brandão, 2006, p.51), “a contradição é parte constitutiva do discurso e constitui a própria lei de sua existência...”. Luciano Huck, inicialmente, faz a abertura do seu texto com uma contradição ao atribuir a lucidez como traço do que escreve.

Escrevo este texto *não para colocar a revolta* de alguém que perdeu o rolex, mas a indignação de alguém que de alguma forma dirigiu sua vida e sua energia para ajudar a construir um cenário mais maduro, mais profissional;

já no final, ele explicita:

*Desculpem o desabafo*, mas, hoje amanheci um cidadão envergonhado de ser paulistano, um brasileiro humilhado por um calibre 38 e um homem que correu o risco de não ver os seus filhos crescerem por causa de um relógio. Isso não está certo.

Vê-se aí que as expressões “...não para colocar a revolta...” e “...desculpem o desabafo...” denotam tratamentos antagônicos para uma mesma questão. Percebemos, assim, a emotividade evidenciada, deixando escapar vestígios de suas filiações ideológicas. É, principalmente, através destas contradições ou justificativas que buscaremos compreender o processo de construção dos sentidos.

### **2.2. Formação ideológica e formação discursiva**

Dois conceitos que aparecem intimamente atrelados na análise do discurso são os de formação ideológica e formação discursiva. Para Brandão (2006) a formação ideológica tem necessariamente como um dos seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode e deve ser dito a partir de certa posição e em uma determinada conjuntura. No discurso, a partir da contradição, percebe-se o embate de duas formações discursivas. Há no texto uma formação discursiva filiada a um pensamento consciente e tocado pelos problemas sociais; e outro, bem próxima da ideologia comum à elite brasileira. Deste modo, através do desabafo do apresentador, evidencia-se a presença de dois discursos. Ao longo do texto, Luciano Huck se mostra sensível as questões sociais inscritas em trechos como:

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

1- Provavelmente não tiveram infância e educação, muito menos oportunidades;

2- Passo o dia pensando em como deixar as pessoas mais felizes e como tentar fazer este país mais bacana. TV diverte e a ONG que presido tem um trabalho sério e eficiente em sua missão. Meu prazer passa pelo bem-estar coletivo, não tenho dúvidas disso.

Em meio às ideias apresentadas acima, materializa-se no discurso a contradição, pois por meio das sentenças que se seguem, percebe-se uma formação discursiva com filiação distinta.

1- tenho até pena dos dois pobres coitados montados naquela moto com um par de capacetes velhos

2 - um 38 bem carregado.

3 - O que não justifica ficar tentando matar as pessoas em plena luz do dia

4 - O lugar deles é na cadeia.

5 - Juro que pago todos os meus impostos, uma fortuna.

Vemos neste conjunto de frases outra espécie de filiação, desta vez inclinada para um discurso proferido pela elite brasileira ao tratar da violência social. Na primeira frase, o que se revela implicitamente, através da ironia, é o discurso de quem se vê como superior ou pertencente a uma classe social prestigiada. Pois quem sente pena é quem se outorga superioridade, sentido reforçado através de expressões como coitados e capacetes velhos. Com a presença da frase 2, entendemos que não há por parte do autor tanta compreensão com os assaltantes, pois nela o advérbio *bem* além de intensificar o termo posterior, desprestigia, quase invalidando, a ideia anterior. Para tanto, nos permitimos reproduzir o período na íntegra “Como brasileiro, tenho até pena dos dois pobres coitados montados naquela moto com um par de capacetes velhos e um 38 bem carregado.”

Em seguida, na frase 3 tem-se um erro de avaliação, já que a atividade fim de assaltantes não é a de ficar tentando matar pessoas, mas sim de assaltar pessoas. Trecho também que invalida a ideia anterior, a de que estes jovens assaltantes provavelmente não tiveram infância e educação, veja também o período completo. “Provavelmente não tiveram infância e educação, muito menos oportunidades. O que não justifica ficar tentando matar as pessoas em plena luz do dia”. Além disso, esta sequência de sentidos organizados em sua

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

contradição prepara o leitor para um pensamento que desagua na frase 4; “O lugar deles é na cadeia.” Este conjunto se encerra com uma frase que já se tornou uma máxima da classe média brasileira e assim Luciano Hock dispara: “juro que pago todos meus impostos, uma fortuna”. Esta cadeia de frases, ora implícita, ora explicitamente dissemina vozes que por vezes podem ser recuperadas através de suas marcas e contextos que revelam a relação do discurso com o seu interior e exterior.

A Análise do Discurso procura ir além do que se diz, do que está na superfície das evidências. Um modo de chegar a esta interpretação é segundo Orlandi (2006), fazer uma paráfrase das frases e produzir outros efeitos de sentidos.

Ao invés das expressões que há pouco foram utilizadas poderiam ser inscritas outras. No lugar de “Como brasileiro, tenho até pena dos dois pobres coitados montados naquela moto com um par de capacetes velhos e um 38 bem carregado. Provavelmente não tiveram infância e educação, muito menos oportunidades. O que não justifica ficar tentando matar as pessoas em plena luz do dia.”; poderia existir outro modo de dizer, a exemplo de,

como brasileiro, me preocupo com estes dois jovens assaltantes, que provavelmente não tiveram infância e educação, muito menos oportunidades, o que não justifica praticar atos criminosos e conseqüentemente ameaçar a vida de pessoas.

Assim para quem acolhe Análise do Discurso como procedimento de leitura, fica claro que os sentidos não estão só nas palavras, mas também na sua exterioridade e não dependem só da vontade do sujeito que é interpelado pela ideologia e determinado pelo momento sócio-histórico da enunciação.

### **2.3. Contexto e condições de produção**

A apresentação de outras duas noções presentes na Análise de Discurso é oportuna. Trata-se das noções de contexto e condições de produção. Elas também apresentam interdependência, sendo o contexto atrelado à condição de produção (ORLANDI, 2006). Assim, considerar as condições de produção em sentido estrito, referente às circunstâncias da enunciação é o contexto imediato. E há também o

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

sentido mais amplo, incluindo aí o contexto sócio-histórico, ideológico. Entende-se como contexto imediato, no artigo analisado, a produção de discursos após uma experiência traumática, ainda em meio a sentimentos confusos revelados através de marcas no próprio texto. Exatamente esta emotividade contribui para produção de sentidos, atravessando o sujeito e materializando-se na ideologia.

Ampliando a análise do momento da enunciação, percebe-se que o texto foi escrito em meio a uma insistente sensação de insegurança pública pelo autor, vivenciada por parte da sociedade. Uma prova disso é o considerável número de produções artísticas e literárias sobre a violência, além dos dados estatísticos emitidos por instituições que estudam a segurança pública no Brasil recentemente. Cabe acrescentar que um debate sobre a violência foi patrocinado pelo polêmico filme *Tropa de Elite* cujas referências ao longo do texto são registradas marcadamente. O filme, dentre vários aspectos, propõe a reflexão da participação de classe média como colaboradora da violência pela omissão e convivência. Circunstâncias e personagem do filme são citados (Onde está a "Elite da Tropa"? Quem sabe até a "Tropa de Elite"! Chamem o comandante Nascimento!). Vale à pena frisar que também circulam no filme formações discursivas que se rivalizam. Caso as frases acima fossem inscritas em outra condição ou contexto, elas não teriam sentido e assim a força persuasiva se esvaziaria, pois perderiam o apoio da discussão e sentimento provocados pelo filme. Maingueneau em *Análise de Textos da Comunicação* (2005, p. 27) assim conclui: “Não diremos que um discurso intervém em um contexto, como se o contexto fosse apenas uma moldura, um cenário; na verdade, não existe discurso senão contextualizado”.

Curiosamente em meio a estas referências fílmicas se identificam outras pistas sobre a filiação dos discursos. Frases como:

- a) Está na hora de discutirmos segurança pública de verdade.
- b) Onde estão os projetos? Onde estão as políticas públicas de segurança? Onde está a polícia?
- c) Qual é a lógica disso?

Já se sabe aqui que o texto foi produzido sob o efeito da vivência de uma situação de ameaça concreta, mas a partir da compreensão das sentenças deste último grupo, podemos inferir que o enunciador estava distante - pelo menos até ser assaltado - da condição de

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

violência comum a maioria dos brasileiros os quais tem em suas vidas ações violentas banalizadas. As reivindicações do apresentador parecem um pouco tardias, visto que inúmeros anônimos são assaltados e vitimados pela violência sem que as suas angústias e apelos sejam ouvidos pela sociedade, sobretudo na imprensa escrita. Saber previamente que o autor do texto possui uma condição financeira privilegiada contribui para o entendimento da produção de sentidos, ainda que seja desnecessário, pois há uma marca precisa de sua condição social e sua relação com a insegurança no texto ao afirmar que andava de carro blindado e hoje não o faz. Sabe-se do alto custo para se blindar um automóvel em qualquer parte do mundo.

É importante esclarecer que o fato de Luciano Huck pertencer a uma classe social privilegiada não torna o seu discurso elitizado, mas sua condição e origem social podem contribuir para sua formação. Neste sentido, Mussalin (2006, p. 13) apresenta uma contribuição na idéia de contexto em AD: “o contexto sócio-histórico, então, o contexto de enunciação, constitui parte do sentido do discurso e não apenas um apêndice que pode ou não ser considerado”.

Finalizando a apresentação da análise do texto, julgamos imprescindível chamar a atenção para a importância dos meios de comunicação no processo de formação da sociedade. O texto presente é oriundo de uma mídia jornalística de ampla repercussão e tiragem e através desses meios transitam vozes que correspondem a grupos sociais distintos, porém com indisfarçável privilégio daquelas mais próximas das classes dominantes. Com efeito, a Análise do Discurso aparece não como único, mas sim como um instrumento muito eficaz para a compreensão do processo de construção de sentidos que visam fazer prevalecer o discurso dominante, principalmente, em relação a problemas sociais no Brasil cujas raízes se encontram na própria estrutura de poder imposta por essa própria elite.

O tratamento dado à ideologia pela Análise do Discurso nos parece bem adequado para o que nos propomos, pois ela nos leva por um fio condutor à exterioridade. De um autor e seu texto investigamos pistas que nos leve a filiação do seu discurso, suas influências, passando pela apreciação do contexto da enunciação, compreendendo-o como parte constitutiva do discurso, fundamental para

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

que o interlocutor desse um determinado sentido ao seu texto e não outro.

Esta análise se ateu a refletir o discurso de uma classe social privilegiada historicamente, que tem ao seu lado aparelhos ideológicos poderosos dentro os quais destacamos a mídia impressa, que dissemina, em meio a informações e notícias, determinados valores, crenças e convicções produzidas pela elite brasileira sem que haja em mesmo peso a divulgação de argumentos que apresentem um pensamento divergente e uma discussão com base em outros discursos que não o dominante.

### ***3. Considerações finais***

Após análise minuciosa do texto jornalístico “Pensamentos Quase Póstumos”, com os fundamentos teóricos sobre o sujeito, formação discursiva e formação ideológica e contexto, compreendemos a relevância de tais conceitos para irmos além do lugar comum e das emoções que no primeiro momento assalta o leitor e arrebatam os mais descuidados devido ao assunto em pauta ser mobilizador e estar inserido na vida cotidiana de muitos brasileiros.

Registra-se também a indicação feita sobre a presença de discursos homogeneizantes prestigiados pela mídia impressa e, por conseguinte, disseminados na sociedade, o que pode levar as generalizações, fortalecimento de estereótipos e, pior ainda, a tentativa de solucionar problemas sociais graves através de soluções simplistas e discriminadoras.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Brandão, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 2004.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.



***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes; Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes; UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Cortez, 2004.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

### ***UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: VIOLÊNCIA E AFETO DENTRO E FORA DA ESCOLA***

*Bruna Capella Papacena (UNISUAM)*  
[bruna.capella@gmail.com](mailto:bruna.capella@gmail.com)

**Tudo vale a pena quando a alma não é pequena**  
(Fernando Pessoa)

#### INTRODUÇÃO

O artista Ziraldo Alves Pinto nasceu no dia vinte e quatro de outubro de mil novecentos e trinta e seis, em Caratinga, Minas Gerais, onde morou durante sua infância e adolescência.

Aos vinte e cinco anos de idade, o jovem se formou em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. E, nesta data, mudou-se para a cidade maravilhosa, o Rio.

Sua carreira profissional iniciou-se, em cinquenta e quatro, no Jornal *A Folha de Minas* com o cargo de humorista. Alguns anos depois, passou a colaborar ainda com *O Jornal do Brasil*, informativo que publica, até hoje, suas tiras humorísticas diariamente.

Durante esta época, Ziraldo se consagrou como um importante artista gráfico, pois além de todas as publicações feitas, realizou também inúmeros cartazes para filmes do cinema brasileiro. No entanto, devido à grande diversidade de suas obras, não ficou apenas conhecido por esta arte. O que se percebe é um artista com múltiplas facetas; em outras palavras, trata-se de um profissional completo, que desempenha muito bem as funções de pintor, cartazista, caricaturista, jornalista, teatrólogo, chargista e escritor.

Na década de sessenta, tornou-se um autor de “comics” e lançou sua primeira revista na qual reuniu personagens da nossa cultura, entre eles, o Saci Pererê e animais do universo folclórico como a onça, o tatu e a coruja.

Contudo, no ano de sessenta e quatro, o Brasil sofreu o Golpe Militar, ou seja, estes assumiram o poder brasileiro e colocaram em prática a repressão aos intelectuais e a restrição à imprensa. Durante

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

este período, Ziraldo chegou a ser preso, pois era considerado perigoso ao governo daqueles. Mas, logo foi solto.

Mesmo mediante toda pressão da época, houve bons momentos. Em mil novecentos e sessenta e nove, o escritor ganhou o Oscar Internacional do Humor e o Merghantealler, o prêmio máximo da imprensa livre da América Latina. Além disto, foi convidado a desenhar o cartaz anual da UNICEF e publicou o seu primeiro livro infantil – *FRICTS*, já que se dedicar à literatura infanto-juvenil era um antigo sonho seu. Um ano depois, nasceu o *Menino Maluquinho*, um livro cujo símbolo é a criança nacional.

Neste momento, vale mencionar os anos de dois mil e três e quatro. No primeiro, ele recebeu um prêmio da Academia Brasileira de Letras na categoria literatura infantil. E, no segundo, o mesmo ganhou outra premiação, o Hans Christian Andersen. Portanto, há a comprovação de quão magnífico é o seu lado profissional na qualidade de escritor.

Atualmente, sabemos de várias produções literárias escritas por ele e destinadas ao público infantil, como é o caso do *Menino Maluquinho*. Temos conhecimento ainda que muitas destas obras já foram traduzidas em diversas línguas, entre elas, o espanhol, o inglês e o alemão.

Na obra *Uma professora muito maluquinha*, o autor não se afasta de um objetivo enquanto profissional da escrita – o incentivo à leitura -, por isso, coloca como grande mediadora, no espaço escolar, a figura de uma professora conhecida, em sua cidade, como Maluquinha, denominação que reflete muito bem tais questões presentes dentro e fora de escola – a violência e o afeto. Este visto no sufixo – *inha* aparentando a intenção de afetividade, aquela existente entre a docente e seus alunos, por exemplo; enquanto isto, a primeira, isto é, a violência se dá por causa do adjetivo caracterizador do diferente – Maluquinha. Em outras palavras, tem-se uma protagonista representante da diferença seja no âmbito profissional, seja no pessoal, pois suas ações sempre se diferem e chamam a atenção numa sociedade tão “moldada”.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

### ***1. A obra: uma professora muito maluquinha***

A fim de falarmos sobre esta produção literária, primeiramente, devemos fornecer alguns dados relativos à mesma. Assim, trata-se de um livro pertencente à literatura infanto-juvenil brasileira escrito pelo autor cuja biografia foi, anteriormente, comentada – Ziraldo. Foi lançado pela Editora Melhoramentos no ano de mil novecentos e noventa e cinco.

Em relação à história, tem-se como protagonista uma professora denominada, durante toda a narrativa, como “maluquinha”, cujo objetivo é o de ensinar a seus pupilos lições sobre a vida e difundir a prática da leitura. Ela representa o afeto, pois busca alcançar o simples modo de viver e encontrar a felicidade. Vale reforçar, aqui, que seu nome não é citado em nenhuma passagem, já que essa professora é a representação metafórica de algumas discentes do Brasil, isto é, profissionais com o dom de ensinar e repartir experiências vividas - estes, usualmente, são prejudgados e menosprezados ao olhar dos tradicionais, sendo assim tratados como “maluquinhos”.

Há também seus alunos, representados na obra pelos quatro mosqueteiros e a “chefa” deles – Athos, Porthos, Aramis, Dartagnan e Ana Maria Barcellos Pereira. Estes desempenham a função de narradores da história, porque todos os fatos são contados por eles já adultos. Segundo o grupo, logo no início da narração, “ela era uma professora inimigável” (PINTO, 1995, p. 11), visto que:

...entrava voando pela janela (como um anjo) e tinha estrelas no lugar do olhar. Tinha voz e jeito de sereia e vento o tempo todo nos cabelos (na nossa imaginação). Seu riso era solto como um passarinho. (PINTO, 1995, p. 6-10).

Em outras palavras, todas estas características colocadas pelos narradores refletem a admiração deles pela tão querida discente: “Para os meninos ela era uma artista de cinema. Para as meninas, a Fada Madrinha”. (PINTO, 1995, p. 12-13). Ela é, para suas crianças, um exemplo a ser seguido.

Como personagens secundários, pode-se citar os pais dos alunos, o Padre Velho – tio da professorinha -, o Padrecó, o boêmio, o funcionário de Banco do Brasil, as beatas e as solteironas – as fofoqueiras -, as professoras e a diretora da escola, o professor de geografia, o dono do cinema. A partir destas figuras, é possível apresentar-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

mos o cenário da história, uma cidadezinha do interior do Brasil uma vez que focaliza personagens típicas de região interiorana.

Tudo começou no início do ano letivo. A professorinha conquistou seus discentes através dos jogos feitos em sala os quais incentivavam, principalmente, a leitura. Para ilustrar isto, no primeiro dia de aula, ela pediu que cada um deles escrevesse o nome de um colega em um papel; como eram alunos recém-saídos da classe de alfabetização, atual primeiro ano do Ensino Fundamental, ela embaralhou estes nomes e ordenou que todos os colocassem em ordem alfabética. Desta forma, ocorreu a primeira chamada na nova série.

Seus estudantes incomodavam toda a escola, pois demonstravam muita felicidade a cada aula. Percebe-se o imenso carinho que os alunos dispensavam àquela que, para eles, representava a sabedoria e a pureza em forma de educadora. Eles consideravam-na “a coisa mais maravilhosa da cidade, isto é, do mundo” (PINTO, 1995, p. 17). Mais do que lições do conteúdo programático, a professora ensinava a viver em sociedade, a respeitar uns aos outros e, sobretudo, a ser feliz. Contudo, para uma pacata cidadezinha do interior, isto escandalizava a instituição escolar ainda, fortemente, atrelada à Igreja Católica.

Acontece que o Padreco era o professor de catecismo do grupo escolar e havia proibido a leitura de histórias em quadrinhos. Segundo o Padreco, gíbi era pecado. Ele não dava sossego pra nossa professorinha. Vivia dizendo que ela era muito liberal, uma anarquista muito da maluquinha. (PINTO, 1995, p. 46-47).

Os pais de seus alunos também não aceitaram sua proposta de ensino já que a professora não utilizava livros e cadernos durante as aulas e não mandava deveres para serem feitos em casa. A partir do dia em que os responsáveis reclamaram desse comportamento, ela passou a inventar uns trabalhos muito “maluquinhos” nos quais para cuja realização as crianças, certamente, teriam de contar com a ajuda familiar provocando, desta forma, o fortalecimento da família. Mas nada disso foi entendido por tais responsáveis. Vale mencionar, aqui, quão difícil é, ainda nos dias atuais, a conscientização dos pais em relação aos materiais escolares e às tarefas domiciliares. Ainda escutamos que “o bom professor é aquele que passa muito dever de casa”. Observa-se novamente a questão moral no trato do papel do educador, sendo então mais uma forma de violência.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

O ano letivo passou e os exames finais chegaram. Mesmo com a declaração da Maluquinha de que seus alunos não precisariam enfrentar tais provas, eles foram submetidos às avaliações. O resultado disto foi péssimo. Nota-se a violência moral sobre a professora, já que sua palavra não havia sido considerada, e logo num ambiente onde respeito e educação deveriam ser levados tão a sério, tão “ao pé da letra”. Se uma educadora não tem voz dentro da instituição em que trabalha, como contribuirá na formação de cidadãos?

No ano seguinte, outra professora assumiu a classe. Contudo, esta era rígida e seguidora fiel da postura exigida à época. No primeiro dia de aula, todas as crianças ficaram depois do horário da saída, porque estavam de castigo. O motivo foi um aluno estar lendo um livro de histórias, sem o consentimento dela, durante a aula. Assim o castigo passou a fazer parte daquela sala de aula. Desta maneira, percebe-se o quanto esta profissional tenta monopolizar as fontes cujo objetivo é o alargamento da visão de mundo. Segundo sua ideologia, o importante é a criança ler somente as indicações feitas por ela, limitando a prática da leitura a uma obrigação.

Completamente contrária a esta postura, e, sobretudo carregada de enorme amor por sua profissão e por seus alunos, a professora Maluquinha continuou o exercício de sua profissão, porém não no espaço escolar e, sim, debaixo de uma árvore em seu quintal. Na verdade, houve um prolongamento do trabalho realizado por ela no ano anterior. Ela deu continuidade ao estímulo pelo hábito e pelo gosto da leitura – primeiramente, as crianças foram incentivadas a ler gibis e livros de histórias; depois, elas passaram para os romances, ou seja, literatura. O importante é observar que as produções não eram impostas aos pequenos estudantes. A mestra levava para a sala de aula muitas fontes de textos de diferentes gêneros e eles escolhiam as obras de acordo com a sua preferência. Respeito, carinho e atenção eram virtudes da “Professora Maluquinha”.

Os encontros com a docente, entretanto, não duraram para sempre. Certo dia, ela resolveu ir embora da cidadezinha com seu grande amor, o boêmio. Até mesmo neste momento, ela se lembrou de seus pupilos, reforçando-lhes um antigo ensinamento: a busca da felicidade. Assim, a narrativa acerca da Maluquinha terminou.

**2. Violência e afeto dentro e fora da escola**

Desde há muito tempo, observa-se a existência de certa dificuldade nas relações interpessoais. Há indivíduos, contudo, que tentam vivenciar o outro lado, ou seja, permitem que o afeto “aqueça”, pelo menos minimamente, tais relações, diminuindo o impacto entre elas. *Uma Professora Muito Maluquinha*, escrita por Ziraldo, reflete muito bem tais questões presentes dentro e fora de escola – violência e afeto.

Segundo o Dicionário Aurélio, violência, palavra originada do latim, *violentia-ae*, quer dizer a qualidade de violento, ato violento, ato de violentar. Já o Dicionário Eletrônico Houaiss informa que a mesma palavra possui os seguintes significados: ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo), ou ainda, intimidação moral. Seguindo um viés mais amplo, a Organização Mundial de Saúde esclarece o seguinte:

...uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação... (DAHLBERG; KRUG, 2007, p. 1165)

Ainda de acordo com o Dicionário Aurélio, afeto quer dizer afeição, amizade, amor. Complementando essa linha de raciocínio, a afetividade compõe-se de um conjunto de sensações que estão ligadas as

...emoções, os sentimentos e as paixões, procurando, como é óbvio, a descrição dos respectivos estados de consciência. Assim, as emoções são fenômenos afetivos internos que surgem geralmente de forma brusca e que também rapidamente se desvanecem. Os sentimentos são fenômenos afetivos estáveis que resultam, em regra da intelectualização das emoções. (RODRIGUES *et alii*, 1989, p. 15)

Durante as aulas da Professora Maluquinha, a violência dentro de classe não tinha vez já que “com ela não tinha castigo. Tinha julgamento. Se um lá fizesse alguma coisa que parecesse errada, ela convocava o júri. Um aluno para a acusação, outro para a defesa.” (PINTO, 1995, p. 39). E assim se estabelecia o diálogo e o respeito; conseqüentemente, contribuía-se na formação de cidadãos. Tal respeito era bem conhecido pela professora, pois seu tio, o Padre Velho, a admirava e “tinha a maior paciência com a sua maluquinha querida” (PINTO, 1995, p. 47). Ela mesma fora educada dentro de princí-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

pios e cercada de muito carinho. Por isso, o seu afeto para com as pessoas que a cercavam.

Aquele ano letivo terminou. No seguinte, a turma teve uma surpresa: “uma doce senhora de olhos severos e com a voz de quem comandava um pelotão” (PINTO, 1995, p. 98), ocupava a mesa que outrora havia sido da “Maluquinha”. A partir de então, o castigo passou a frequentar aquela sala de aula e é, claramente, abordado como ponto negativo do tradicionalismo quando a nova discente demonstrou ficar muito aborrecida com a velocidade dos alunos ao cumprir a punição, reflexo da violência presente no espaço escolar. Os alunos já não eram mais tratados com a delicadeza e o carinho da professora anterior.

Mesmo assim, a querida mestre continuou seu trabalho no quintal de sua casa. Ela deu bolsas de estudo para quem não podia pagá-la; deu também lanches e muita alegria e felicidade a todas aquelas crianças. Para estas, estudar e ler, com a ajuda da mestra Maluquinha, era uma fonte de conhecimento e prazer.

Eis que o amor, na vida real, chega para todos e não seria diferente com aquela professorinha. Este sentimento veio através das canções em forma de assobio. “O melhor momento do curso era quando, do outro lado do muro, o dia já amanhecendo de todo, a gente ouvia o assobio do boêmio voltando da noite.” (PINTO, 1995, p. 103).

Com o passar do tempo, o amor foi crescendo. Um belo dia, os jovens resolveram fugir juntos. Para uma pacata cidade do interior, foi um escândalo, “um prato cheio”. As beatas e as fofoqueiras teciam todo tipo de comentários, bem maldosos, destilando seus venenos violentos e imorais sobre o casal apaixonado.

Infelizmente, nem a classe nem a professorinha viveram só de harmonia e afetos. Podemos perceber, acima, que a violência não se fez ausente, nesta narrativa, do começo ao fim. No início, temos, como exemplo, a diretora que, ouvindo barulhos vindos da sala de aula mais animada daquela escola, interrompia, dizendo: “Vocês estão prejudicando as outras classes” (PINTO, 1995, p. 32). Acontece que ela desprezava a alegria da criança toda as manhãs, aguardando a sineta tocar anunciando a aula.



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

De uma maneira bem divertida e didática, Ziraldo vai contando suas histórias, expondo temas sociais, como a violência e o afeto, bem como o método usado em sala de aula, e transformando seus pensamentos numa verdadeira arte de ler e escrever, ou seja, enobrecendo a nossa literatura. Sobre essa forma lúdica e mágica de se fazer literatura, Gregorin Filho acrescenta:

Temos a literatura infantil construída por meio de um diálogo constante com a sociedade, refletindo e refratando os seus aspectos ideológicos (políticos, religiosos, etc.), não apenas com uma finalidade didático-pedagógica, mas como arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de novas e múltiplas linguagens, seja por intermédio de novas formas de suporte para que essa arte seja veiculada. (GREGORIN FILHO, 2007, p. 11)

Neste caso, temos um bom exemplo pertencente ao conjunto de obras da literatura infanto-juvenil, que é extremamente necessária na escola como abordaremos a seguir.

### ***3. A literatura infanto-juvenil na escola***

As narrativas destinadas ao público infantil ou juvenil não são histórias menores, em linguagem tatibitate, feitas para quem ainda não está preparado para apreciar literatura, como circula no senso comum. Elas fazem parte de um universo sem limites, onde qualquer criança pode viver situações mágicas, ser o que mais deseja e falar de qualquer coisa de maneira aberta e franca. (*Nós da Escola*, n. 46, p. 26).

Ao falar em literatura infanto-juvenil, temos em mente que se trata de arte literária destinada a crianças e jovens. Contudo, isto não é sinônimo de aversão adulta. Ainda hoje, encontramos muitos adultos apaixonados por personagens infantis e suas histórias repletas de fantasia. Assim, visualizamos quão importantes foram estas narrativas na vida de cada uma das pessoas.

Segundo Zilberman, uma grande estudiosa da área, no Brasil, “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII.” (ZILBERMAN, 2003, p. 15). Se analisarmos o contexto histórico deste momento, ficará claro o surgimento da literatura infanto-juvenil juntamente à ascensão da classe burguesa, uma literatura preocupada, inicialmente, em moldar o seu leitor de acordo como o padrão imposto pela sociedade. “Fica evi-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

denciada a estreita ligação da literatura infantil com a pedagogia, quando vemos, em toda a Europa, a importância que assumem os grandes educadores da época, na criação de uma literatura para crianças e jovens. Suas intenções eram fundamentalmente formativas e informativas, até enciclopédicas.” (CUNHA, 2006, p. 23). É, sim, uma arte destinada às crianças e aos jovens.

Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...). (COELHO, 2000, p. 27-28).

Hoje, temos consciência de que esta função não deveria ser atribuída à literatura. A autora de livros infantis e juvenis e doutora pela Universidade de São Paulo – USP, Ieda de Oliveira afirma, em uma publicação feita pela revista abaixo citada, que:

Literatura é um produto artístico e não de ensino. Ensinar é *in + signare*, marca de fora para dentro a mente da criança, ao passo que educar é *ex + ducare*, tira de dentro para fora, faz o outro perceber o que está no entorno, ajuda-o a ter conhecimento. Educar é função de qualquer manifestação artística. (*Nós da Escola*, n. 46, p. 27).

A literatura, portanto, educa, trazendo conhecimentos sobre o mundo. Ela, também, pode entreter, isto é, levá-lo a ter um estado de satisfação pelo divertimento proposto pela obra literária.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27)

Mesmo após muitos anos, vemos que a literatura infanto-juvenil, ainda, sofre diversos preconceitos. Ela é alvo de críticas, pois alguns estudiosos lhe atribuem um valor menor resultante da faixa etária de seu público e da sua história ao longo do tempo. Segundo esta avaliação, seu principal valor é o da lição de moral advinda de suas produções.

Sabemos, no entanto, o quanto pode ser magnífico um trabalho feito com este gênero de produção textual nas escolas brasileiras. É possível mostrar ao nosso aluno quão prazeroso pode ser a sua lei-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

tura. A partir disto, a imaginação será usada no espaço escolar e a criatividade desenvolvida por intermédio da arte presente nas obras.

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, uma espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola... (LAJOLO, 2008, introdução)

### ***4. Conclusão***

É notável que a professora Maluquinha e sua turma foram alvo de dois tipos de violência respectivamente: ela, moral e eles, psicológica. Entretanto, se há agressão, existe também o amor e o carinho, isto é, a afetividade. Este sentimento foi o grande marco, ou melhor, o elemento essencial do pacto formado entre a docente e suas crianças. É através desta espécie de “contrato” entre as partes envolvidas – os alunos e a mestre – que ela se torna uma professora inesquecível.

Achamos graça na descoberta e concordamos com nossa professora e com o Tom Jobim: “É impossível ser feliz sozinho”. Estamos aqui preparados para a festa de aniversário de uma bisavó muito feliz que a Ana Maria descobriu e reencontrou depois de buscá-la, sem parar, pelo mundo. Mas não estamos muito certos se queremos rever nossa Professora Maluquinha. Sua presença em nossa memória, ao longo das nossas vidas, ajudou-nos a construir nossa própria felicidade. (PINTO, 1995, p. 113)

Ao finalizarmos, faz-se necessário enfatizar que esses substantivos abstrato – violência e afeto – pulam das páginas dos jornais, revistas e livros e adentram a nossa sociedade, atravessando a narrativa em questão e chegando a muitos educadores e educandos da vida real. A literatura trata, ou seja, discute, através da arte, temas ocorridos no cotidiano. Portanto, é extremamente necessária a literatura na sala de aula. E, mais: é necessário, acima de tudo, afeto, isto é, amor pelo que se faz. E isto é para nós, professores!

A felicidade é como a gota  
De orvalho numa pétala de flor  
Brilha tranquila  
Depois de leve oscila  
E cai como uma lágrima de amor

(Tom Jobim)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### REFERÊNCIAS

A *história de Ziraldo*. Disponível em: <<http://www.ziraldo.com>>. Acesso em: mar. 2007.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 2006.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 11 (Sup). Rio de Janeiro, 2007, p. 1163-1178. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v11s0/a07v11s0.pdf>>. Acesso em 23 ago. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2008.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil-Juvenil: Diálogos com a sociedade. In: III Congresso de Letras da UERJ-SG, 2006. Rio de Janeiro: *Anais do III CLUERJ-SG*. São Gonçalo: Boteelho, 2006.

HOUAISS, Antônio (Ed.). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓS DA ESCOLA. *A magia das histórias infantis*. Rio de Janeiro: Multirio, n. 46, 2007.

PAPACENA, Bruna Capella. *Educador: ser ou não maluquinho na escola? – uma visão ziraldiana*. Trabalho de Conclusão de Curso a-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

presentado à Faculdade de Letras - UNISUAM. Rio de Janeiro, 2007.

PINTO, Ziraldo Alves. Hora de encarar as feras. *Jornal do Brasil*, Caderno Z, p. Z4. Rio de Janeiro, 8 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

*Ziraldo*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/ziraldo>>. Acesso em: mar. 2007.

**USO DE EXPRESSÕES NOMINAIS  
COMO REFERENCIAÇÃO  
NO GÊNERO DEPOIMENTO DE ORKUT**

*Kelly Christine Lisboa Diniz (UFES)*  
*[kcladiniz@hotmail.com](mailto:kcladiniz@hotmail.com)*

**INTRODUÇÃO**

O processo de referenciação tem ocupado lugar relevante nos estudos da Linguística Textual, sobretudo a partir da década de 90 (KOCH, 2001, p. 14), após estudos de um grupo de pesquisadores franco-suíços no Projeto *Cognisciencias*. Com os estudos da linguagem como constructo sociocognitivo de sistemas de conhecimento, a referenciação exerce importante papel na organização tópica do texto e na sua compreensão global de acordo com o propósito comunicativo.

Devemos lembrar que o propósito comunicativo é que irá garantir as conexões entre a realidade de mundo que o falante quer transmitir, pois em consonância com as ideias de Blikstein, a realidade é construída pelo signo e o signo “são as coisas que se empregam para significar algo” (2003, p. 20), ou seja, para que o signo possa representar algo, ele precisa ser estabelecido por meio de um consenso social, por meio da interação social.

No entanto, o signo, muito embora represente as coisas para que se tornem realidade, ele também se reflete nela e a refrata, a modifica, pois todo signo está passível de critérios de avaliação, uma vez que o domínio social que irá contribuir para a construção do valor desses signos (BAKHTIN, 2002, p. 32).

Fundado nesses argumentos, buscamos com essa pesquisa observar como as expressões nominais categorizam e criam objetos de discurso no processo de referenciação nos depoimentos de Orkut. Para amparar as análises, o estudo aqui traçado se apoia nos argumentos de referenciação como atividade discursiva de Apothéoz, Reichler-Bégueli; Mondada e Dubois, além dos estudos de Koch e Maruschí, que ampliaram a discussão no campo da Linguística Textual no Brasil.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Esses autores postulam, em linhas gerais, que a referência é uma questão que diz respeito às operações efetuadas pelo falante à medida que o discurso está em curso; isso significa que não há objetos de mundo, considerando que o signo linguístico não corresponde à mesma representação da realidade em todas as situações comunicativas; mas o que partilhamos com os autores é que há objetos de discurso os quais ao mesmo tempo em que fazem remissões também constroem e reconstróem categorias, vão se fazendo dentro de uma interação social e são culturalmente construídos:

nós assumiremos plenamente o postulado de acordo com o qual os objetos de discursos não preexistem “naturalmente” à atividade cognitiva e interativa dos assuntos que falam, mas devem ser concebidos como os produtos - fundamentalmente culturais - desta atividade [...] os usuários da língua são, entretanto, os sujeitos da interação verbal e são o centro das atividades de designação. (APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p. 229. Tradução nossa)

Conforme esse posicionamento assumido, tanto a cognição quanto a linguagem são afetadas por forças sociais e culturais, uma vez que os objetos de discurso são construídos mediante a interação, aos conhecimentos partilhados, “a negociação social”, conforme pontuam Mondada e Dubois (2003, p. 29):

A instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo.

Isso significa que a maneira como nos comportamos e nos expressamos em relação ao código linguístico e em relação ao tipo de estruturação deste mesmo código encontra-se aberta a influências externas, constantes e até mesmo contextuais.

De posse dessas informações, trataremos de apontar algumas maneiras pelas quais o processo de referenciação ocorre de forma contextual em depoimentos do Orkut, uma vez que as retomadas textuais nem sempre se dão de maneira a levar em conta a forma lexical mais “aceita”, mais prototípica; levaremos em conta também, nas análises, que o gênero textual é fator de grande relevância na construção de sentido do texto no que diz respeito à categorização nesse processo de referenciação.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **1. O papel do objeto de discurso no processo de referenciação**

A perspectiva de estudos da cognição, da psicologia juntamente com os estudos da língua atuais fez com que se observasse que as divergências encontradas no que concerne à associação perfeita entre linguagem ou concepção de realidade com o mundo, seus conceitos e as “coisas” estão justamente no fato de que as atividades sociais e, conseqüentemente, a comunicação humana são frutos de interações entre falantes e de suas experiências culturais.

Diante dessa constatação, é possível aceitar que a instabilidade existente na tentativa de se nomear as coisas reside no fato de que as interações individuais, sociais e as experiências culturais tornam as categorias de mundo instáveis, variáveis e voláteis.

Nesse sentido é que concebemos em acordo com Mondada e Dubois (2004) que os objetos de mundo dão lugar, na perspectiva cognitiva, aos objetos de discurso, pois estes são construídos progressivamente dentro de uma dinâmica discursiva. Por isso, podem ser introduzidos, modificados, desativados, reativados ou reciclados, uma vez que há uma atividade discursiva em movimento. Esse movimento discursivo enquanto atividade discursiva que gera a *referenciação*.

As operações de referenciação, segundo Marcuschi (2006, p. 12) tratam-se de elementos que designam um universo e fenômenos nomeados por sinonímia ou até mesmo por substituição. O autor ressalta que essas operações têm a propriedade de determinar domínios referenciais que são conduzidos por meio lexical ou discursivo de modo a construir configurações mais gerais ou mais específicas.

Dessa maneira, o processo de referenciação ultrapassa a simples ideia de coesão por encadeamento de elementos linearizados, estanques seja por processos anafóricos ou por outras estratégias de ligações sequenciais locais, uma vez que são responsáveis por formações mais globais e de longo alcance.

O principal pressuposto a ser levado em conta, conforme pontuado, é o de que a *referenciação* não é o simples fato de referir ou de retomar elementos já ditos, ao contrário, trata-se de uma atividade discursiva que acontece no momento em que ocorre a discursividade.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Entretanto, a afirmativa não abre precedentes para se considerar que essa atividade acarreta em uma total desordem com relação ao uso da língua, mas que há instabilidades com relação à escolha de categorias para construir objetos de discurso no texto, mas essas instabilidades são sanadas e as categorias são compreendidas no momento em que o contexto interativo fornece meios suficientes para uma compreensão coletiva mediada pela “negociação” entre os atores sociais.

### **2. O gênero orkut e a construção de categorias avaliativas nos depoimentos**

É necessário, antes da apresentação das análises, delimitar que neste trabalho consideraremos o *Orkut* como um *gênero discursivo*, levando em conta os princípios para definição de *gêneros* traçados por Bakhtin (1999). Levaremos em conta que os gêneros são *textos materializados* que encontramos em nossas atividades humanas cotidianas e que apresentam características sociocomunicativas definidas por *conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição* característica.

Mediante essas características, podemos identificar que, muito embora o gênero *Orkut* abrigue outros gêneros em sua estrutura geral, cada um cumpre um propósito comunicativo diferente, além disso, possuem propriedades de conteúdo, estilo e composição particulares, tornando-os, assim, independentes dentro da macroestrutura que é o *Orkut* como ferramenta de interação virtual.

O *Orkut* é conceituado como um social *network*, conhecido como *community websites*, isto é, redes sociais de relacionamentos na Internet. Trata-se de uma rede filiada à empresa *Google Inc.* criada em 19 de janeiro de 2004 pelo engenheiro turco *Orkut Buyukkokten*.

Com a popularidade desse *software*, hoje é possível que qualquer pessoa faça parte dessa rede, basta acessar uma conta de e-mail no *Google*, pois, segundo consta na página inicial do *Orkut*, a pretensão dessa ferramenta é fazer com que cada vez mais pessoas façam uso desse meio de interligação social.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Ao ingressar, o usuário deve imediatamente construir um perfil que deve conter desde características básicas, tais como: nome, idade e sexo; a informações secundárias, como: o que gosta de fazer, músicas preferidas, comidas favoritas, estilo de roupas etc.; além de precisar preencher sua página com fotos; comunidades com as quais mais se identifica em termos temáticos e amigos para que possa interagir.

Como se trata de uma página pública (caso não se opte pelo bloqueio parcial por parte do usuário), é permitida não só que se tenha a visibilidade do perfil dos usuários como também é livre o acesso às categorizações, em sua maior parte, avaliativas, traçadas ao dono do perfil no gênero depoimento contido na página inicial.

O depoimento surgiu como forma explícita de se prestigiar o “amigo” na página virtual, no entanto, hoje, ele cumpre as mais diversas funções que vão desde a construção de um ator social público até lembretes, recados confidenciais que não se quer deixar exposto na página de *recados*.

Falamos aqui de objetos de discurso como constructos discursivos; de referenciação como um processo de construção, ativação, desativação desses objetos de discurso para mostrar que, no gênero depoimento de Orkut, temos todo esse movimento de discursividade em que se necessita levar muito em conta o fator contextual, individual, social e cultural para se entender a forma em que os usuários dessa ferramenta são construídos ou, até mesmo, desconstruídos socialmente mediante as expressões nominais usadas como categorizadoras e recategorizadoras discursivas nos depoimentos aceitos graças a uma “negociação” interativo social que se prevê nessa rede de relacionamentos.

Segundo o fundamento de Koch (2005, p. 35):

A remissão textual, em particular, quando realizada por meio de descrições ou formas nominais, constitui uma atividade de linguagem por meio da qual se (re) constroem objetos de discurso, tenho por objetivo evidenciar que uma de suas funções textual-interativas específicas é a de imprimir aos enunciados em que se inserem, bem como ao texto como um todo, orientações argumentativas conforme a proposta enunciativa do seu produtor.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Apoiados nessa orientação, mais que categorizadoras e recategorizadoras discursivos, as formas nominais orientam e/ou conduzem a maneira como irá ser recebida socialmente a pessoa que recebe um depoimento no Orkut, pois essas estratégias lexicais são fontes argumentativas propostas pelo emissor da mensagem em questão.

A partir do momento em que o usuário de um “perfil” aceita um depoimento, torna-o público e não opta por apagá-lo, ele se auto-caracteriza publicamente também, uma vez que ele concordou com todas as avaliações previstas no processo interativo de referência a ele.

### **3. As expressões nominais descritivas nos depoimentos de orkut**

As descrições em forma de expressões nominais implicam em escolhas que, muito embora, a princípio estejam muito relacionadas ao objeto a ser construído, categorizado ou recategorizado, elas estão muito mais voltadas para o repertório da memória discursiva que se vale o produtor do texto, considerando todas as colocações feitas neste trabalho. Espera-se do falante, ou seja, do produtor das impressões descritivas, que tenha, minimamente, ao embrenhar suas seleções lexicais, um conhecimento cultural e socialmente partilhado com o interlocutor que será traçado.

Essa caracterização constitui-se muito importante do ponto de vista social, no que tange ao gênero analisado, uma vez que os traços delineados pelo emissor da mensagem irão construir uma determinada imagem pública não só de quem receberá as impressões descritivas, como também de si mesmo, tendo em vista que a partir das entradas lexicais que o falante acessa para arquitetar e dar sentido à informação que pretende comunicar, ele deixa ali registradas importantes marcas de si mesmo, como: opiniões, crenças, grupo social, até mesmo supostas atitudes, como confirma Goffman (2004, p. 137):

Comumente, as palavras são ouvidas como a expressão direta, em certa medida, do desejo, crença, percepção ou intenção atual de quem quer que seja o animador da elocução. O “eu” imediato da pessoa que anima parece estar inevitavelmente envolvido de alguma maneira podendo ser chamado de “eu remetente”.

No processo de *referenciação*, as expressões nominais operam, na grande maioria dos casos, com a função anafórica de recate-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

gorização dos objetos de discurso. No *Orkut*, consideraremos, como primeiro passo, na construção do texto de depoimentos a introdução de um objeto de discurso na memória textual (em geral, por meio de um nome próprio ou forma nominal) que será posteriormente retomado por uma expressão nominal vinda de outros textos, que retomam o mesmo referente introduzido nessa memória textual.

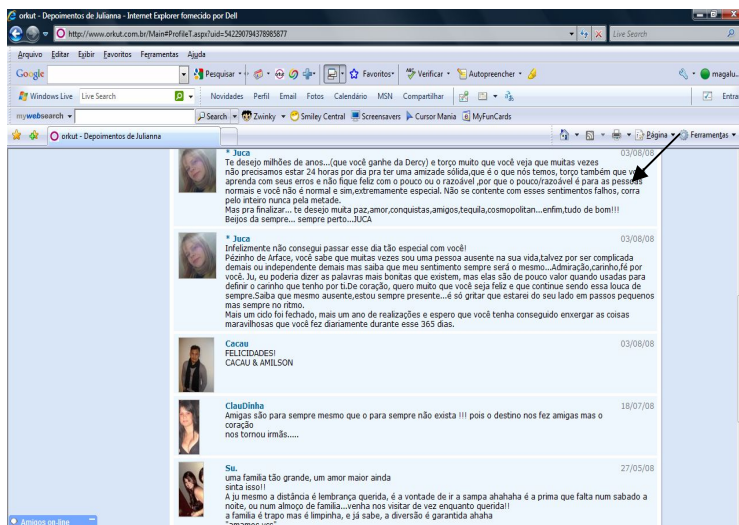
Com relação às recategorizações que vão sendo traçadas, o nome próprio ou forma nominal na página inicial do membro do *Orkut* é atribuído pelo dono do perfil, nome este que, não necessariamente, como tem ocorrido com muita frequência, coincide com o nome pessoal do usuário da rede – seja porque essa pessoa tem uma necessidade de se projetar virtualmente de forma diferente das relações pessoais interface, seja pelo fato de que, devido ao dinamismo desse *software*, é mais interessante publicamente se expor com pseudônimos que expressem seu estado de espírito, de humor, de autoafirmação, negação ou apelidos, mais conhecidos que o próprio nome.

Cabe, no entanto, ressaltar que não lançamos mão da ideia de *referência* em sentido tradicional, “como simples representação extensional de referentes do mundo extramental” (KOCH, 2004, p. 57), mas como o que usamos para designar, representar, criar uma situação discursiva de modo a atender ao propósito comunicativo.

Abordaremos nas análises abaixo casos em que são atribuídos aos usuários nos depoimentos recategorizações por termos metafóricos, nesses casos, o núcleo nominal para ser entendido deve estar preso a um contexto de modo que a reconstrução de determinado objeto de discurso atenda aos propósitos comunicativos, como demonstra o exemplo abaixo:

# Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

## Texto (1)



## Depoimentos de Julianna

Início > Julianna Lisboa > Depoimentos de Julianna

03/08/08 \* **Juca**

Infelizmente não consegui passar esse dia tão especial com você!

*Pézinho de Arface*, você sabe que muitas vezes sou uma pessoa ausente na sua vida,talvez por ser complicada demais ou independente demais mas saiba que meu sentimento sempre será o mesmo...Admiração,carinho,fé por você. Ju, eu poderia dizer as palavras mais bonitas que existem, mas elas são de pouco valor quando usadas para definir o carinho que tenho por ti.De coração, quero muito que você seja feliz e que continue sendo *essa louca* de sempre.Saiba que mesmo ausente,estou sempre presente...é só gritar que estarei do seu lado em passos pequenos mas sempre no ritmo.

Mais um ciclo foi fechado, mais um ano de realizações e espero que você tenha conseguido enxergar as coisas maravilhosas que você fez diariamente durante esse 365 dias.

Quando a usuária do perfil, que ativa a memória do leitor com um nome próprio, Julianna, isento de qualquer julgamento a princí-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

pio, aceita as recategorizações metafóricas feitas por meio das expressões nominais *Pézinho de Arface* e *essa louca*, mesmo que não tenha o propósito de se autocaracterizar conforme essas descrições, o contexto lexical, o gênero e a elaboração discursiva tornaram aceitáveis as retomadas recategorizadoras realizadas.

Do mesmo modo que os depoimentos do Orkut podem construir, desconstruir e desmentir aspectos das identidades virtuais criadas dentro do Orkut por meio das recategorizações feitas, em geral, por formas nominais, podem também reforçar e legitimar essas identidades virtuais nesse ambiente discursivo, pois como se trata de uma rede de “amigos”, de pessoas conhecidas, as características que são atribuídas a um interlocutor transmitem algum tipo de “impressão” ou mais precisamente de representação dessa pessoa que recebe a mensagem dentro da sociedade.

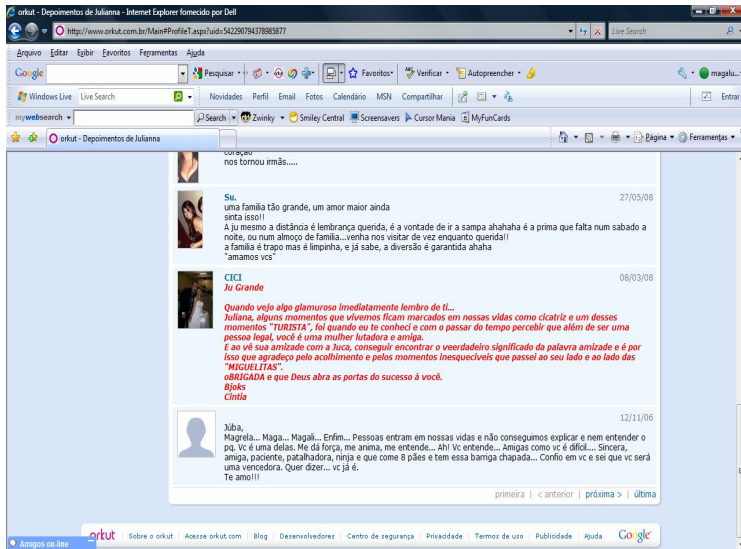
Dessa forma, parece ficar claro para os participantes da rede que o uso de termos nominais metafóricos é simplesmente uma forma de demonstrar intimidade, carinho, afeto, conforme o exemplo. A *Julianna* certamente não se reconhece como um *pezinho de alface*, ou como uma *louca* no sentido mais prototípico atribuído a essas expressões; mas dentro da “negociação” interacional do gênero, está segura de que as pessoas que tiverem acesso à sua página pública de perfil no Orkut também terão esse conhecimento contextual partilhado de modo a não conceberem essas características como formas nominais inaceitáveis para designação de uma pessoa.

Outra forma de recategorização muito comum nesse gênero são as que utilizam, em demasia, sempre com o propósito comunicativo de enquadrar de forma avaliativa, positiva ou negativa, quem recebe a mensagem.

Em se tratando do contexto do gênero a que estamos nos remetendo, mesmo quando as formas nominais utilizadas pareçam ferir a conduta de quem recebe a caracterização pelo excesso de adjetivos força de expressão positiva e até; algumas vezes, em outros contextos, com cargas semânticas depreciativas; o efeito soa contrário, pois quem, em geral, recebe esse tipo de atributos nominais são jovens entre 15 e 25 anos que estão situados em grupos que, quase sempre, utilizam essa abordagem para demonstrar o quanto a pessoa é querida, conforme os exemplos a seguir:

# Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

## Texto (2)



12/11/06

**Júba,**

**Magrela... Maga... Magali...** Enfim... Pessoas entram em nossas vidas e não conseguimos explicar e nem entender o pq. Vc é uma delas. Me dá força, me anima, me entende... Ah! Vc entende... Amigas como vc é difícil.... **Sincera, amiga, paciente, patalhadora, ninja** e que come 8 pães e tem essa barriga chapada... Confio em vc e sei que vc será uma vencedora. Quer dizer... vc já é.

Te amo!!!

SIMPLESMENTE.....

TE AMOOOOOOOOOOO.....

VC É MUITO ESPECIAL PARA MIM....RACHA.....

BJOKS

No texto (2), os vocativos atribuídos à “amiga” de rede são recategorizações do objeto de discurso construído como ativador de memória: Julianna. Sem que se leve em consideração o significado da referência conforme proposto nessas análises, com propósito so-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

ciocomunicativo referencial, que pressupõe um acesso discursivo, interacional, situacional por parte dos interlocutores, as formas nominais do exemplo pareceriam, ora recategorizações avaliativas negativas devido as escolhas de sintagmas nominais marcados por sentidos pejorativos: *Júba, Magrela, Maga, Magali, ninja*; ora, positivas e até afetuosas, asseguradas pelos adjetivos, ou seja, a recategorização se fez no interior da predicação: *Sincera, amiga, paciente, “patalhadora”*

Muito embora pareça haver um excesso de características atribuídas à mesma pessoa, não é incomum isso acontecer nas nossas próprias relações cotidianas, uma vez que possuímos papéis sociais diversos e somos enquadrados de acordo com os contextos e situações em que atuamos. Em se tratando do gênero depoimento, esse fato é ainda mais comum por se tratar de um espaço dedicado exclusivamente para impressões de uns sobre os outros.

Estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento ao mesmo tempo que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes. (RIBEIRO e GARCEZ, 2004, p. 7)

Quando as expressões nominais vêm acompanhadas de extensas descrições, quase que enumerativas, elas tendem a direcionar o foco de um pretense leitor em direção da averiguação daqueles atributos, é previsível que criemos, enquanto sujeitos sociais, expectativas quanto às pessoas de seu convívio social, principalmente quando as expressões de elogio são traçadas por uma terceira pessoa.

### ***4. Considerações finais***

Analizamos algumas situações em que ocorre o processo de referenciação por meio de expressões nominais em depoimentos do Orkut a partir de um *corpus* que procurou ressaltar as principais incidências dessas formas nominais nesses textos de caráter tão pessoal, mas, ao mesmo tempo, tão público pelo local em que estão veiculados.

Podemos perceber que a referenciação “não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em processos de (re) construção do próprio real” (KOCH, 2005, p. 33).



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Os atores sociais envolvidos nessa emaranhada rede virtual de relacionamentos que é o Orkut estão expostos a qualquer tipo de julgamento não só pela construção que fizeram de seu Perfil, mas também pelas recategorizações descritivo-avaliativas feitas pelos amigos da rede nos depoimentos aceitos como verdade daquela pessoa traçada.

Isso comprova que as remissões por meio de expressões nominais não só reconstruem um novo objeto de discurso até então desconhecido, mas funcionam, de acordo com as considerações de Koch (2005, p. 46), como uma “espinha dorsal do texto”, uma vez que orientam e conduzem as leituras que se projetam na superfície do texto em associação com o contexto envolvido nessa produção.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOTHÉLOZ, D. & REICHLER-BÉGUELIN M. Construction de la reference et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A. & REICHLER-BÉGUELIN M. J. (Org.). *Du syntagamenominal aux objets-de-discours*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.

BAKHITIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hause ou A fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 2003.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: quo vadis?* DELTA, São Paulo, v. 17, n. spe, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br.php?script=sci\\_arttext&pid.S010244502001000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br.php?script=sci_arttext&pid.S010244502001000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jul. 2009. p. 11-23.

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

**Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

\_\_\_\_\_. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Inge-dore Villaça; MORATO e BENTES, Ana Cristina (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

MARCUSCHI, L. A.. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n 48 (1), 2006, p. 7-22.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. Coleção Clássicos da Linguística.

RIBEIRO, B. T., P. M. GARCEZ (Org.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

### **VERBOS E TRANSITIVIDADE VERBAL EM LIVROS DIDÁTICOS**

*Aline Moraes Oliveira (UFES/SABERES)*

[alinekinha@ig.com.br](mailto:alinekinha@ig.com.br)

*Carmelita Minélio da Silva Amorim (UFF)*

*Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)*

#### **REFLEXÕES INICIAIS**

O ensino da língua portuguesa no Brasil recebe críticas e questionamentos há muitos anos. Sabemos que as discussões acadêmicas atuais priorizam a necessidade de se avaliar e pensar o ensino de maneira mais condizente com a realidade do aluno, do professor e da escola. Não podemos negar que pensar a realidade implica pensar o social, no entanto, o nosso trabalho não pretende contemplar aspectos sociológicos. Objetivamos, sim, trabalhar as concepções de transitividade de livros didáticos e ainda, de maneira tangencial, comentar a postura adotada por professores de língua materna.

Percebemos um avanço nos documentos governamentais que deveriam nortear o ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que preconizam a reflexão linguística. De acordo com esses documentos, a linguagem é uma atividade de natureza reflexiva que, em última análise, depende de aspectos linguísticos, de interação social e cognitivos. “A análise linguística refere-se a atividades que se pode classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins” (BRASIL, 1997, p. 38). Entretanto, sabemos que a gramática tem sido ensinada de maneira descontextualizada, o que também os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam ao dizer que esta se reduz a uma prática pedagógica que vai da metalinguagem à memorização de nomenclaturas.

Por maior que seja a orientação trazida pelos PCN, notamos que ainda há falhas significativas no que diz respeito ao ensino de língua materna. Neves (2001, p. 10) afirma que “as aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso”. Muitos autores de livros didáticos, na tentativa de seguirem as recomendações dos PCN, inserem em suas obras gê-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

neros textuais como mero pretexto. Parece-nos que não existe uma preocupação de trabalhar o texto em si, e sim de “dissecar” sintaticamente, sobretudo, os dados ali presentes.

De acordo com os PCN, nas palavras de Oliveira e Cezario (2007, p. 92):

As chamadas *aulas de gramática* devem passar a compor o conjunto de atividades de *análise e reflexão sobre a língua*, como suporte e subsídio das práticas de leitura, produção, revisão e reprodução de textos. Nesse realinhamento, os conteúdos gramaticais passam a ser tratados como conhecimentos de acesso ao competente e eficiente desempenho linguístico, focados em termos de relevância e pertinência para a legibilidade e (re)elaboração dos sentidos textuais. Assim, a seleção dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados deve levar em conta as produções textuais. Essa nova condição permite e enseja que, ao final de um projeto pedagógico ou de uma unidade de trabalho, por exemplo, se faça uma sistematização dos conteúdos gramaticais trabalhados, que terá, aí sim, sentido maior para os alunos.

Fizemos a seleção de alguns livros didáticos adotados entre 1995 e 2008 no Ensino Médio de escolas públicas e particulares dos estados do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Buscamos registrar a forma como essas obras classificam *verbo* e abordam o fenômeno da transitividade. Ressaltamos que todos os exemplares são de volume único. As obras e seus apontamentos serão apresentados numa ordem cronológica de suas publicações.

### **1. *Verbos e transitividade verbal em livros didáticos***

Infante (1995, p. 145), na introdução e na conceituação sobre os *Estudos dos Verbos*, define o verbo da seguinte maneira:

**Verbo** significa, originalmente, “palavra”. Esse significado pode ser percebidos em expressões como “abrir o verbo” ou “deitar o verbo”, utilizadas para indicar o uso farto e desimpedido das palavras. As palavras que pertencem à classe gramatical dos verbos receberam esse nome justamente porque, devido à sua importância nas orações da língua, foram consideradas “as palavras” por excelência pelos gramáticos. Conjuguar um verbo é, portanto, exercer o direito pleno de empregar a palavra; no caso dos verbos como “sempreamar” e “pluriamar”, é, segundo o poeta, realizar-se em sua própria humanidade.

Verbo é a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz. Pode indicar ação (correr, pular), estado ou mudança de estado (ser, ficar), fenômeno natural (chover, anoitecer), ocorrência (acontecer,

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

sucedem), desejo (querer, aspirar) e outros processos.

Paschoalin e Spadoto (1996, p. 82) consideram verbo “a palavra que expressa ação, estado e fenômeno da natureza situados no tempo”.

A “palavra que exprime um *fato* (em geral uma *ação*, um *estado* ou um *fenômeno*, localizando-o no tempo” é considerada verbo por Amaral *et alii* (2000, p. 392).

Para Terra, Nicola e Cavalleto (2002, p. 175), o verbo “é a classe gramatical que apresenta maior variedade de formas, admitindo flexão de pessoa, número, tempo, modo e voz”.

Maia (2003, p. 193), em edição compacta de sua obra, caracteriza o verbo como a “palavra que, numa perspectiva de tempo, exprime ação, estado ou fenômeno, indicando também o modo, o número, a pessoa e a voz”.

Pereira e Pelachin (2004, p. 407) dizem que verbo pode ser definido como a palavra que:

- *semanticamente* expressa um processo (ação, estado, fenômeno);
- *morfologicamente* apresenta flexões de tempo e modo; número e pessoa;
- *funcionalmente* estrutura um enunciado quando expressa ação ou fenômeno, ou relaciona uma qualidade ao sujeito da oração quando expressa estado.

Trata-se da classe gramatical que acumula o maior número de flexões, uma vez que, além de tempo, modo, número e pessoa, indica ainda voz e aspecto.

Com relação aos estudos da transitividade, esses autores registram alguns dados. Verifiquemos.

Infante (1995) trata dos verbos intransitivos, dos transitivos diretos e indiretos, dos indiferentemente transitivos diretos e indiretos e dos transitivos diretos e indiretos. Ainda acrescenta o estudo de verbos cuja mudança de transitividade implica mudança de significado. Para ele, os intransitivos são aqueles que não necessitam de complemento. Os transitivos diretos são complementados por objetos diretos, ou seja, não exigem qualquer preposição para o estabelecimento da relação de regência. “Os verbos transitivos indiretos são

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

complementados por objetos indiretos: isso significa que esses verbos exigem uma preposição para o estabelecimento da relação de regência” (1995, p. 475). Os verbos que podem ser usados como transitivos diretos ou indiretos, sem que isso implique alteração de sentido, são chamados de verbos indiferentemente transitivos diretos e indiretos. O autor também explica que há vários verbos cujas modificações de transitividade produzem mudança de significado.

Paschoalin e Spadoto (1996, p. 180), nos estudos sobre a predicação do verbo, explicitam que “há verbos que expressam *ação*: são verbos significativos. Os verbos significativos classificam-se em: *intransitivos* e *transitivos*”. Definem da seguinte maneira os verbos significativos:

Verbo intransitivo é aquele que traz em si a ideia completa da ação, sem necessitar, portanto, de um outro termo para completar o seu sentido, ou seja, sua ação não transita.

(...)

Verbo transitivo é aquele que não traz em si ideia completa da ação, necessitando, portanto, de um outro termo para completar seu sentido, ou seja, sua ação transita. Por completar o sentido de um verbo, esse outro termo é um *complemento verbal* ou *objeto* (1996, p. 180-182).

Paschoalin e Spadoto (1996, p. 182) acrescentam que “há verbos que expressam *estado*, não são significativos. São os *verbos de ligação*”. Verbo de ligação “é aquele que, expressando estado, liga características ao sujeito, estabelecendo relações entre eles (sujeito e características) certos tipos de relações”.

Ao elencar os tipos de verbo no predicado, Amaral *et al* (2000, p. 425-426) apontam que “o verbo, palavra indispensável à constituição das orações, sempre ocorre no predicado e, dependendo das relações que se estabelecem entre eles e os demais termos, pode ser de dois tipos: *verbo de ligação* ou *verbo significativo*”.

Verbo de ligação é “todo verbo que, por si mesmo, nada informa sobre o sujeito; ele apenas liga o sujeito ao predicativo” (...) “Diferentemente dos verbos de ligação, os *verbos significativos* expressam, por si mesmos, uma informação e têm, portanto, um sentido próprio. Em geral, esses verbos expressam ações (acontecimentos) ou fenômenos da natureza”. Os autores classificam os verbos significativos em intransitivos e transitivos. Os transitivos em diretos, indi-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

retos e diretos e indiretos.

Terra, Nicola e Cavallette (2002, p. 195-196) asseguram que

Os verbos significativos podem ser de *significação absoluta* (quando são capazes de, sozinhos, constituir o predicado) ou de *significação relativa* (quando não são capazes de, sozinhos, constituir o predicado, exigindo um complemento).

Os verbos de significação absoluta são denominados *intransitivos* e os de significação relativa, de transitivos. Os verbos transitivos vão exigir, portanto, termos que completem sua significação relativa.

(...) os termos que completam a significação relativa do verbo podem estar a ele relacionados por meio de preposição ou não.

Ao abordar termos essenciais da oração e tipos de predicado, Maia (2003, p. 248) classifica os verbos em intransitivos – “verbo de *sentido completo*”; transitivos – “verbo de *sentido incompleto*”; e, verbo de ligação – “serve apenas para estabelecer a união entre duas palavras de caráter nominal”.

As autoras Pereira e Pelachin (2004, p. 452) nos expõem que “O verbo pode indicar um estado ou uma ação do sujeito. Vamos classificar (...) os que expressam *ação* (*ler, correr, dançar, sorrir*, por exemplo) ou *fenômeno da natureza* (*relampejar, nevar etc.*)”.

As autoras exibem, ainda, a classificação:

Verbo transitivo direto – pede complemento sem a presença de preposição.

(...)

Verbo transitivo indireto – pede complemento com preposição.

(...)

Verbo transitivo direto e indireto – pede um complemento sem e outro com preposição.

(...)

Verbo intransitivo – não pede complemento. (PEREIRA & PELACHIN, 2004, p. 453)

Acrescentam, na página 462 que o verbo de ligação é caracterizado como o verbo que “semanticamente expressa um estado e sintaticamente relaciona o sujeito a uma qualidade”.

## **2. Reflexões finais**

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa e, mais particularmente, ao ensino de verbos e da transitividade verbal, podemos perceber, através da realização deste estudo, que muitas são as deficiências e as lacunas encontradas nos livros didáticos. Constatamos que há a persistência de uma prática pedagógica que mantém como unidade de estudo a palavra e a frase, fora de contextualização. Fato é que existe uma “reprodução” do que registram as gramáticas tradicionais. Pouco se percebe, quando se percebe, a influência dos estudos e avanços linguísticos presentes nesse tipo de material, fator agravante no quadro de ensino da língua portuguesa, pois percebemos que a nomenclatura e a imposição de regras são itens priorizados nas orientações de muitos livros didáticos e, conseqüentemente, no direcionamento das aulas.

As teorias que norteiam o trabalho do professor e as concepções de linguagem e ensino de língua que estão sendo a base das aulas de língua portuguesa podem ser percebidas por meio da análise dos livros. Evidenciamos a necessidade de o professor retomar o livro como um auxílio às suas aulas e não como algo imexível. Os livros didáticos recebem muitas críticas, e estas não são recentes.

Fernanda Schneider (2008)<sup>45</sup> faz um estudo sobre *O ensino da gramática: repensando o livro didático para o efetivo ensino da língua* e comenta a posição de Geraldi acerca do livro didático. Baseando-nos nas palavras de Shneider (2008), podemos dizer que Geraldi (1987, p. 04), ao conceder uma entrevista à revista *Leitura: teoria e prática*, apresenta-se um defensor radical da não-adoção do livro didático. Em sua entrevista, Geraldi salienta alguns aspectos que devem ser considerados. Primeiramente, o autor cita a alienação - por parte do professor, pois o mesmo não exerce seu direito de elaborar suas aulas; a predeterminação - referente aos conteúdos de ensino, às leituras, enfim a tudo o que envolve o ensino da língua, que resulta por "matar as pesquisas" e a falsificação das condições de trabalho - falsifica as condições de ensino-aprendizagem e também as condições de trabalho do professor. O autor explica que, ao serem distri-

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3675/1/o-ensino-da-gramatica-repensando-o-livro-didatico-para-o-efetivo-ensino-da-lingua/pagina1.html>>. Acesso em 15 de março de 2008.



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

buídas grandes quantidades de livro didático, aumenta-se o número de alunos nas salas de aula e o professor acaba desenvolvendo o trabalho presente no livro adotado. Assim, o professor não precisa pensar, criar e elaborar suas aulas. Segundo ele, o livro "emburrece" alunos e professores. Essa visão do autor data do ano de 1987, suas ideias podem servir para os dias de hoje, mas consideramo-nas um tanto radical. Fato é: os livros didáticos melhoraram consideravelmente, mas mesmo assim verificam-se muitas falhas e faz-se necessário melhorar as condições de produção do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, concordamos com Schneider (2008), ao dizer que o professor deve se libertar das amarras do livro didático e assumir seu papel. Pode utilizá-lo, mas sem segui-lo à risca. Ocupar o que tem de melhor e o restante recriar, refazer e variar seu uso. Portanto, é preciso fazer da aula de português um exercício de conhecimentos linguísticos, através de proposições, de discussões de textos apresentados e atividades reflexivas, que desenvolvam a competência cognitiva e principalmente, a formação de um leitor/escritor de diferentes tipos / gêneros de texto.

Constatamos que os livros didáticos, e conseqüentemente, que muitos dos seus fiéis seguidores – os professores – apresentam uma concepção tradicional de gramática. Os livros reduzem sua concepção à classificação dos verbos em transitivos e intransitivos sem considerar o contexto da oração e os seus demais constituintes. Percebemos que esses conceitos são ensinados a partir da apresentação de situações-modelo com frases isoladas, fixação de regras e passos de identificação da transitividade do verbo sem levar em conta o contexto linguístico, conclusões também apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, para os quais o baixo rendimento dos alunos na aprendizagem de língua materna é devido à ineficiência das metodologias de ensino implementadas pelos professores, as quais se baseiam na concepção tradicional de linguagem e gramática, propostas pelos livros didáticos.

Acrescentamos que os livros didáticos averiguados se reduzem às exposições de parâmetros, esquemas de classes e subclasses em que não se analisam as funções ou relações entre essas classes dentro de uma oração. As atividades ou exposição do conteúdo são

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

organizadas de forma a não se enquadrarem em situações eventuais de uso, mas em textos prontos, construídos para tal exercitação. De quando em vez, aparecem tiras, charges, peças publicitárias, no entanto, a abordagem direcionada pelos autores aos professores é meramente formal.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. *Gramática mínima para o domínio da língua padrão*. São Paulo: Ateliê, 2003.

AMARAL, E. *et al. Novas palavras: português*. São Paulo: FTD, 2000. (Coleção Novas Palavras – Série Ensino Médio).

AMORIM, C. M. da S.; ROCHA, L. H. P. da (Org.). *(In)transitividade na perspectiva funcionalista da língua*. Vitória: Edufes, 2008.

BALDINI, L. *A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BORBA, F. da S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo, Ática, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

DUBOIS, J. *et al. Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973

FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; MARTELOTA, M. E.; OLIVEIRA, M. R. de. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_ ; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GERALDI, J. W. *LEITURA: teoria e prática*. Ano 6, nº 9. ju-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

nho,1987, p. 3 - 7.

HOPPER, P. & THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, Volume 56, number 2, 1980.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

IGNÁCIO, S. E. *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. Franca: Ribeirão, 2002.

INFANTE, U. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo Scipione,1995.

KURY, A. da G. *Novas lições de análise sintática*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LUFT, C.P. *Dicionário de regência verbal*. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido*. 1998. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, M. H. de M. *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, M.R. de. & VOTRE, S. *Corpus discurso & gramática: - a língua falada e escrita*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

OLIVEIRA, M. R. de; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & ensino*, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 87-108, jan.-jun.2007.

PASCHOALIN, M. A.; SPADOTO, N. T. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 1996.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. São Carlos: Clara Luz, 2006.

PEREIRA, H. B.; PELACHIN, M. M. *Português na trama do texto*. Volume único. São Paulo: FTD, 2004.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

SCHNEIDER, F. *O ensino da gramática: repensando o livro didático para o efetivo ensino da língua*. Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/articles/3675/1/o-ensino-da-gramatica-repensando-o-ivro-didatico-para-o-efetivo-ensino-da-lingua/pagina1.html>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

SILVEIRA, E. S. da. *Relevância em narrativas orais*. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

SOUZA, C. M. de. Transitividade: uma questão para o ensino? In: AMORIM, C. M. da S.; ROCHA, L. H. P. da (Orgs.). *(In)transitividade na perspectiva funcionalista da língua*. Vitória: Edufes, 2008, p. 162-176.

TERRA, E.; NICOLA, J. de; CAVALLETE, F. T. *Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de textos*. São Paulo: Scipione, 2002. (Série Parâmetros).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **A CANTIGA DE AMOR E O AMOR NAS CANTIGAS**

*Sandra Regina Marcelino Pinto (USP)*  
[sr\\_perolanegra@yahoo.com.br](mailto:sr_perolanegra@yahoo.com.br)

A música está sempre presente na história da humanidade. Desde seu surgimento, na solenidade do culto, ela expressa e se adequa a momentos alegres: festas e aos tristes: exéquias. Se enriquece com a dança. Não só no passado, deixa sua marca pelo tempo, como vemos que os fatos citados ocorrem também na atualidade. Ela se mantém presente na vida do ser humano, traduzindo sentimentos, desejos e inspirações. Na música popular brasileira, um dos sentimentos que aparece com destaque, é o amor. Nessa junção de música popular brasileira e o tema do amor, encontram-se traços do trovadorismo medieval no que se refere a suas *letras*, ou o que denominamos hoje que sejam as chamadas cantigas de amor.

Para retomar as origens e melhor compreender o termo *cantiga*, é preciso ater-se as importantes informações que encontramos em Lapa. Sintetizando, sua explicação sobre o surgimento da cantiga em si e deste termo, ele nos dirá que, para amenizar a aridez e severidade do canto litúrgico, os músicos eclesiais do século IX começaram a acrescentar e a interpolar versículos ao texto oficial. Esta informação nos ajuda com as questões em voga primordiais neste texto, a presença / infiltração da *música* na poesia do século XII e sua junção a questão do amor presente no mesmo teor expresso nas letras do contemporâneo. Isso também esclarece a questão do refrão que encontramos nos citados textos. Em estudos aprofundados encontramos dados importantes para o conhecimento da interação do homem com a música:

O homem de diferentes culturas, em seus primórdios, cultivava o canto, provavelmente por associá-lo às atividades mais elementares, como ninar uma criança ou semear um campo, ou à própria necessidade de manifestar seus sentimentos, como na festa, na oração, no amor. A Idade Média assiste ao nascimento da poesia portuguesa ligando-a a música, o que se explica pela natureza da alma humana, pela necessidade de memorizar os textos a serem transmitidos oralmente, pela sonoridade característica da poesia, o que já acontecia na civilização grega.

No Ocidente, o amor desabrochou frente à religião, fora dela e até mesmo contra ela. O amor ocidental é o filho da filosofia e do sentimen-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

to poético que transfigura em imagem tudo o que toca. Por isso, para nós, o amor tem sido um *culto*. (MICHELLI, 2001, p. 33)

Na história do ser humano, a presença da musicalidade, a-brange e complementa a vida humana levando o homem a aprimorar instrumentos, seu estudo, desenvolvimento de técnicas etc. Em Lapa encontramos explicação para estas inovações, apresentando-as como algo como natural, uma ou outra sugestão da música secular, dessa maneira, passaram a ser de chamadas *tropos*, expressão grega, não recente, já usada no século V na liturgia bizantina; esta liturgia conservava esses cantos destinados aos leigos.

A novidade, contemporânea da seqüência, teve imensa voga; tanta, que chegou a alarmar a própria Igreja, que assim via pouco a pouco alterado o texto litúrgico primitivo, sob o pretexto aliciante da melodia. E, começando por servir decentemente a liturgia, não é de espantar que o tropo tivesse degenerado num veículo de lirismo grosseiramente profano, capaz de exprimir todos os matizes do amor sensual e goliardesco.

Esta simples coincidência junta ao fato da popularização e degenerescência do gênero, já podia insinuar-nos a suspeita de que essa arte litúrgica poderia ter suscitado um lirismo profano ou, pelo menos, a sua estrutura musical. Efetivamente a própria designação de “trobar” confirma essa hipótese e o fenômeno literário esclarece aqui de modo verdadeiramente luminoso o problema etimológico. (Lapa, 1943, p. 96)

Com a difusão da *trova*, como encontramos na citação acima, o homem constatou outro espaço para expressar seu sentimento. Ao propor a discussão da presença de influência do medieval, o primeiro passo é deixar claro que as cantigas foram assim chamadas por infusão de melodia para maior fixação de sua composição. Se há melodia, logo podemos denominá-la composição musical, com o tema amor. Porém, para apresentar o que propomos tratando de *cantares d'amor* (denominação também designada a cantigas de amor) não nos servimos somente da questão “música” e sim a similaridade da “letra” da “poesia” em si das cantigas de amor na relação música popular brasileira.

O estudo comparativo de um corpus, constituído de músicas populares brasileiras de variados gêneros, compostas entre os séculos XX e XXI, em paralelo com cantigas medievais, revela como a *Idade Média* exerceu decisiva influência no processo de construção do imaginário popular brasileiro, sobrevivendo através dos séculos e chegando até as entrelinhas dos *cantares brasileiros contemporâneos*. (Correa, 2006, p. 06)

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

A relevância do tema da manifestação do amor nas referentes épocas aqui mencionadas se dá através de cantigas, no sentido de canções: músicas. No primeiro momento, faz-se referência a cantiga de amor medieval e posteriormente de forma linear as composições referentes a trovas e músicas do contemporâneo, detecta-se dessa maneira o trovadorismo *vivo* abordado nas trovas atuais com o mesmo tema da primeira referência: o amor. No entanto, não só a questão da pertinência do tema se referindo ao amor em si. O fato é a estrutura, o aspecto como se compreende e como o homem se sente em relação a sua musa, ou ainda, a condição de *vassalo* também como uma permanência.

Faz-se necessário considerar as cantigas como uma criação literária independentemente da época de sua composição. Não o amor como uma repetição, e sim como uma pertinência da criação literária. O termo permanência aqui usado se faz devido a presença de um mesmo tema e de condições presentes nas cantigas de tão semelhante ao trato da dama, na condição de expressar-se no referente ao modo de colocar-se nas “condições” do amor e outros pontos, de maneira a ser manifestado, considerando os séculos, na música popular brasileira. Essas manifestações tiveram sua temática como um marco, presente na vida humana efetivamente em todas as épocas culminando no tema amor.

A maneira de referir-se a mulher amada com idolatria, é expressa pela maneira pela qual a mulher é referenciada; são modos claramente encontrados nos adjetivos e maneiras com que o autor da cantiga se dirige a sua amada. A condição de expor-se como vassalo: um servo, um criado “*um aprendiz do teu amor*” dirá Chico Buarque em *Luísa*, é o que o amador assume como uma condição de existência:

*...e para servir, enquanto 'eu vivo for' ...  
que moir 'eu bem-morrer por tal senhor;*

Ca pois eu ei tão grande coita d'amor  
de que já muito não posso viver,  
muito 'é bem saber, pois eu morrer',  
.....

Ca não no mundo tão soffredor  
que a veja, que se possa suffer  
que lhe não aja grande bem que quer.

E moiro por ela! Mas Que a?

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Moiro mui bem, se end 'é sabedor

Ella, mas sei que lhe prazo  
de mia morte; que não quis, nem querrá,  
nem quer que eu seja seu servidor.

(C. A. – 253, VASCONCELOS p. 494)

Diz-se da canção d'amor – informação encontrada na obra de Spina – “*Presença da literatura portuguesa*” onde ele afirma o influxo de culta e de ambiente aristocrático, como uma poção, que por sua vez chega a receber influências da própria poesia tradicional. A estrutura social nas suas classes mais representativas corresponde, pois, um tipo de poesia. Os versos acima citados se complementam no que encontramos em Djavan, na música *Amar é tudo*:

Eu sei,  
Eu não sei viver sem ela  
Assim, um simples talvez me desespera  
Ninguém pode querer bem sem ralar  
Na há nada o que fazer  
Amar é tudo.

A amada é condição existencial, a razão da sobrevivência é a amada. É um espaço onde a razão não tem consentimento. Sobre esse amor que confunde aquele que ama, encontramos a seguinte observação de Cristiano de Troyes:

De todos os males, o meu difere; ele me agrada; regozijo-me com ele, meu mal é o que desejo e minha dor é meu bem-estar. Não vejo, portanto, de que me queixar, pois meu mal advém de minha vontade; é meu querer que se torna meu mal, tenho tanto gosto em querer assim que sou prazerosamente, e há tanta alegria na minha dor que me delicio com a minha doença.” (Rougemont, 1988, p. 32)

Denis de Rougemont, em sua reverenciada obra: *O amor e o ocidente*, se refere a psicanálise apontando-a como algo que nos habituou a pensar que no desejo recluso, destaca ele em sua obra: “se exprime” sempre, mas de maneira desordenada. Ele segue com um interessante comentário sobre o amor inconfessável:

A paixão proibida, o amor inconfessável criam para si um sistema de símbolos, uma linguagem hieroglífica, cuja chave a consciência não tem. Linguagem ambígua por essência, pois “traí” no duplo sentido da palavra, o que quer dizer sem o dizer sem o dizer. Chega a compor, num único gesto ou numa única metáfora, simultaneamente a expressão do objeto desejado e a expressão daquilo que condena esse desejo. Assim con-



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

firma-se a interdição sem que o objeto seja confessado, apesar de se lhe fazer alusão . Com o que de certa forma exigências incompatíveis são ao mesmo tempo satisfeitas: necessidade de falar daquilo que se ama e necessidade de livrá-lo do julgamento; amor do risco, do instinto de prudência. (Rougemont, 1988, p. 38)

No contemporâneo, encontramos em uma seleção de MPB a pertinência do tema amor, na manifestação tal qual já discutimos aqui, como “amor segredo”, na expressão da forma de amar; através da canção é revelado e segredado ao mesmo tempo. A força do sentimento o faz, ao mesmo tempo, ser segredo e revelação. Como um eco, para expressar em metáfora, gritar onde não há nada, não há resposta ou retorno de alguém, por isso “eco” o vazio.

Composições como “*Tanto amar*” de Chico Buarque e de Djavan com as seguintes: “*Amar é tudo*” e “*Meu bem querer*”\*, entre outras, formam um conjunto dos elementos onde se reconhece em pontos relevantes a marca e a mescla das cantigas que aqui nos referimos. Com a finalidade de retratar o comportamento da “dama” e do compositor da trova de amor nas referentes épocas aqui abordadas, delimitamos o amor correspondido e o amor não correspondido no século doze e em nossos dias.

O homem destaca sua amada como a perfeição incomparável, sem chance de comparação ou de substituição a alguma outra dama. Aquele que ama sofre interiormente, coloca-se em posição de servo da mulher amada. Ele cultiva esse amor em segredo, sem revelar o nome da dama, já que o homem é proibido de falar diretamente sobre seus sentimentos (de acordo com as regras do amor cortês), que nem sabe dos sentimentos amorosos do trovador.

O amor recluso, o distanciamento da mulher amada: “*a mia senhor*”, e o amor em segredo, aparecem como no medieval, remetendo elementos como: sacramentado – sagrado e pecado – profano.

Meu bem querer  
é segredo, é sagrado  
está sacramentado  
em meu coração  
meu bem querer  
tem um quê de pecado  
acariciado pela emoção

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

meu bem querer  
meu encanto, estou sofrendo tanto  
amor, e o que é o sofrer  
para mim que estou  
jurado pra morrer de amor

(Meu bem-querer. Letra e música – DJAVAN)

A canção retrata o amor posto como uma coisa tão forte, apresentando os padrões da religião, porém “*tem um que de pecado*”. Tem um amor encerrado em seu peito, como um segredo apresentando, sobretudo, na questão do sofrer, indicando que não há outro ofício fora esse. Não há possibilidade de viver sem a amada, e por isso seguir sua vida sem a amada, faz com que ela lhe pareça pouca, vazia e pequena; sendo um sofrimento tão grande, um caminho sem outra escolha a não ser morrer.

A música popular brasileira contemporânea conserva inúmeros traços que remetem aos cantares medievais, como símbolos, mitos, processos paralelísticos de composição, arquétipos, a configuração da natureza e todo um imaginário acerca do amor e da postura dos amantes, bem como um gosto especial por escarmentar toda e qualquer pessoa ou situação que fuja aos padrões esperados.

O amador só aparece abaixo da amada, em segundo plano, sua existência é em função dela, existe por causa dela, totalmente sujeito, um admirador, um vassalo seu. A sujeição, por sua vez, é desencadeada pelo conjunto de valores da amada que aparece perfeita, como nas cantigas de amor, onde um olhar sobre a *Senhor* causa a paixão desenfreada no eu lírico. Porém, maior valorização tem a amada quando sem valorizar ou dar esperanças ao seu amor, sua beleza é aliada à sua indiferença em relação ao eu lírico, que nem é notado pela amada, nem existe para ela, ou ainda, exatamente como no trovadorismo, ela ignora completamente sua existência.

Mas a indiferença não é capaz de eliminar o sentimento do amador, que apesar de só e infeliz não consegue deixar de amar aquela que por causa da indiferença da dama e da paixão arrebatadora do amador, surge a coita, o sofrimento amoroso, já que o tempo vai passando e o eu lírico continua amando, esperando e sofrendo cada vez mais. Em outras palavras, o sentimento do amador é inversamente proporcional ao da *Senhor*, quanto menos ela o percebe, mais ele a ama. O amor é um segredo daquele que ama:

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

meu bem querer é segredo,  
esta sacramentado em meu coração  
Meu bem querer , meu encanto,  
To sofrendo tanto,  
Amor o que é o sofrer ,  
para mim que estou  
jurado pra morrer de amor.

O amar e o sofrer são um ofício em favor da “*mia senhor*”. A valorização da dama, a construção da idealização da mulher perfeita, apresenta ligação com o culto da virgem Maria que tem seu início na Idade Média.

Como ícone, a santa inspirou vários tradutores a produzirem cantigas em sua homenagem, tomamos como referência as Cantigas de Santa Maria (do século XIII) do rei trovador Afonso X, as quais apresentam riquíssimas histórias de uma Maria protetora, profética e libertadora, além da utilização da imagem de uma virgem não somente sagrada, mas voltada ao profano. Neste sentido, com o surgimento da adoração e poemas Marianos, feitos para serem cantados, fez-se surgir uma real valorização da mulher, a imagem da santa foi reveladora da importância social da mulher no ocidente cristão. (Silva, 2009, p. 35)

A música popular é, reconhecidamente, uma das expressões mais altas da cultura brasileira. As condições históricas e sociais em que temos existido não permitiram à nossa literatura se expressar de forma devida a toda, ou pelo menos grande parte, da população de nosso país. A música popular, então, dentro de suas naturais limitações, foi levada a assumir tarefas que normalmente deveriam caber à literatura. Coube-lhe o desafio de dominar e expressar, mesmo tendo de driblar a censura, o preconceito intelectual elitista, entre outros, uma vasta e complexa realidade cultural de nosso país.

A composição da cantiga é mista dos elementos acima citados por Lapa, de longa data, apresentam um caráter intelectualizado como uma marca primordial. Mas por que trovadorismo e por que cantigas? As duas vertentes aqui unidas estão unidas no medieval e no contemporâneo onde encontramos o tema comum é o amor.

Presente desde tempos imemoráveis, a música atrelada a poesia desde a Grécia Antiga, apresenta voz de sentido coletivo quando fala do amor, esta é uma das razões da predominância que favorecia a difusão da poesia, que era memorizada e transmitida oralmente. Como os poemas eram sempre cantados e acompanhados de instrumentos musicais e de dança, foram denominados *cantigas*. Dessa forma, seus

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

autores eram *trovadores* (pessoas que faziam *trovas*, *rimas*), originando o nome *Trovadorismo*. O desejo de cantar o amor se revela na revelação do subjetivo e por isso a cada época, se destaca uma peculiaridade da mesma vertente que é o amor presente no coração humano: no antigo, no clássico e na atualidade.

### BIBLIOGRAFIA

CORREA, Eloísa Porto. Visitando a lírica trovadoresca da MPB. *Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários* N° 1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Lições de Literatura Portuguesa – época medieval*. 2ª ed. rev. e ampl. Coimbra Editora, 1943

MICHELLI, Regina Silva. Vênus e Marte, Eros e Psique: o sinuoso caminho dos laços da paixão e do amor na Literatura Portuguesa. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado pela UFRJ, 2001.

ROUGEMONT, Denis de. *O amor e o ocidente*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

SPINA, Segismundo. *Presença da literatura portuguesa – era medieval*. Vol. I. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

VASCONCELOS, Carolina Michäelis de. *Cancioneiro da Ajuda*. Imprensa Nacional–Casa da Moeda. Reimpressão da edição de Halle, 1904.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **ANEXOS**

MEU BEM QUERER	AMAR É TUDO
<p>Música do LP “<i>Alumbramento</i>” – 1980 Música, autoria e letra: Djavan</p> <p>meu bem querer é segredo, é sagrado está sacramentado em meu coração meu bem querer tem um quê de pecado acariciado pela emoção</p> <p>meu bem querer meu encanto, estou sofrendo tanto amor, e o que é o sofrer para mim que estou jurado pra morrer de amor</p>	<p>Música do LP “<i>Bicho solto O XIII</i>” – 1998 Interpretação: Djavan</p> <p>Meu amor Eu nem sei te dizer quanta dor Mesmo a noite não sabia O que o amor escondia</p> <p>Minha vida Que fazer com minha alma perdida Foi um raio de ilusão Bem no meu coração</p> <p>E veio com tudo Dissabor e tudo Veio com tudo Dissabor e tudo</p> <p>Eu sei, Eu não sei viver sem ela Assim, um simples talvez me desespera Ninguém pode querer bem sem ralar Na há nada o que fazer Amar é tudo</p>
<p>TANTO AMAR</p> <p>Música do LP “<i>Almanaque</i>” – 1981 Música, letra e interpretação: Chico Buarque</p> <p>Amo tanto e de tanto amar Acho que ela é bonita Tem um olho sempre a boiar E outro que agita</p> <p>Tem um olho que não está Meus olhares evita E outro olho a me arregalar Sua pepita</p> <p>A metade do seu olhar Está chamando pra luta, aflita E metade quer madrugar Na bodeguita</p> <p>Se seus olhos eu for cantar Um seu olho me atura E outro olho vai desmanchar Toda a pintura</p>	<p>Ela pode rodopiar E mudar de figura A paloma do seu mirar Virar miúra</p> <p>É na soma do seu olhar Que eu vou me conhecer inteiro Se nasci pra enfrentar o mar Ou faroleiro</p> <p>Amo tanto e de tanto amar Acho que ela acredita Tem um olho a pestanejar E outro me fita</p> <p>Suas pernas vão me enroscar Num balé esquisito Seus dois olhos vão se encontrar No infinito</p> <p>Amo tanto e de tanto amar Em Manágua temos um chico Já pensamos em nos casar Em Porto Rico</p>

**A CIRCULARIDADE  
DO DISCURSO RELATADO INFANTIL**

Ana Cristina Opitz (UFRGS)  
[acopitz@hotmail.com](mailto:acopitz@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa na linha da Análise do Discurso francesa trata da circularidade do sentido presente no discurso produzido oralmente por sujeitos-criança (e depois transcrito): o discurso relatado infantil.

A circularidade dá-se através dos processos diferenciados de leitura que levam ao equívoco como efeito de discurso, isto é, uma leitura com forte tendência polissêmica que constitui uma das formas significativas de realização da recontagem de narrativas do interdiscurso. Foi analisada a narrativa “Chapeuzinho Vermelho” além de diversas piadas e chistes presentes no arquivo formado por entrevistas transcritas da Coleta Longitudinal do Banco de Dados do Projeto *Desenvolvimento da Linguagem da Criança em Fase de Letramento* (Delicri), deslocado da área de estudos sobre aquisição da linguagem.

Esta pesquisa visa a encontrar semelhanças e diferenças entre o discurso infantil e o discurso correspondente do interdiscurso (do qual, a ‘tentativa parafrástica’) e as suas diversas posições-sujeito, condições de produção e formação discursiva dominante dos sujeitos-criança.

Segundo Moll (1997), que se preocupa com a alfabetização e seus métodos, o sujeito-criança procura desenvolver esquemas para a compreensão das situações do seu cotidiano mesmo antes de entrar na escola, construindo seus próprios processos de apropriação da língua escrita. E diz: *faz-se necessária, então, a recuperação das linguagens (oral e escrita) enquanto produções históricas, só compreendidas a partir da ação e inserção humanas.* (p. 60)

O presente arquivo é formado por sete sujeitos (Alexandra, Camila, Carmela, Gabriel, Mateus, Natália, Rodrigo), em idade entre cinco e nove anos (aqui cunhados *sujeitos-criança*) acompanhados desde a fase anterior à entrada na escola, ou no mundo da escrita propriamente dito. São produções orais que foram transcritas e inse-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

ridas no campo abordado pela Análise do Discurso. Os sujeitos-criança produziram textos que deixam transparecer uma noção de autoria mesmo em ‘tentativas parafrásticas’, ou seja, romperam com tendências tradicionais de recontagem de histórias infantis do interdiscurso e instauraram um novo sentido para seus textos, nos quais fica evidente (através de marcas na materialidade linguística) quem são os autores: *eles mesmos*.

### ***1. Fundamentos teóricos***

Os processos de leitura diferenciados são construídos a cada leitura pelo sujeito-criança que é inserido em diferentes condições de produção. Tais processos explicam o fato de o mesmo sujeito contar “aparentemente” a mesma história ou piada mais de uma vez ao longo do tempo em que foi submetido a entrevistas periódicas, modificando personagens, fatos, ordem de ocorrência dos mesmos, tudo corroborando para uma nova versão, e até mesmo para uma ruptura com a história tomada como ‘matriz’.

Considerando as palavras de Orlandi (1996), podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos discursivos, a paráfrase e a polissemia. De um lado, há um constante retorno a um mesmo dizer, uma tentativa de estabelecer o repetível (*‘tentativa parafrástica’* — paráfrase) e de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento com o mesmo em direção ao polissêmico, o que será considerado *instauração de um novo sentido*. É justamente este ponto que será aprofundado com a tomada de uma narrativa do interdiscurso como ‘matriz’. O sujeito-criança instaura um novo sentido a cada recontagem, passando a considerar, inconscientemente, essa mesma narrativa como ‘fonte’ do sentido do discurso que produz. Por vezes, há uma ruptura da ordem do repetível no discurso relatado infantil tanto através das próprias narrativas relatadas quanto de piadas de humor contadas no espaço reservado (nas entrevistas) para a recontagem de narrativas infantis do interdiscurso. O lugar da ruptura é o que revela o equívoco como efeito de sentido, constitutivo, portanto, do discurso relatado infantil, o qual tem forte tendência polissêmica. Esse lugar muito rico para a exploração dos processos de leitura, pelos quais cada sujeito passou até a construção de um novo texto, não é, senão, o *seu* texto.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Entrando mais ainda no viés da leitura, o equívoco torna-se evidente quando o relato pretende o efeito de humor: é o caso das piadas infantis contadas no lugar reservado a relatos ficcionais (narrativas infantis do interdiscurso) no arquivo em análise. Há tanto a ruptura com o pré-estabelecido (a não recontagem de uma narrativa infantil) quanto com o senso comum (o que caracteriza o humor, a ironia, a piada).

Por que trabalhar com crianças? Não seria tarefa dos linguistas que estudam a aquisição da língua materna?

Aqui está a flexibilidade da Análise do Discurso: não só o discurso dos sujeitos-adulto presta-se à análise, e sim, toda forma de produção escrita, seja ela de sujeitos já inseridos socialmente na escola ou não.

### **2. Análise Bloco 1: Narrativas infantis**

Diante das diversas ocorrências verificadas no Banco do Delicri, a narrativa que mais apareceu foi “Chapeuzinho Vermelho”. A que foi tomada por ‘original’ nesta pesquisa foi a escrita pelos *Irmãos Grimm* em alemão e que teve seus antecedentes, conforme Bettelheim (1979), em *Perrault*, 1697 (em francês), em *Lièges*, 1023 (em latim), e no mito de Cronos (em grego). As ocorrências analisadas neste arquivo não comprovam a existência de somente *um* discurso fundador de autoria restrita, mas sim, de um discurso fundador que comportaria mais de um autor, logo, mais de uma ‘narrativa original’. A mais popular, sem dúvida, é a versão dos *Irmãos Grimm*.

A partir da noção de discurso fundador trabalhada por Orlandi (2003), podemos dizer que um discurso, para ser tomado como fundador, deve, ao menos, ter contribuído sob algum aspecto para o “sempre-já-lá”, isto é, deve ter tido, na ruptura ou na inovação, apoio teórico-linguístico para a produção de um novo tipo de discurso. Desta forma, um novo olhar de recepção (novos gestos de leitura e de interpretação) e um novo efeito de sentido acontecem. Considerando-se o novo como constitutivo do sentido e construído discursivamente com o equívoco, podemos dizer que a ruptura em si traz uma carga semântica positiva, portanto produtiva para a teoria do Discurso.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Os processos diferenciados de leitura determinaram os diferentes modos de recepção do texto contado/escrito. O equívoco, como efeito de discurso, aconteceu e determinou os rumos da produção oral ou recontagem da narrativa “Chapeuzinho Vermelho” do interdiscurso, assim como das piadas e chistes. O sujeito-criança lê de forma polissêmica, portanto constitui significativamente a sua recontagem tanto de narrativas infantis quanto de piadas e chistes. Analisemos as sequências discursivas<sup>46</sup> do sujeito-criança Gabriel:

\*GAB: daí ela chegou [/] ela encontrou uma árvore falante que na verdade era o lobo dela # daí o lobo falou +"/.

\*GAB: +” vá pelo caminho mais longo.

\*GAB: daí ele [/] ele foi pelo caminho mais perto daí <ele comeu> [/] ele comeu a vovó e ela chegou lá bem tarde daí ela bateu e aí e ele o lobo ”/.

Ele já começa a inovar logo de início, o que é característica comum do sujeito Gabriel. *Árvore falante* é uma completa mudança do fato de o Lobo ter surpreendido a menina sozinha pelo bosque, é outro olhar em cima do oculto, inesperado, não cogitado. Uma árvore que fala já é surpreendente (não tanto se lembrarmos que todos os bichos da floresta conversam com a menina), ainda mais que a personagem estava perto dela (da árvore) sem perceber que *ela* falava, quanto mais que era o Lobo disfarçado de árvore com sérias intenções de assustá-la, quiçá devorá-la. No mesmo instante, o Lobo aconselha a menina a ir pelo caminho longo (pois ele irá pelo *caminho mais perto* até a casa da vovó), o que se apresenta como outro fato inovador, pois ele somente pergunta onde a menina vai<sup>47</sup>, e não chega a estender mais o diálogo a ponto de recomendar um caminho para se chegar até o outro lado do bosque, onde mora a sua avó querida. *Caminho mais longo* versus *caminho mais perto* é uma analogia de “demorar-se” versus “apressar-se”, o que realmente aparece na

---

<sup>46</sup> As sequências discursivas são nomeadas seguindo a metodologia de transcrição do Banco Delicri, qual seja: Lo (pesquisa longitudinal)gab (Gabriel) 10(décima entrevista transcrita), Logab10. A marcação com a qual foram efetuadas as transcrições segue o sistema CHAT (MacWhinney, 1991, 1994), do projeto Childes (Child Language Data Exchange), coordenado por Brian MacWhinney (Carnegie Mellon University) e Catherine Snow (Harvard University). Assim também seguem os sinais fonéticos, fonológicos, sintáticos e supralinguísticos que aparecem nas sequências escolhidas. Mais esclarecimentos poderão ser obtidos em Opitz (1999).

<sup>47</sup> Em Logab10, esta pergunta já é um pré-construído — por isso é omitida — que o impulsiona a aconselhar a menina a demorar no bosque enquanto ele se apressa e consegue comer a pobre velhinha.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

narrativa original. No momento em que o Lobo fala com a Chapeuzinho, começa a existir, o que ainda não havia aparecido nas narrativas do arquivo, a identificação, *quase* exclusiva, com o Lobo, por ser um personagem masculino narrado por um sujeito também do sexo masculino. Dizemos “quase” porque a voz da vovozinha doente na cama também é marcada por discurso direto (pista de identificação). O que ocorre é uma ‘simulação-presentificação’, pois o narrador Gabriel vive os momentos do Lobo e com o Lobo, ou seja, quando o Lobo Mau notadamente aparece na história e desencadeia uma série de fatos importantes para a trama em si. Nas palavras de Lemos (1988),

A criança assume ou o papel de quem fala, como se lesse ou como se ditasse, ou o papel daquele que age como se escrevesse para seu interlocutor ler. Ou ainda, sua atividade se define como a de quem não pode ler o que escreve nem pode escrever o que lê. (Lemos, 1988, p. 12)

A expressão *Lobo dela*, que aparece no primeiro turno recém citado, é uma apropriação, pela Chapeuzinho, do fato/personagem através da voz (e posição-sujeito) do narrador Gabriel. O possessivo *dela* traz consigo toda uma carga de sentido presente no imaginário do sujeito-narrador. Explicando melhor: o Lobo que provavelmente apareceria na história (da Chapeuzinho Vermelho) e no caminho da personagem principal seria o Lobo que pretendia comê-la (pois costumava comer crianças) e a sua avó também. Só aparece um Lobo na narrativa original, e este é o *da* Chapeuzinho, aquele que desencadeia os fatos da trama referente à desobediência das recomendações da mãe pela filha, aquele que provoca a “moral da história” no final de todo conto de fadas. Ele era o Lobo *dela*, reservado para aqueles momentos de distração no bosque e causador da fama do valente caçador que salva vidas inocentes.

Ao terminar a sua história, Gabriel dá ainda mais ação ao “seu” Lobo, pois este corre atrás de Chapeuzinho e acaba não conseguindo pegá-la:

\*GAB: daí tá@i daí na [//] o lobo queria comer começou a correr atrás da né@i da Chapeuzinho Vermelho ["] pra comer ela # e ela chamou os caçadores daí os caçadores abriram a barriga do lobo pegaram a vovó ah@i as duas se abraçaram e ponto final fimmm@.

O final tem as suas modificações, como a que foi analisada acima e a que Chapeuzinho conseguiu fugir e chamar os caçadores (não só um, como no original), mas também tem os seus toques de

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

subjetividade que revelam noções claras de autoria por parte do sujeito-criança Gabriel: ele está contando a sua história, acredita (inconscientemente aceita) que ela é a “verdadeira” versão e, por isso, se permite dá-la por encerrada ao seu interlocutor com a expressão *e ponto final fim*, não bastando um ponto (como uma marca gráfica, se estivesse escrevendo um livro) para acabar a narrativa, sendo preciso pospor a palavra *fim* (como faria se estivesse realmente escrevendo). A realidade da escrita para ele é bastante marcante e presente em seu cotidiano, pois pode ter contato não só com versões contadas de histórias infantis, mas também com os próprios livros nos quais estão escritas. Ele tem CP’s bem diferentes dos sujeitos analisados, pois aprendeu a ler e escrever antes de entrar na escola e, no momento da entrevista, estava cursando o final da segunda série do ensino fundamental.

### ***3. Análise Bloco 2: piadas e chistes***

Como já foi mencionado anteriormente, o presente arquivo tenta romper de fato com o pré-estabelecido, isto é, no espaço reservado para recontagens de histórias infantis do interdiscurso dentro das entrevistas da coleta longitudinal, alguns sujeitos-crianças negaram-se a fazer o proposto, inovando através da *denegação*.

A denegação em si é a negação de um saber “já-lá” e que pode ser dito pelo sujeito de uma FD determinada (como todos os sujeitos-criança deste arquivo), mas que, ao contrário do que é esperado, não é dito, é recalcado. Conforme Indursky (1997), *o recalcado é autorizado pelo domínio de saber em que se inscreve o sujeito do discurso, mas não é atualizado por seu dizer, pois o efeito de sentido que produziria é indesejável*. (p. 187). Não é exatamente ‘indesejável’ o efeito de sentido produzido pela ocorrência de feitos humorísticos neste arquivo, é sim estranha, diferente e inovadora. O fato de não aparecer a recontagem de um narrativa infantil qualquer do interdiscurso na entrevista não evidencia a inexistência de algum exemplar destas narrativas na memória discursiva do sujeito-criança, pelo contrário, o sujeito negou-se a contá-la e privilegiou outro tipo de relato ficcional também autorizado pelo seu domínio de saberes, as piadas e os chistes.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

A propósito dessas formas escolhidas pelos sujeitos para romper com o pré-estabelecido, formulamos uma distinção básica entre piada e chiste que foi utilizada nesta análise. Por *piada*, entendemos o texto humorístico de estrutura mais complexa ou, quem sabe, tradicional (com introdução, desenvolvimento e conclusão). Já, por *chiste*, entendemose os jogos de palavras e de saberes entre os interlocutores que possuem forma mais simples e breve. Ao longo da análise, caracterizações diversas são atribuídas a essas formas, todas tendo por base esta distinção fundamental.

As análises que se seguem referem-se justamente à multiplicidade de sentidos que um chiste, uma piada ou um dito humorístico carrega consigo levando tanto o sujeito-autor quanto o sujeito-leitor à transgressão, à denegação, à exploração de saberes segregados dos discursos convencionais. O humor é produzido a partir do desvelamento desses saberes trazidos à tona por um sujeito mais atento e pronto a transformar um fato banal do dia-a-dia em acontecimento discursivo através de um gesto de leitura diferenciado. Portanto, o humorista, ou aquele que faz humor, não é nada mais que um sujeito-leitor cumprindo a sua função ao realizar um gesto de interpretação. Vejamos a seqüência discursiva a seguir:

\*CAR: ### tu conhece [: conheces] uma piada pesada?

\*INV: se eu conheço uma piada pesada?

\*CAR: é.

\*INV: ah@i não sei depende do que tu chama [: chamas] de pesada +/.

\*CAR: não [!] tem que dizer sim ou não tu conhece [: conheces] uma [/] uma piada pesada?

\*INV: acho que conheço sim conheço.

\*CAR: um elefante em cima de uma formiguinha.

\*INV: [=! riso] (es)tá+bom@i!

O efeito de sentido de um discurso que provoca comicidade, como neste chiste, é a participação significativa da entrevistadora para o acontecimento humorístico introduzido pelo sujeito-criança. Houve uma interação ou 'jogo de formações imaginárias' a partir da pergunta que desencadeia todo o efeito de sentido do chiste. *Piada pesada*, tendo-se por pré-construído todo um imaginário de sujeito-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

adulto, introduz a imagem de um discurso com vocabulário de baixo calão e não próprio de um sujeito-criança e para um sujeito-criança. Por essa razão, o sujeito-adulto entrevistadora hesita ao responder a pergunta do sujeito-criança Carmela, que retifica a sua questão, mostrando saber lidar com o suposto imaginário do sujeito-adulto. Neste fato é que reside o efeito de humor do chiste proposto pelo sujeito-criança. É interessante verificar-se que a nomenclatura sujeito-narrador não foi utilizada na análise do chiste citado acima. Por quê? Não está no lugar (ou momento) reservado para o relato ficcional? Sim, está. No entanto, não é um *relato*, somente, *ficção*.

Conforme o Dicionário Brasileiro Globo (1993), relato é *ato ou efeito de relatar, exposição, narração* (p. 598). Se fosse uma piada, como as outras que seguem, poder-se-ia dizer que é uma narração, pois geralmente baseiam-se em uma história com final cômico. No entanto, o chiste, em especial este apresentado pelo sujeito-criança Carmela, não é baseado em história alguma com final cômico. Ele é uma interação que, para que acontecesse de fato, precisou da colaboração efetiva do interlocutor, inclusive em relação aos efeitos não-discursivos (ou paralinguísticos) provocados no interlocutor (riso e entonação exclamativa). No mesmo dicionário, encontramos interação significando *ação recíproca* (*Ibidem*, p. 427). O que ocorre é justamente uma ação de reciprocidade, em que existe uma dependência em relação ao que é dito entre os interlocutores, isto é, dependendo da resposta de um é que se constrói a fala seguinte do outro. No chiste, o efeito de humor é construído pela interferência direta dos interlocutores no discurso. Esse discurso continua sendo de ficção e contando com elementos de subjetividade, porém não é constituído pelo processo de ‘simulação-presentificação’ de Pêcheux (1975/1995). Seria possível, até mesmo, chamarmos o chiste de ‘pseudoficção’, já que não é proferido pelo sujeito-narrador, e sim, diretamente pelo sujeito-criança, como é o caso. O sujeito-criança não precisa de um sujeito com função de mediador e de organizador para o seu discurso, ele realiza essas funções sem precisar do simulacro sujeito-narrador para isso.

**4. Conclusão**

A partir das análises feitas, a hipótese de ‘tentativas parafrásticas’ foi derrubada e confirmada a de ‘tendências polissêmicas’, que instauram um novo sentido a cada recontagem, tendo o equívoco como efeito de sentido constitutivo do discurso relatado infantil.

Quanto às recontagens de narrativas infantis, as personagens principais da análise são os sujeitos-criança. Eles, por vezes, ignoram a autoria de suas versões, por vezes, admitem-na. Quanto aos sujeitos-criança analisados, pôde-se verificar que, na sua maioria, eles surgem, através das suas recontagens, como sujeitos-autor. Apenas o sujeito-criança Matheus não conseguiu constituir-se enquanto sujeito-autor, pois o seu discurso é tomado por lacunas e interferências da exterioridade relacionadas ao próprio sujeito-criança. Por exemplo, as marcas de incerteza (“eu acho que...”; “eu não sei se...”) e as constantes retomadas do seu dizer (marcadas no arquivo pelo símbolo [/]) revelam uma proximidade do nível pré-consciente do sujeito, o que interfere diretamente no processo de ‘simulação-presentificação’ da ficção, caracterizado por Pêcheux (/1975/1995). Esta conclusão mostra que o sujeito-criança mais próximo ao nível pré-consciente, característico do sujeito-adulto, fica mais ‘improdutivo’ no campo ficcional, onde ele tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer e consegue constituir-se, sem preocupação com a verdade absoluta ou com a ordenação dos fatos narrados, um sujeito-autor por excelência.

O processo de leitura e recontagem da ficção dá-se, na maioria das versões, de modo inconsciente para os sujeitos, que, em alguns momentos, o fazem até de modo pré-consciente, como foi comprovado anteriormente. Assim, pôde-se verificar que o desenvolvimento dos processos de leitura para os sujeitos-criança está na proporção inversa à dos sujeitos-adulto, conforme a literatura na área têm mostrado. Tal fato comprovou que os sujeitos escolhidos para análise não tentam negar a opacidade da língua, através de insistentes retomadas ao nível pré-consciente do sujeito, que determinariam a produção de um discurso mais lógico, bem organizado e impregnado de regras linguísticas como constitutivas do discurso relatado dos sujeitos-adultos. Ao contrário, eles afirmam, através das diversas versões encontradas no arquivo, a existência do equívoco como constitutivo do efeito de sentido produzido pelo discurso relatado in-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

fantil. Além disso, também se pôde verificar que nem todo contador de histórias constitui-se um sujeito-autor no momento em que produz um discurso relatado, principalmente, em se tratando de sujeitos-criança e de um discurso relatado caracteristicamente infantil.

Quanto às recontagens de piadas e chistes, o foco discursivo recaiu sobre os interlocutores e seus gestos de interpretação e leitura, isto é, de recepção e interação com o sujeito-narrador (nas piadas), com o sujeito-criança diretamente (nos chistes e adivinhações) e com o sujeito-adulto (na posição de entrevistador e função de ouvinte). A importância do equívoco para se estabelecer uma ruptura com o pré-estabelecido nas entrevistas deste bloco, através das recontagens de feitos humorísticos no espaço reservado a relatos ficcionais, foi fundamental, ou melhor, constitutiva. Nesta parte, o equívoco não só é constitutivo do efeito de sentido do discurso, mas também é a ‘alma’ do humor. Se o equívoco não fosse bastante evidente e distante da leitura de mundo do interlocutor, não haveria efeito de sentido nem humor muito menos. Se não houvesse efeito de sentido, não haveria discurso. Se não houvesse discurso, não haveria sujeito. Se não houvesse sujeito, não haveria sentido. E o sentido? Ele é circular, presente e condicional. Só há discurso, sujeito e tudo o mais se existe sentido. Ele é o condutor do fio discursivo que não possui nem início nem fim, está (simplesmente!).

O sujeito produtor de sentido, aqui, foi aquele que assumiu uma posição ao constituir-se no discurso, que assinou a sua produção como sua, que suspendeu a lógica e o senso comum para instaurar o novo, que compartilhou um saber.

É ele, o sujeito-criança, o responsável pelo amadurecimento linguístico e discursivo do sujeito-adulto; é ele também que inicia os processos diferenciados de leitura que, mais tarde, já enquanto sujeito-adulto, irão determinar o seu posicionamento em uma FD e o seu discurso. É, enquanto sujeito-criança, que o sujeito desenvolve uma leitura de mundo voltada para o outro, aquele que sempre estará presente no discurso da recepção e da produção, o outro constitutivo de todo discurso, o outro materializado no equívoco. A instauração de novos sentidos no discurso relatado infantil, portanto, é inevitável, confirmando a hipótese de este discurso ser fortemente polissêmico, e não, parafrástico como um discurso relatado utopicamente seria.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### BIBLIOGRAFIA

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADET, F. & HAK, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis*. Campinas: Unicamp, 1997.

LEANDRO FERREIRA, M. C. *A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambigüidade ao discurso*. Tese de Doutorado. IEL: Unicamp, 1994.

LEMONS, C. T. G. Prefácio, **In**: KATO, M. (Org.), *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988, p. 9-14.

MOLL, J. *Alfabetização possível — Reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

OPITZ, A. C. *Era uma vez... Análise do discurso relatado infantil*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

ORLANDI, E. *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 2003.

———. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. ORLANDI, E. et alii (Trad.). Campinas: Unicamp, 1995.

VERÓN, E. *A produção do sentido*, São Paulo: Cultrix, 1980.



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

### **A INTERCULTURALIDADE E SEUS REFLEXOS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DESCENDENTES DE POMERANOS**

*Tatiani Ramos (UFES)*  
[tateletras@yahoo.com.br](mailto:tateletras@yahoo.com.br)

#### INTRODUÇÃO

Segundo Costa Val (1997), o texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Em sua produção e recepção, uma série de fatores pragmáticos contribui para construção de seu sentido e possibilitam que seja adequado ao emprego normal da língua.

A intenção do produtor do texto junto com o contexto sócio-cultural em que se insere o discurso são importantes para a recepção do texto, pois dependendo do contexto a apresentação do mesmo, torna-se de difícil compreensão para o leitor.

A textualidade é outro fator importante do texto, pois engloba um conjunto de características, tais como a relação coerente entre as ideias, que faz com que um texto seja realmente um texto.

Os textos que são produzidos por alunos falantes do português passam por vários problemas como os de coesão, coerência e adequação a norma culta e o resultado é uma concepção errônea e inadequada do próprio ato de escrever. Essas dificuldades citadas acima para o aluno em questão levam “um certo tempo” para serem suprimidas. Sobre a concepção do texto Costa Val (1997), afirma que “produzir um texto, requer, antes do trabalho braçal de encher folhas de papel, a construção de uma opinião personalizada sobre o tema a ser tratado”.

O processo natural do texto começa com a escolha pessoal do tema e inclui a busca de informação e a discussão com pessoas também interessadas no seu tema, para compor uma análise madura. O papel do professor é fornecer ao aluno condições para que a concepção de um texto ocorra em um processo natural e assim possibilitando a descoberta dos seus próprios métodos de criação.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

A existência de grupos imigrantes no estado do Espírito Santo, como os italianos, alemães e pomeranos, em especial os últimos, que são o tema deste trabalho e fez com que nascesse a necessidade do uso e domínio de ambas as línguas para que houvesse uma comunicação. Tornando dessa forma ainda mais complexa a escrita textual.

### ***1. O texto***

#### ***1.1. Coesão***

No que diz respeito à coesão Ingedore (2003, p. 16) afirma que é um conceito semântico que se refere à relação de sentido existente no interior do texto e que definem como o “texto”, ou seja, a coesão irá ocorrer quando a interpretação de algum elemento dentro do texto depender de outro.

Por estabelecer uma relação de sentido à coesão concerne um conjunto de recursos semânticos por meio das quais uma sentença se liga com a que veio antes. Estes recursos dizem respeito à oposição ou contraste (mas, mesmo); finalidade ou meta (para, em); consequência (foi assim que, em); localização temporal (até que, em); explicação ou justificativa (porque, em); adição de argumentos ou ideias (e, em). É por meio de mecanismos como estes que vai tecendo a tessitura do texto.

#### ***1.2. Coerência***

O texto para ter sentido precisa ser coerente, segundo Ingedore (2003, p. 11) “a coerência do texto é representada por algo que se estabelece na interação, na interlocução, na situação comunicativa entre dois usuários”. Logo a coerência contém em si todos os aspectos que são considerados importantes uma boa formação textual.

A coerência é considerada o fator fundamental da textualidade, pois é responsável pelo sentido do texto.

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do leitor. Por exemplo, um discurso da medicina será incoerente aos olhos de um engenheiro, dessa forma, percebe-se que é necessário

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

haver similaridade de conhecimento de mundo para que um texto seja coerente.

A coerência faz menção ao nexos entre os conceitos e esse nexos é indispensável para que uma sequência de frases possa ser reconhecida como texto.

Para um texto ser coerente precisa apresentar em seu desenvolvimento fatores como: Continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação que vão garantir a boa compreensão textual.

### ***2. Análise do Corpus***

Antes de passar para a análise da coerência, coesão e informatividade da redação estudada, é preciso deter a atenção sobre as condições de produções desses discursos, que foram feitos por alunos que são de descendência de pomeranos e que foram ter contato com o português em idade escolar. Lembrando que neste artigo foi colocado apenas um texto devido o tamanho de suas análises e a brevidade destas páginas.

#### ***2.1. A Morte***

1. Tem muita gente que tem medo da mas nos a morte, você não precisa ter medo dela 2. por que ela só ter matá.

3. Eu já conheci muita gente que morreu e um deles era meu amigo mais agora ela já 4. morreu E a família dos que moreram ficaram por dias sofrendo a morte do homem.

5. E os outros que moreram um morava porta da minha casa e ele morreu a moto, ele bateu 6. com o seu amigo numa curva que os dois moreram logo não hora e não fica bem longe 7. da escola. isto é verdade.

##### ***2.1.1. Parágrafo 01***

**Tem** muita gente que **tem** medo da ? mas nos a morte, você não precisa ter medo dela porque ela só te matá.

O parágrafo acima apresenta vários problemas que infringem as regras para um bom desenvolvimento de um texto. O primeiro é a repetição do verbo ter como marca da oralidade presente na escrita e

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

na sequência apresenta uma quebra na continuidade ao escrever “tem medo da?” omitindo assim uma informação, neste o objeto do medo .

A segunda dificuldade presente no parágrafo está após o elemento de articulação “*mas*”, o aluno insere “nos a morte” deixando o dêitico “nos” sem referencial e totalmente desprendido do enlace textual e desta forma provoca uma quebra da coesão no quesito articulação.

O terceiro problema aparece na coerência da não contradição, pois ao colocar a seguinte frase “*você não precisa ter medo dela porque ela só te matá*” mostra uma anormalidade no conhecimento de mundo, uma vez que este tipo de tema não é tratado com simplicidade nem pelos adultos, por isso gera um espanto um adolescente tratar a morte como um assunto natural. E por ultimo ocorre um equívoco na coesão com o tempo verbal, em que se utiliza “*matá*” no lugar de *mata* e ao terminar o parágrafo assim o aluno rompe com a continuidade no texto.

### ***2.1.2. Parágrafo 02***

Eu já conheci muita gente que morreu e um deles era meu amigo mais agora ele já morreu e a família dos que moreram ficaram por dias sofrendo a morte do homem.

O segundo parágrafo também traz muitas marcas de oralidade para o texto, entre elas, o já como se segue “*eu já conheci*” um advérbio de tempo no meio de um pronome pessoal e um verbo; o aluno utiliza-se deste advérbio como um marcador temporal para reforçar a informação passada, na sequência o aluno coloca a frase “*mais agora ele já morreu*” esta frase deve ser analisada como bloco, pois falta informação necessária para dar sentido ao texto e desta forma rompe com a progressão.

Em seguida ocorre uma inadequação da coerência na continuidade no trecho “*e a família dos que moreram*”, pois o artigo que antecede o substantivo família deve concordar em grau com os termos dos que morreram e isto não ocorre.

O ultimo problema se dá no desvio que ocorre quando o aluno se contradiz usando a frase “*a morte do homem*” que não traz ligação

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

com o resto do texto provocando assim uma falha na coerência no âmbito da não contradição.

### *2.1.3. Parágrafo 03*

E os outros que moreram um morava porta da minha casa e ele morreu a moto, ele bateu com o seu amigo numa curva que os dois moreram logo não hora e não fica bem longe da escola. Isto é verdade

Este parágrafo inicia-se com seguinte afirmação “E os outros que moreram” este trecho a principio demonstra uma contradição, pois não amarra os parágrafos como manda a coerência textual, mas ao analisarmos o texto, pode-se observar que esta ligação se faz com o termo “muita gente” no inicio do 2º parágrafo desta forma torna-se possível à compreensão do trecho que antes parecia solto.

Logo em seguida o aluno deixa uma falha na continuidade, pois faltou um elemento de coesão “*na*” para compor a frase “morava porta da minha casa” e a seguinte faltou o elemento de coesão “*de*”. Na sequência o *que* é utilizado de forma indevida “bateu com seu amigo numa curva que os dois moreram” o termo em questão deveria ser substituído pelo *na qual* e isto implica em uma falha na articulação no âmbito da coesão.

O quarto problema apresenta-se na coesão da continuidade, pois o estudante na frase ‘*logo não hora*’ deveria ter usado o *na* para dar sentido ao parágrafo.

A conclusão do texto se aplica na única afirmação final “isto é verdade” com isto o aluno fecha o texto retomando todas as informações e atestando que são verdadeiras.

Uma ultima observação: O texto apresenta problemas de coesão e coerência na continuidade, a não contradição e na progressão há também muitas marcas de oralidade e erros ortográficos no texto, mas o aluno demonstrou por vezes saber aproveitar dos recursos anafóricos quando se fez necessário.

### **3. Conclusão**

A conclusão que segue apresenta dados particulares do texto acima, mas também os devidos resultados da pesquisa no âmbito geral.

A pesquisa desenvolvida permite constatar que as deficiências responsáveis pela baixa qualidade do nível de textualidade das redações analisadas se situam principalmente nos quatro quesitos verificados: continuidade, progressão, não contradição e articulação. Além de um grande déficit no que diz respeito à informatividade textual.

Ao que se refere à continuidade o texto apresentou muitos rompimentos na frase, dificuldades para fazer a retomada de ideias através dos anafóricos e excesso de repetição de palavras, o que são fatores decisivos para quebrar a sequência textual.

A articulação e a progressão no texto foram prejudicadas, pois o aluno ao acrescentar uma informação não colocava o conectivo necessário para fazer a ligação entre as sequências de ideias apresentadas entre o dado e o novo e desta forma deixava a informação nova sem conexão falhando assim nos dois quesitos.

No quesito não contradição houve muita contradição ao mundo referido no texto, ou seja, o aluno afirmou e logo em seguida negou a mesma informação.

A redação analisadas por serem textos de produção bilíngue, isto é, os alunos apresentam grandes marcas do pomerano na escrita e mostraram dificuldade para fazer adequações da língua portuguesa na escrita. Por isto foi comum encontrar inversão de estruturas sintáticas, inadequação lexical, inadequação de tempos verbais e estruturas que não são reconhecidas pela língua portuguesa, como já citado acima, assim percebemos que a mescla dessas duas línguas influenciavam diretamente nos textos dos alunos.

Em síntese, os textos são de difícil compreensão, com estruturas que, às vezes, não são reconhecidas pela norma culta padrão da língua portuguesa e isto se dá devido ao fato de que são alunos descendentes de pomeranos, os quais até aos seis anos de idade só falam o pomerano. E ao entrar em contato com língua portuguesa na escola encontram professores que não tiveram tratamento adequado para lidar com um idioma que desconhecem. Isto leva a um conflito de dois

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

idiomas na sala de aula que tanto escrita quanto na fala geram todos os problemas levantados neste trabalho

Vivemos no mundo da escrita e as dificuldades textuais apresentadas são incidências de indivíduos que encontraram dificuldades para adentrar e fixar-se na sociedade como cidadão atuante.

### REFERÊNCIAS

- CALVET, Loj. *Sociolinguística*. São Paulo, Parábola, 2002.
- CHARROLES, C.V. Bertrand. Bouacha, Ali. *O texto leitura e escrita*. São Paulo: Pontes, 1988.
- COSTA VAL, G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- INI, Fleuri. R. Matias. *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Unijui, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Texto e coerência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PACHECO, Renato. *Estudos Espíritos-Santeses*. 1. ed. [s.l.]: Sagraf. 1994.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

**A LINGUAGEM DA ÉTICA NA FICÇÃO DE J. M. COETZEE**

Ana Maria Abrahão dos Santos Oliveira (UFF)  
[abrahao-ana@ig.com.br](mailto:abrahao-ana@ig.com.br)

INTRODUÇÃO

Percorrendo toda a história ocidental como indagação, e em especial, na contemporaneidade, o tema da ética suscita expectativas, crenças e desejos dos indivíduos em quaisquer lugares do planeta. A busca de valores, muitas vezes, traz à tona grandes discussões políticas, religiosas e de toda a ordem, traduzindo os estados de espírito dos indivíduos tanto no espaço privado quanto no espaço público, surgindo nesse ponto, as mazelas, as misérias humanas do cotidiano.

Como não poderia deixar de ser, na literatura, o questionamento dos valores éticos também surge com a força da ficção contemporânea, e aqui fazemos um recorte na obra do sul-africano J. M. Coetzee, com seus livros *A vida dos animais* (2002) e *Desonra* (2003).

Prêmio Nobel de Literatura em 2003, ao longo de sua carreira, Coetzee consagrou-se como um autor de obras complexas e dilacerantes sobre o seu país, após o fim do regime do *apartheid*.

Aborda com paixão e racionalismo a complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo, transpondo para as suas narrativas, de modo mais insólito, os percalços de sua profissão (além de escritor, Coetzee é também professor). Explora a ficção como um espaço que problematiza a relação entre ética e estética, investigando a miséria, a dor e a solidão do ser humano, mostrando assim, como são frágeis os limites da ética e da dignidade do homem, além de estabelecer um elo com obras de importantes autores do cânone ocidental.

**1. *Desonra: a ética no meio acadêmico***

(...) qualquer pessoa considera um homem que, sem sentir desejos ou sentindo desejos fracos, pratica uma ação desabonadora, pior que alguém que alguém que age assim sob a influência de desejos intensos, e considera um homem que desfere um golpe sem estar sob o efeito da cólera



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

pior que um homem que age assim por estar encolerizado; na verdade, que fariam pessoas deste tipo se estivessem sob o efeito das emoções fortes? (ARISTÓTELES, 1985, p. 141)

Para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre o bem e o mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. (CHAUI, 1994, p. 337)

*Desonra* (2003) é uma narrativa instigante, capaz de prender o leitor do início ao fim com sua trama densa e intensa. Relata a trajetória em queda livre de um professor universitário da Cidade do Cabo, na África do Sul – David Lurie -, um homem de meia-idade, solitário, erudito e acomodado. Nessa instituição acadêmica, impera o desinteresse pelos estudos de Letras Clássicas e Modernas, o que ocasiona a recolocação do professor, que passa, por essa razão, a lecionar Capacitação em Comunicações, mas que também ministra o curso Poesia Romântica, que é sua especialidade. Cogita escrever uma ópera sobre Lord Byron, mas não consegue levar o projeto adiante. Não se incomoda com a falta de interesse dos alunos por suas aulas de poesia, o que demonstra desde o começo, a postura profissional assumida pelo personagem.

Como não tem respeito pela matéria que ensina, não causa nenhuma impressão nos alunos. (...) Mas cumpre ao pé da letra as obrigações com os alunos (...) Ele continua ensinando porque é assim que ganha a vida; e também porque aprende a ser humilde, faz com que perceba o seu papel no mundo. A ironia não lhe escapa: aquele que vai ensinar acaba aprendendo a melhor lição, enquanto os que vão aprender não aprendem nada. (COETZEE, 2003, p. 11)

Lurie satisfaz suas necessidades afetivas em dia, hora e local previamente determinados com uma jovem prostituta cujo nome é Soraya. Aqui a narrativa de Coetzee dialoga com um clássico da literatura ocidental, *Madame Bovary*, de Flaubert, quando o professor, num grande devaneio, imagina como Emma Bovary se sentiria, se pudesse viver a plenitude do sexo de que falam os poetas, com ele, Lurie, que lhe ofereceria uma plenitude sexual moderada e não o relacionamento intenso que Emma tinha com seus amantes.

Mas Soraya dispensa Lurie e ele passa a ter um caso com uma de suas alunas, o que, para ele, não passava apenas de uma questão de oportunidade. Não obstante estar ciente das conseqüências que essa atitude poderia lhe trazer, o professor foi adiante em seus propósitos, até que é desprezado também pela jovem estudante.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Está voltando para casa uma sexta-feira de noite, pelo caminho mais longo que atravessa os jardins da faculdade, quando nota uma de suas alunas no caminho à sua frente. (...) Ele fica um pouco tocado por ela. Não é novidade: não há semestre em que não se apaixone por uma ou outra de suas crias. Cidade do Cabo: uma cidade pródiga de beleza, de belezas. (p. 18-19)<sup>1</sup>

Após um breve e incerto relacionamento com a jovem, cujo nome é Melanie Isaacs, esta faz queixa contra ele na universidade. Acusado de assédio sexual, sua vida soçobra. Despreza os códigos politicamente corretos do meio acadêmico e é expulso da universidade onde leciona, por não aceitar o julgamento com as normas impostas pela comissão que o julga. Perante a comissão, assume-se como “culpado”, como “um escravo de Eros”, entretanto, rejeita a possibilidade de fazer a própria defesa e de se submeter ao que chama de aconselhamento. Não está disposto a retratar-se publicamente. De certa maneira sente-se “vítima” da sociedade, uma sociedade do espetáculo, que legitima a ordem dissimulada em detrimento de valores essenciais ao ser humano e que só valoriza os fatos que podem se transformar numa atração. “Estamos vivendo em tempos puritanos. A vida privada é assunto público. A libido é de digna de consideração, a libido e o sentimento. Eles querem espetáculo: bater no peito, mostrar remorso, lágrimas, se possível. Um show de televisão, na verdade.” (p. 79)

Segundo Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*:

(...) o fato de todos os seres – tanto animais irracionais quanto as criaturas humanas – buscarem o prazer é um indício de que ele é de algum modo o bem supremo. (...) é evidente que se o prazer, ou seja, a atividade de nossas faculdades, não é um bem, a vida das pessoas felizes não será necessariamente agradável. Com efeito, para que necessitaríamos do prazer se ele não fosse bom? Ao contrário, as pessoas felizes poderiam até viver uma vida de sofrimentos. De fato, o sofrimento não será bom nem mau se o prazer não o for; por que então evitaríamos o sofrimento? Logo, se a atividade das pessoas boas não for mais agradável que a de qualquer outras, sua vida tampouco será mais agradável. (...) Mas pode haver excesso em relação aos bens do corpo; é a busca deste excesso que torna as pessoas más, e não a busca dos prazeres necessários, pois todos nós gostamos até certo ponto de deleitar-nos com iguarias finas, vinho e prazeres do sexo, embora nem todos nos deleitemos como devíamos. Com o

---

<sup>1</sup> A partir dessa citação de *Desonra*, mencionaremos apenas o número da página correspondente, visto que utilizamos a edição Coetzee (2003) referida.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

sofrimento, acontece o contrário, pois não evitamos os seus excessos, e sim o evitamos pura e simplesmente; com efeito, o contrário do excesso do prazer não é o sofrimento, exceto para as pessoas que perseguem o excesso de prazer. (ARISTÓTELES, 1985, p. 149-150)

Para Ricoeur, o conceito de ética pode ser concebido tendo em vista as relações de cuidado para com o outro. Desse modo, mediante o reconhecimento social do outro, é possível definir critérios que assegurem intenções de uma vida digna com o outro, em instituições mais justas.

O outro é, (...) assim, aquele que pode dizer *eu* como eu e, como eu ser considerado um agente, autor e responsável pelos seus atos. Do contrário, nenhuma regra de reciprocidade seria possível. O milagre da reciprocidade é que as pessoas são reconhecidas como insubstituíveis umas às outras (...) é o segredo da solicitude (...) o viver bem não se limita a relações interpessoais, mas estende-se à vida nas instituições; (...) a justiça apresenta traços éticos que não estão contidos na solicitude (...) Pode-se, com efeito, compreender uma instituição como um sistema de partilha, no que se refere a direitos e deveres, (...) responsabilidades e poderes, vantagens e encargos. (RICOEUR, 1995, p. 164-165)

De acordo com a conclusão de Lurie, a razão principal de ter sido julgado não foi o fato em si – o envolvimento com uma aluna –, mas sim por considerar-se um velho inútil que quis relacionar-se com uma mulher trinta anos mais jovem.

Julgado por seu modo de vida. Por atos antinaturais: por espalhar semente velha, semente cansada, semente que não fecunda, *contra naturam*. Se velhos comerem meninas, qual será o futuro da espécie? No fundo era essa a acusação: Metade da literatura versa sobre isso: jovens lutando para escapar do peso dos velhos, em prol da espécie (p. 215)

Torna-se um indivíduo renegado e a única saída que encontra é refugiar-se na fazenda de sua filha, Lucy, que após o fim doloroso de uma relação homossexual, cria flores e cuida de cachorros, contando com a ajuda de um empregado, o negro Petrus. A filha era a única pessoa com quem Lurie ainda tinha algum vínculo afetivo. Sem amigos, cai em desgraça e vê-se totalmente só.

Podemos dizer que o professor vive como um exilado, pois é, por forças das circunstâncias, forçado a se afastar de seu ambiente de trabalho e da vida acomodada que levava. Vive num estágio intermediário: não consegue se integrar totalmente ao seu novo ambiente, nem consegue libertar-se inteiramente do local onde vivia. Tem de aprender a sobreviver onde está.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Tal como o poeta inglês Byron – objeto de estudo do narrador - o professor também tem de fugir para tentar amenizar os efeitos da “manifestação de Eros” em sua vida.

Acusado de abuso sexual, à procura de afeto e sem um projeto concreto de vida, busca em sua filha um refúgio para a sua solidão. Porém, depara-se com uma realidade bem diferente daquela que conhece. Com Lucy, Lurie até poderia manter um relacionamento afetivo sincero e aberto, entretanto, não é o que constatamos ao longo da narrativa. Ele a sente distante, vivendo num mundo próprio, em que não há lugar para ele, o pai.

Lucy, que havia feito parte de uma comunidade hippie, vivia numa casa antes pertencente a grandes famílias brancas no tempo do *apartheid*. A vida em comunidade findara, porém ela ainda viveu algum tempo com a companheira Helen. Quando esta se foi, viu-se inteiramente só. Lucy era fruto de uma África do Sul pós-guerra e ainda com relações extremamente conflitivas entre negros e brancos. Lurie tem dificuldade de se reconhecer na filha. Os pais eram intelectuais e ela “esse retrocesso, uma sólida colona” (p. 73). Mas ele admite para si mesmo que a história de seu país talvez exerça um papel mais relevante na construção da identidade de sua filha que a herança genética e cultural.

Depois do fim do regime de segregação, após uma luta racial tão brutal, o processo de formação das identidades tornou-se lento e muito frágil. Lucy é violentamente estuprada por três homens negros e recusa-se a deixar o lugar, conformando-se com o que denominou ser a inversão de uma situação que durou muito tempo: o país foi colonizado por brancos – os ingleses, no caso da África do Sul, e esteve submetido ao regime do *apartheid*, que subjugava os negros (mais de 50% da população do país). Agora os negros a estupram e querem a sua terra, ela, que é branca, sendo aqui o símbolo do colonizador e também o da dominação branca no regime de segregação racial. Lurie sente-se impotente diante dos agressores e da língua que falam. Ele fala italiano e francês, mas isto de nada lhe vale na África negra, longe da Cidade do Cabo, longe da universidade onde lecionava.

Fredric Jameson, em *A cultura do dinheiro* (2001), problematiza a questão da língua:

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Veja-se, por exemplo, a questão dos idiomas no novo sistema mundial: serão todos iguais, e será que cada grupo linguístico produz livremente sua própria cultura de acordo com suas necessidades? (...) Vale ressaltar, ainda que, para muitas pessoas no mundo o inglês não é exatamente uma linguagem da cultura: é uma língua franca do poder e do dinheiro, que é preciso aprender e usar para fins práticos, e não para fins estéticos. (JAMESON, 2001, p. 49)

Lucy diz aceitar pagar o tributo, o preço que os negros lhe cobram e concorda em ser locatária em sua própria terra. Aceita até mesmo se passar por mulher de Petrus – a terceira -, se isso for garantia de segurança para ela e protege Pollux, um de seus estupradores, da fúria de Lurie, que tenta espancá-lo ao constatar que o jovem está morando na casa de Petrus. Este já não é mais apenas um sócio. Agora é o dono da terra. Ele conhece os homens que violentaram Lucy, mas ela aparentemente, não dá importância para isso. Petrus tem o seu novo “status”, o de proprietário, com direito a um conforto material que desconhecia até então. Uma pequena parcela da dívida histórica dos brancos para com os negros está sendo “paga”; pelo menos é assim que a filha de Lurie enxerga sua nova situação. Petrus recebeu o seu quinhão, o que lhe era devido. O professor quer que a filha deixe a fazenda, mas ela se mostra irredutível em sua decisão. Pai e filha veem a realidade de formas diferentes. Depois de uma conversa difícil, por meio de cartas, tentam dialogar, quando Lurie apela inutilmente: “Você quer se humilhar perante a história. Mas o caminho que está seguindo é o caminho errado. Irá despi-la de toda a honra (...)” (p. 182)

E Lucy responde, decidida, mas completamente entregue ao desalento: “Não sou a pessoa que você conhece. Sou uma pessoa morta e não sei o que me trará de volta à vida. Tudo o que sei é que não posso ir embora (...) o caminho que estou seguindo pode estar errado. Mas se for embora da fazenda, irei derrotada, e sentirei o gosto dessa derrota o resto da vida.” (p. 182)

Lucy está grávida de um dos estupradores. Para Lurie, eles não estupraram, acasalaram: “Não era o princípio do prazer que os impulsionava, mas os testículos, sacos cheios de sementes ansiando por se aperfeiçoar (...). Que tipo de filho pode nascer de uma semente daquelas, semente enfiada na mulher não por amor, mas por ódio, misturada caoticamente, com a intenção de sujá-la, de marcá-la, como urina de cachorro?” (p. 224)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Do início ao fim, a narrativa mostra a readequação e a flexibilização no âmbito profissional e também nas relações sociais dos indivíduos, o que é peculiar em países periféricos, como a África do Sul. Em *Desonra*, esses fatores acontecem tanto no meio urbano – as mudanças nos programas da Universidade Técnica do Cabo, local de trabalho do professor Lurie, que não tem outra opção, a não ser se recolocar – como no ambiente rural – transformações ocorridas devido às mudanças de conceito de propriedade e de produção agrícola, no caso de Lucy.

A prosa do escritor sul-africano mostra como a colonização inglesa que “evoluiu” para o regime do *apartheid* em meados do século XX, deixou como legado uma sociedade plural e heterogênea que busca reconciliação de etnias, de classes, através de profundas transformações das identidades.

Ao traçar subliminarmente um paralelo entre as agressões sofridas por Melanie e aquela de que Lucy foi vítima, o texto põe em jogo as diferentes formas de desonra e convoca o leitor a compartilhar de um cinismo complacente diante dos padrões morais da cultura ocidental. (...) A partir de um anti-heróico personagem, cuja experiência violenta de sobreviver nos padrões caóticos que predominam em seu país põe em xeque os valores éticos sob os quais a sociedade ocidental se erigiu, o autor apresenta o desértico cenário que contextualiza nossa contemporaneidade. (PARANHOS, 2006, p. 46; 48)

### **2. A vida dos animais: preconceito e/ou falta de ética?**

(...) a simples existência da moral não significa a presença explícita de uma ética (...), isto é de uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais. (CHAUÍ, 1994, p. 339)

Coetzee, ao ser convidado a proferir uma conferência no Stanford Humanities Center, surpreende a plateia porque não faz uma reflexão acadêmica; ao invés disso, o autor, que também é ensaísta, procede à leitura de um relato em que uma escritora famosa e solitária faz uma contundente defesa dos animais.

Desse relato originou-se o livro *A vida dos animais* (2002), em que o autor questiona o modo como os seres humanos tratam os animais. Para isso, utiliza sua personagem Elizabeth Costello, uma

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

escritora idosa e solitária, vegetariana radical e veemente defensora dos animais que é convidada a proferir uma palestra. Surpreende a comunidade acadêmica, que esperava que Costello falasse sobre seus livros; no entanto, ela faz uma defesa contundente dos animais. A palestrante faz uma comparação que causa uma enorme perplexidade: compara o assassinato dos judeus no holocausto à matança dos animais e afirma que “foi nos matadouros de Chicago que os nazistas aprenderam como processar corpos. (...) e que no “grande discurso ocidental”, o que impera é a ideia do “homem versus o animal, o racional versus o irracional”, o que para Costello, significa a “rendição total” (COETZEE, 2002, p. 63-31), isto é, aceitar o abate dos animais como algo natural. Um de seus maiores opositores é o poeta judeu Abraham Stern, que tomado de profundo ressentimento, escreve a ela:

A senhora se apropriou indevidamente da conhecida comparação entre os judeus assassinados na Europa e o gado abatido. Os judeus morreram como gado, portanto o gado morre como os judeus, diz a senhora. Trata-se de um jogo de palavras que não posso aceitar. (...) Essa inversão insulta a memória dos mortos. Além disso, trata os horrores do campo de forma rasa. (p. 59)<sup>2</sup>

Como em *Desonra*, a narrativa dialoga com obras do cânone ocidental, como *Um relatório para uma academia* (1919), de Kafka, em que um macaco, Pedro Rubro, é levado da África para a Europa, onde decide tornar-se humano ou algo próximo do homem, ao perceber que essa seria sua única saída para não ter mais de voltar para uma jaula; além de mencionar títulos de poemas de Rilke e de Ted Hughes, como “A pantera” e “O jaguar”, respectivamente, em que os “animais representam qualidades humanas” (p.60); cita também Albert Camus, afirmando que o fato de o escritor, quando menino ter presenciado a morte de uma galinha, cujo pescoço foi cortado, teria influenciado o artista a escrever anos mais tarde, “um apaixonado ataque ao uso da guilhotina” (p. 76). Para Costello, a galinha “falou”.

Dessa forma, narrativa é permeada por uma opressão familiar, por um choque de culturas, pela dificuldade de conviver com a dife-

---

<sup>2</sup> A partir dessa citação de *A vida dos animais*, mencionaremos apenas o número da página, visto que utilizamos a edição referida em Coetzee (2002).

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

rença. O próprio filho da escritora a descreve como uma mulher chata e desagradável.

Mas, em tempos de globalização, numa era em que surge um novo modelo de “eu” psíquico, caracterizado, sobretudo pela perda das ilusões, o que representa a diferença? Temos, portanto, uma trama que questiona o valor da literatura, a questão da diferença e a complexidade das reações humanas. Através da arte da linguagem, Coetzee nos faz atentar para as questões éticas.

Nos tempos atuais tem-se feito a apologia da negação da moralidade. Assim, em meio a todo esse cenário caótico, depreende-se que a literatura continua sendo uma fonte em que se pode recuperar a sensibilidade que falta à sociedade, uma fonte de reflexão indispensável, visto que toda a interpretação do literário recai no âmbito social e histórico (Cf. JAMESON, 1992).

É a ficção que se faz realidade a fim de denunciar as desigualdades sociais, culturais e econômicas e para questionar a própria existência humana. A personagem Elizabeth Costello, ao defender suas convicções, vê-se isolada e rejeitada tanto pela família (o filho, um professor de Física e Astronomia e a nora, Ph. D em Filosofia), como pelos acadêmicos que a convidaram para proferir as palestras. É julgada por suas palavras e por suas atitudes em relações a questões éticas, morais e políticas do nosso tempo, revelando, assim práticas e preconceitos da família e do universo acadêmico. Vejamos o comentário ácido proferido por Norma com relação à Elizabeth:

Você pode considerar sua mãe uma pregadora, se quiser. Mas olhe os outros pregadores todos e seus planos malucos para dividir a humanidade em eleitos e condenados. É no meio de gente assim que você quer ver sua mãe? Elizabeth Costello e sua Segunda Arca, com seus cães, gatos e lobos, nenhum dos quais, evidentemente, jamais cometeu o pecado de comer carne, para não falar do vírus da malária, do vírus da raiva, e do HIV que ela vai querer salvar, para repovoar o Admirável Mundo Novo. (p. 81)

Coetzee coloca como objeto de reflexão, seja filosófica, literária ou psicológica, uma maneira de problematizar os conflitos da natureza humana. O romance mostra a dificuldade que as pessoas “moralmente sérias” têm para expressar simpatia ou até para compreender a perspectiva dos outros, o que se revela, por exemplo, no embate entre a escritora Costello e a filósofa Norma. A personagem



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

faz relações que chegarão a um ponto que parece relevante: a dificuldade que os seres humanos têm de se colocar no lugar de seu semelhante, mesmo que a natureza permita esse gesto de abertura para o outro.

Em *A vida dos animais*, a personagem Elizabeth funciona como se fosse uma espécie de alterego do autor, Coetzee, um vegetariano convicto, diga-se de passagem. Desse modo, o ficcionista cria a personagem para dar vida às suas ideias, utilizando uma fina ironia para elaborar seus questionamentos. Lançando mão de argumentos excêntricos, a palestrante suscita uma importante reflexão sobre o papel do intelectual, especialmente no meio acadêmico. Há um embate entre a arte (a literatura) e a filosofia (Norma, a nora de Costello, é filósofa). Nos momentos finais da narrativa, a filósofa insiste na ideia de que a vida dela e de sua família voltaria a ser “normal” sem a presença da sogra, da velha escritora. Poderíamos inferir que a prosa de Coetzee nos lança um questionamento relevante: a vida voltaria ao “normal” sem a presença da literatura.

Inquieta, a personagem Costello provoca o descrédito de seus pares, mas isso não a faz desistir de seus objetivos. Mesmo assumindo o seu lugar, a sua parcela de culpa, entre os “graus de obscenidade” (p. 54) do comportamento humano (ela também utiliza acessórios feitos de couro, por exemplo), a escritora prossegue o seu trabalho. No fim da narrativa, confessa ao filho que gostaria de não se deixar abalar com as opiniões contrárias à sua volta, que desejava ter sentimentos diferentes em relação às pessoas com quem convive, entretanto, não é capaz disso.

Segundo Helena, numa reflexão sobre a literatura e a pós-modernidade:

A intervenção de Coetzee, caracterizada por um jogo de máscaras, vem carregada de sutilezas não apenas romanescas, pois revela outra face, ao sublinhar práticas e preconceitos mesquinhos do mundo universitário. *A vida dos animais* constitui ficção-limite na qual (...) discute-se o conjunto de valores que embasam a vida intelectual e acadêmicas contemporâneas. (...) Polêmica, a sua personagem Elizabeth Costello fustiga o academicismo e também critica o caráter de espetáculo da sociedade pós-moderna. (HELENA, 2006, p. 186-187)

### **3. Considerações finais**

As ações éticas não só são definidas pela virtude, pelo bem e pela obrigação, mas também pertencem àquela esfera da realidade na qual cabem a deliberação e a decisão ou escolha (CHAUÍ, 1994, p. 341)

Tanto em *Desonra* quanto em *A vida dos animais*, o autor constrói personagens do nosso cotidiano, e, através deles, tece relações entre classes, entre homens e mulheres de diferentes gerações, com visões de mundo diferenciadas, entre pais e filhos, negros e brancos, entre seres humanos e animais, nos apresentando histórias em que emerge a complexidade das questões éticas na relação de cada indivíduo com o outro e com a sociedade em que vive, além de problematizar o valor da literatura e das relações no meio acadêmico, do qual, aliás, ele também é parte integrante.

Em Aristóteles, temos;

Estou falando da excelência moral, pois é esta que se relaciona com as emoções e ações, e nestas há excesso, falta e meio termo. Por exemplo, pode-se sentir medo, confiança, desejos, cólera, piedade, e de um modo geral prazer e sofrimento, demais ou muito pouco, e ambos os casos isso não é bom; mas experimentar esses sentimentos no momento certo, em relação aos objetos certos e às pessoas certas, e de maneira certa, é o meio termo e o melhor, e isto é característico da excelência. Há também da mesma forma, excesso, falta e meio termo em relação às ações. Ora: a excelência moral se relaciona com as emoções e as ações, nas quais o excesso é uma forma de erro, tanto quanto a falta, enquanto o meio termo é louvado como um acerto; ser louvado e estar certo são características da excelência moral. A excelência moral, portanto, é algo como a equidistância, pois, como já vimos, seu alvo é o meio termo. Ademais, é possível errar de várias maneiras (com efeito, o mal pertence à categoria do limitado (...) ao passo que só é possível acertar de uma maneira (também por esta razão é fácil errar e difícil acertar – fácil errar o alvo, e difícil acertar nele); também é por isto que o excesso e a falta são características da deficiência moral, e o meio termo é uma característica da excelência moral (...)) (ARISTÓTELES, 1985, p. 41-42)

Discute-se a ética num mundo marcado pela “liquidez” e pela fragmentação do sujeito, que tenta recuperar o “eu” perdido. O indivíduo não possui mais uma identidade estável, permanente. O ser fragmentado tem dentro de si vários eus, com “identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas” (HALL,

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

2006, p. 13) Nesse contexto, surgem personagens como o professor Lurie, sua filha, Lucy e a romancista Elizabeth Costello, que são seres mergulhados na solidão e no desalento. Neste sentido, no romance pós-moderno, a fronteira entre o real e a ficção sofreu uma dissolução. Por isso, os personagens pós-modernos frequentemente são confusos em relação às suas ações e ao mundo em que estão inseridos.

A própria redução do problema da perspectiva à autobiografia, segundo uma personagem de Borges, é entrar no labirinto: 'Quem era eu? O eu de hoje estupefato; o de ontem, esquecido; o de amanhã, imprevisível?' Os pontos de interrogação dizem tudo. (...) Significativamente, podemos detectar uma preocupação com a 'alteridade' e 'outros mundos' na ficção pós-moderna. (...) As personagens já não contemplam como desmascarar um mistério central, sendo em vez disso forçadas a perguntar 'Que mundo é esse? Que se deve fazer nele? Qual dos meus eus deve fazê-lo?' (HARVEY, 2004, p. 46; 52)

Não obstante haver um ceticismo explícito na ficção de Coetzee, podemos entrever uma profunda sensibilidade para problematizar temas acerca da condição humana, da ética e do fazer literário.

Atuar sobre a realidade sem perder de vista um só instante o respeito pelo ser humano, não foi a isso que Nelson Mandela se dedicou por toda a vida? A defesa de uma ética que exerça o papel cada vez mais central na inteligência das nações pós-coloniais é também necessariamente o papel desta literatura. Essa nova utopia reside na diversidade do mundo e se opõe radicalmente ao dogmatismo e às noções de perfeição das antigas utopias. Se Coetzee, em sua obra, impõe seu olhar cético sobre o destino dos homens, é justamente a força de sua narrativa que desdobra este ceticismo em esperança. (PARANHOS, 2006, p. 54)

Nas entrelinhas da ficção de Coetzee, estão os problemas de uma sociedade corrompida pela violência e pela falta de ética. Os personagens são colocados em situações-limite e, a partir da análise das relações sociais estabelecidas entre eles, pode-se compreender os mecanismos perversos que regem as atitudes humanas na contemporaneidade.

Mais uma vez, de acordo com as reflexões de Helena:

A referência a Coetzee denota, portanto, o impacto da pós-modernidade na vida cotidiana (...) [o termo pós-modernidade] não equivale a um estilo literário ou de época, mas a um campo cultural triangulado, por sua vez, em novas coordenadas históricas. A primeira refere-se ao destino da ordem dominante. (...) A segunda consiste em uma tecnologia mediatizada pela ideologia. E a terceira aponta para um projeto po-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

lítico que toma o capitalismo, em fase de flexibilização da moeda, como a única possibilidade para a economia do globo. (HELENA, 2006, p. 187)

A ideia de ética, comprometida com o espaço público, em que o indivíduo está inserido, problematizada por Coetzee, nas obras analisadas, surge como pertinente reflexão sobre o sujeito que busca regras palpáveis para respaldar seus padrões de conduta. Para tal, importa escolher certos valores e aderir aos seus princípios; entretanto, há que se atentar para o compromisso e a responsabilidade para que esta escolha seja sustentada e concretizada diante das peculiaridades do cotidiano. O profissionalismo deveria ser pensado como a realização de tal objetivo na vida do dia-a-dia das instituições.

Pela complexidade dessa temática, poderíamos concluir refletindo sobre a concepção aristotélica da ética. Como a ética requer uma vida ativa, que é inerente à condição humana, o sujeito comporta-se como ser ético diante dos outros indivíduos. Não há como ser ético se não existir convivência com o outro, visto que é a esfera pública e coletiva que proporciona a expressão da virtude.

### BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad. Adriano da Gama Kury. 4. ed. Brasília: UnB, 1985.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

COETZEE, J. M. *A vida dos animais*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

———. *Desonra*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Trad. Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis: Vozes, 2001.

———. A interpretação: a literatura como ato socialmente simbólico. In: JAMESON, Fredric. *O inconsciente político*. A narrativa como ato socialmente simbólico. Trad.: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1992, p. 15-20.

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HELENA, Lucia. O maior, no menor. In: HELENA, Lucia. *A solidão tropical – O Brasil de Alencar e da modernidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PARANHOS, Licia Kelmer. Ousar pensar o futuro: uma análise da obra *Desonra*, de J. M. Coetzee. In: BUENO, André. (org.) *Literatura e sociedade – narrativa, poesia, cinema, teatro e canção popular*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2006.

RICOEUR, Paul. *Em torno do político*. São Paulo: Loyola, 1995.

**A MULTIFUNCIONALIDADE DO ELEMENTO MAS  
NA FALA E NA ESCRITA**

Paulo Henrique Duque (UFRN)  
[ph.duque@uol.com.br](mailto:ph.duque@uol.com.br)

De acordo com o Dicionário Houaiss *contraste* representa o “grau marcante de diferença ou de oposição entre coisas da mesma natureza, suscetíveis de comparação”. Tal conceito nos evoca a primitiva significação comparativa do *mas*.

Cunha e Cintra (2001) informam que o termo vem da forma latina *magis* e que, também de *magis*, se originou o advérbio português *mais* – “designativo de aumento, de grandeza ou comparação”. Lembra ainda que *magis* (latim) tem a mesma raiz (*mag-*) de *mag-nus* (magno, maior). Ernout & Meillet (1959) informam que o advérbio latino *magis* era usado, no latim clássico, para indicar grau comparativo. O uso, que inicialmente se restringia a adjetivos desprovidos de marca morfológica de grau, estendeu-se aos demais, chegando a substituir o morfema comparativo de superioridade – *ior*. Quanto ao caráter opositivo, os autores (*apud* BARRETO, 1999; CASTILHO, 1997) dão as seguintes informações: o advérbio latino *magis* era frequentemente empregado ao lado de *sed*, sendo que a expressão *sed magis*, tomada em sua totalidade, introduzia uma ação que se realizava em lugar de outra, no caso, preterida.

A forma medieval *mays* se insere numa linha de continuidade com o latino *magis*, como diz Nunes (1980):

Para compensar a perda das demais conjunções latinas recorreu a língua a outras palavras, principalmente aos advérbios e preposições, e com elas criou novas, umas vezes se orientado com uma só destas partículas como *mas* [...]. A primeira forma desta partícula foi *mais*, como ainda pronuncia o povo, porém, já no período arcaico aparece a atual, que deve ter resultado daquela em virtude de próclise e perdendo a sua primitiva significação de comparativa, tomou a especial de adversativa.

A tentativa mais completa de explicar a transformação de *magis* a *mas* aparece em Corominas & Pascual (1980-1983),

[...] *mais* também se empregou como conjunção adversativa sinônima do atual *mas* que por outro lado representa a evolução da primeira palavra em posição proclítica; [...] ainda se empregava na linguagem escrita do

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

século XIV; [...] esta palavra, com esta acepção conjuncional, continua em uso hoje na linguagem dialetal de Portugal e do Brasil.

Neste mesmo sentido é a afirmação de Alvar & Pottier (1983): “O emprego de *mas* se explica a partir de um movimento de adição (cf.: mais), no qual o contexto se encarrega de criar a subtração subjetiva, de que falamos.”

Essa evolução do advérbio *magis* é ainda referida por gramáticas latinas e manuais de Filologia Românica, como a de Ernout & Thomas (1972):

Das partículas adversativas latinas, nenhuma sobreviveu. Entretanto o *mas* com o sentido de 'antes' chegou ao francês *mais*. Catulo 68, 30: Id, Manli, non est turpe, **magis** miserum est. *Não é vergonhoso, Manlio, (mas) é antes infeliz*; Sal.J. 96,2: ipse ab nullo repetere; **magis** id laborare ut... "Ele NÃO reclamava nada a ninguém; Ele se esforçava antes (= ao contrário) [...]"

Também Bourciez (1967), refere-se à evolução do advérbio *magis*:

Para fazer surgir uma oposição entre duas frases contrárias usualmente recorria-se ao emprego de *sed* (mas) que foi substituído pela partícula *magis* no sentido de 'antes', como em “non equidem invideo, miror **magis**” (VIRG. *Bucol.* I, II) “quem non lucra, **magis** Pero formosa coegit” (PROP. 2, 2, 17). Esse processo ganhou rapidamente uma grande extensão na língua familiar.

Vale ressaltar que, nesta acepção, os termos latinos *potius* e *magis* apresentam uma estrutura que sugere substituição, ou seja, em latim havia ocorrências de *magis* com a função de conjunção adversativa operando uma retificação (*magis=potius*). Este funcionamento da partícula é visível em enunciados como:

(01) Id, Manli, non est turpe, **magis** miserum est (CATULO, 68, 30)

(02) Non equidem invideo, **magis** miror (VIRGÍLIO, *Bucol.*, I, II)

(03) Neque quisquam parens liberi uti aeterni forent optavit, **magis** uti boni honestique vitam exigerent (SALÚSTIO, *De B.Jug.*, 96, 2)

Em (01), (02) e (03), o valor de *magis* é muito próximo do valor etimológico adverbial e comparativo; em qualquer das frases, *magis* estabelece gradação entre predicados. Do ponto de vista pragmático, é dada, ao destinatário, uma instrução geral no sentido de este reconhecer um critério axiológico de gradação crescente en-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

tre dois constituintes homólogos. A negação da proposição do primeiro segmento ligada à introduzida por *magis* representa um apagamento, relativamente ao valor graduado atribuído ao constituinte que pertence ao primeiro segmento. Esse apagamento relativo exprime-se em diversas línguas por um morfema de negação ou pela desinência (ou por preposição) de ablativo ou “*terminus a quo*”. Só se pode considerar *mas* como conjunção quando, em vez de relacionar constituintes homólogos explícitos do primeiro e segundo segmentos, há extração de inferência do primeiro segmento, a que se opõe o conteúdo do segmento introduzido pelo *mas*.

Os usos do morfema adversativo em que se relacionam constituintes homólogos do primeiro e segundo segmentos têm, portanto, origem direta em usos análogos já observáveis em latim.

Embora as gramáticas tradicionais incluam o elemento *mas* na classe das conjunções, sabemos que, além de ligar orações, o item sob investigação tem outras funções, até mesmo mais significativas (GUIMARÃES, 2002). Como vimos na seção anterior, o uso do elemento em tela, em contextos de fala, é pouco explorado pela tradição gramatical. Acreditamos, como Rodrigues (1995) que o *mas*, no discurso oral, desempenha funções que revelam uma “ampliação do seu âmbito de atuação”.

A atuação do *mas* para além dos limites dos sintagmas oracionais e não oracionais parece ter relação com a sua origem. Teria surgido do processo de gramaticalização do advérbio latino *magis* (NEVES, 1984), cujo valor semântico era o de estabelecer comparações de quantidades e qualidades e inclusão de indivíduos no conjunto (NUNES, 1945). De acordo com Castilho (2003), o “valor inclusivo” o predispôs a atuar no módulo do discurso, como uma espécie de “conectivo de turnos e de unidades discursivas”. Em seguida, após transformações metonímicas, o *mas* teria passado a atuar no módulo da Gramática, como uma conjunção adversativa.

Dessa forma, ainda no latim clássico, *magis* desempenhava, no início, uma função de advérbio, na construção do comparativo de superioridade, e, depois, ao lado dessa função adverbial, a de conectivo, funcionando como uma espécie de retificador. Rodrigues (1990) utiliza dois exemplos que, respectivamente, ilustram as duas funções:



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

(04) Disertus **magis** est **quam** sapiens (CÍCERO)

(05) Id, Manlius, non est turpe **magis** miserum (CATULO)

O exemplo (04) nos remete ao *mas* retificador investigado por Ducrot & Vogt (1979), ou seja, o *masSN*. As características presentes em (04) são semelhantes às presentes na estrutura *P masSN Q*:

- a. Negação explícita de P, sintática e lexicalmente realizada;
- b. Apresentação de Q como retificação de P;
- c. Articulação de dois conteúdos semânticos.
- d. É parafraseado por *sino* (esp.) e *sondern* (alem.), “*mas sim*”, em português.

Identificamos ocorrências que contemplam apenas alguns dos traços apresentados por Ducrot & Vogt (1979), na identificação do *masSN*, como em (04) e (05).

(06) O americano, ele não se enfia um na casa do outro, **mas** são profundamente prestativo. (Amostra 00(i) – R11)

(07) Dirceu afirma que não deixará o governo, **mas** confirma que chegou a entregar o cargo ao Presidente Lula. (*O Globo* – 14/04/2003 - Cartas)

(08) Sugiro uma pena que não os imobilize, **mas** inclua a prática diária e obrigatória de lutas esportivas. (*JB* – 27/03/2002 - Cartas)

Em (06) e (07), aplicam-se as propriedades (a) e (c). Em (08), acreditamos que, além das propriedades (a) e (c), possa ser aplicada também a propriedade (b). É importante ressaltar que, os exemplos (06), (07) e (08) não se enquadram completamente à categoria *masSN*, mas não parecem possuir o caráter argumentativo (na perspectiva de Ducrot & Vogt), apresentado pelo exemplo (09).

(09) Cumprimento o jornalista Alberto Dines pelo artigo “*A República* – de 1964 a 2004 (27/03). Sem paixões ou dialéticas ideológicas, faz breve, **mas** sensata avaliação do período 1964 – 2004. (*JB* – 02/04/2004 - Cartas)

De acordo com Ducrot & Vogt (1979), em ocorrências como (09), a presença do conectivo *mas* seria marcada pela argumentatividade, ou seja, há um contexto *P mas Q20*, onde **P** é *verdadeiro*, o que levaria o interlocutor a *concluir R* (por ser breve, a avaliação poderia ser considerada insensata!). Porém, essa conclusão é anulada pois **Q** representa um argumento mais forte para **não R** (a avaliação

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

é sensata). Ducrot (1981) representa esse esquema utilizando a imagem de uma balança.

O advérbio *magis* (comparativo de superioridade) teria se gramaticalizado no conector *mas*, visto que uma comparação é, antes de tudo, um confronto argumentativo, onde um termo é apresentado como mais importante que o outro.

(10) *Disertus magis est quam sapiens* (CÍCERO)

Em (10), o *magis* não é um conectivo de adversidade, ele é apenas um advérbio que estabelece a comparação de superioridade entre dois termos, fazendo ressaltar o primeiro: “ser bem falante”.

Segundo Rodrigues (2001), é precisamente a atribuição de certo grau de inferiorização ao segundo segmento (Q) que evidencia se o advérbio comparativo *magis* deu origem ao *masSN* ou ao *masPA*. Esse grau de inferiorização pode se realizar na forma de negação argumentativa (lexicalizada ou não).

Para Ducrot & Vogt (1979), “Num comparativo de superioridade, o segundo termo (o que é declarado como inferior) é sempre, do ponto de vista semântico-pragmático, o objeto de uma *negação argumentativa*”.

Em (10), há uma negação argumentativa, pois o “bem falar” foi valorizado em detrimento da “sapiência” que, segundo Ducrot & Vogt (1979), sairia negado argumentativamente. Para Rodrigues (2001), o *masPA* teria se originado do *magis* comparativo de superioridade, da mesma forma que *masSN*. A diferença residiria no fato de *masPA* ter surgido de ocorrências com negação argumentativa, como em (11).

(11) Torço pelo Vasco, *mas*, nesse jogo, vou torcer pelo Friburguense.

O valor argumentativo de um enunciado funciona como comentário do anterior. Guimarães (2002) defende que no caso das frases iniciadas com *masPA* – da mesma forma que as frases iniciadas com *e* – o conector “remete à frase anterior, em virtude da marca de comentário, que tem força anafórica de remeter a seu tema”.

Isso explica a tendência de o segundo segmento conter elementos de referência anafórica ao segmento anterior, como em (12):

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

(12) Moro na Rua Antunes Maciel, em São Cristóvão, e existia um ponto de ônibus em frente ao São Cristóvão Futebol Clube, **mas** ele foi desativado e transferido para a Rua Pedro Segundo. (*Extra* – 15/01/2004 – Cartas dos Leitores)

Apesar de os estudos acerca do **mas**, baseados na Semântica Argumentativa, serem profícuos e explicarem uma grande quantidade de ocorrências, a existência desses dois tipos de **mas** não deveria mascarar suas afinidades pragmáticas, pois, como afirma Maingueneau (1997), tanto em um caso quanto no outro, “institui-se um afrontamento entre o locutor e um destinatário (real ou fictício)”. Não se trata de uma simples oposição entre dois enunciados. Nas amostras analisadas, identificamos muitas ocorrências que não se enquadram em nenhuma das duas categorias apresentadas por Ducrot & Vogt (1979), além disso, consideramos pouco clara a noção de argumentatividade proposta pelos autores.

Ainda quanto à dimensão pragmática requerida por Maingueneau (1997), ao tratar do elemento **mas**, vale acrescentar aqui os estudos de Lakoff (1971). No que diz respeito ao **mas** (but), para a autora, haveria a exigência de um mesmo referente para os dois segmentos articulados. Quando este tópico não se encontra explícito, torna-se necessário resgatá-lo por meio de deduções e pressuposições. Para a autora, haveria, pois, dois sentidos básicos para o **but** do inglês: o de **oposição semântica** e o de **quebra de expectativa**.

A atribuição de apenas dois sentidos básicos para o **mas** parece não corresponder à realidade. Em nossos dados, detectamos ocorrências diversas que não se enquadram em nenhuma dessas nuances semânticas. Acreditamos que, devido a este problema, Neves (1984) tenha proposto sentidos que possam preencher os dois extremos apontados por Lakoff (1971).

Além disso, acreditamos que o fato de o elemento **mas** ser originário do advérbio *magis*, empregado nos comparativos de superioridade, parece corroborar a perspectiva adotada por Neves (1984), segundo a qual ambas as estruturas (**mas***SN* e **mas***PA*) apresentam em comum a *expressão de desigualdade*. A existência do significado básico “desigualdade” e as implicações, decorrentes dessa noção, são ignoradas pelos estudos até aqui apresentados, que basicamente bipartem as noções expressas pelo conector **mas** em *contrastiva* e *con-*

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

*cessiva*, compondo dois grupos mutuamente excludentes. É como se as categorias *contraste* e *concessão* pertencessem a um mesmo nível.

O *mas* ocorreria entre duas entidades diferentes entre si. “Cada uma delas é não só sintaticamente externa, mas também marcada como desigual em relação à outra”. É a partir dessa premissa que a autora constrói um *continuum* contendo os graus de desigualdade entre os segmentos coordenados por *mas*: *desigualdade pouco caracterizada, contraste, contrariedade, comparação, desconsideração, oposição, rejeição e refutação* (NEVES, 2006).

O *mas* pode relacionar uma simples desigualdade entre os segmentos ou introduzir um segmento que anule (elimine) o anterior. Para a elaboração desse *continuum*, Neves considera fatores como natureza da relação, direção da contraposição, existência ou não de gradação que pode, ainda, estar associada a variáveis, como por exemplo, o tempo.

Um enunciado de forma *p mas q* pode indicar uma relação cujo segundo membro coordenado admita (*contraposição*) ou anule (*anulação*) o primeiro. A contraposição dos segmentos pode se dar em direção semântica oposta, mesma direção semântica ou direções semânticas independentes. A direção semântica dos membros contrapostos por *mas* é estabelecida por meio de *contraste, contrariedade, compensação, restrição e negação de inferência*.

a) Contraposição em direção semântica oposta:

O *contraste* caracteriza-se pela contraposição de segmentos, levando-se em consideração sua polaridade (positivo/negativo ou vice-versa), como em (13) e (14):

(13) O meu receio é que a proibição da exploração de bingos não elimine o jogo, **mas** termine por permitir que facínoras valorizem

(14) Sou a rainha dos calendários, **mas** nunca chego na hora. (JB-17/03/2004)

A *contrariedade* caracteriza-se pela contraposição de segmentos, levando-se em consideração a existência de expressões de significação oposta, como em (41):

(15) Eles são muito evoluídos de um lado. **mas** são muito conservadores, por outro lado. (Amostra 00(i) – R11)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

O *contraste entre diferentes* caracteriza-se pela contraposição de segmentos, levando-se em consideração a existência de expressões de significação diferente, como em (16):

(16)O mercado está abastecido, **mas** a renda média da população tem caído. (*O Globo* – 26/11/2003 - Cartas)

A *compensação* caracteriza-se pela contraposição de segmentos, cujo segundo compensa alguma fragilidade apresentada no primeiro. Pode haver gradação de argumentos (do mais forte para o mais fraco ou vice-versa) ou não. O *mas* pode ser parafraseado por “*mas em compensação*”.

(17)Muito já foi dito. Muito já foi mostrado pela propaganda de vários governos que se sucederam no Rio, **mas** pouco foi efetivamente realizado, no sentido de resolver essas suas questões, que afetam gravemente o conforto e a saúde da população do Estado. (*JB* – 24/02/2004 - Opinião/Editorial)

(18)O dinheiro que se dá aqui pode atrasar a revolução, **mas** ajuda o cara na hora. (*Extra* – 18/09/2003 – Editoriais)

A *restrição* caracteriza-se pela contraposição de segmentos, por acréscimo de informação (19) ou negação da inferência (20) de um argumento enunciado anteriormente.

(19)A polícia é paga para agir de acordo com regras, que também inclui atirar para matar, **mas** em recurso extremo, quando em confronto. (*O Globo* – 13/03/2004)

(20)Tenha calma porque as mudanças vão acontecer, **mas** não imediatamente. (*JB* – 02/11/2002)

Em (19), ao explicar que *a polícia é paga para agir de acordo com regras*, que inclui *atirar para matar* o cronista acrescenta informação, a partir do *mas*: *em recurso extremo, quando em confronto*. Já em (20), o editor, após o uso do *mas*, nega a possível inferência de que as mudanças venham a acontecer imediatamente.

### b) Contraposição na mesma direção semântica

A contraposição na mesma direção se caracteriza pelo fato de o segundo argumento ser superior ou, pelo menos, não inferior ao primeiro, como em (21):

(21)Eu prefiro eu dá, pagá do que alguém dê um outro tipo decigarro a ela, entendeu? então... agora a verdade é essa, eu tenho na minha rua garotas lindas! Maravilhosas! Que passam... lá em cima do Morro de

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

São Carlos, Querosene ali no Rio Comprido, daqui a pouco descem... (ruído) garotas que você (hes) se eu te dissesse, (hes) garotas, homens... também, meninas, **mas** principalmente as garotas, elas tem o vício, não tem como comprar, como pagar emdinheiro, elas se trocam pelo bagulho! (Amostra 00 (i) – r10)

### c) Contraposição em direção independente

A contraposição em direção independente se caracteriza pelo fato de, no segundo membro, ser enunciado um argumento que ainda não foi considerado. O argumento anterior, apesar de admitido (= “ainda assim”), é menos relevante do que o que vem acrescentando, como em (22).

(22)Na Rocinha, como em qualquer outra favela do Rio de Janeiro, existem pessoas de bem, **mas**, para os policiais, todos que lá habitam são bandidos (*O Globo* – 25/02/04 –Cartas).

### d) Eliminação do segmento anterior, sem substituição (oposição e rejeição)

(23)O estribilho sugere uma situação que a maior parte dos casais já viu: a do homem que foi “experimentar outro sabor”, **mas** volta porque “não larga o seu amor”. (*JB* – 28/03/04 – Cartas dos Leitores)

### e) Eliminação do segmento anterior, com substituição (refutação)

(24)Eu tenho uma impressão – e isso vem de um amigo nosso, que é comandante, **mas** não brasileiro, ele é americano. (Amostra 80 - c045)

Além dessa escala, Neves (1984) defende que o registro dos graus da desigualdade estabelecido pelo **mas** só pode ser realizado com base no grau de admissão das entidades envolvidas. A escala de admissão vai de um mínimo, o **simples reconhecimento** ou **registro de existência** da entidade apresentada no segmento anterior ao **mas**, a um máximo, a **concessão**.

(25) **D1** - De vez em quando, a gente lê em jornal, mesmo no Brasil e em outros países também mais ( ) problemasligados a certos animais que estão desaparecendo, né?

**L2** – Sim...

**D1** – Não só animais terrestres... **mas** animais que vivem... na água. (NURC – D2 369)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Em (25), ao tratar da extinção dos animais, o informante não nega que haja animais terrestres na lista. Pelo contrário, além de ratificar tal fato, adiciona ao grupo de animais ameaçados de extinção, os animais que vivem na água. Logo, não há anulação de nenhum dos termos relacionados por *mas*.

(26)O quarto das minhas filhas é o lugar que eu mais gosto...ele é...não é muito grande...**mas** é jeitoso. (NURC – DID 084)

(27)O quarto das minhas filhas é o lugar que eu mais gosto...ele é...não é muito grande...**mas** é jeitoso. (NURC – DID 084)

Em (26), a informante nega que o quarto das filhas seja grande, mas afirma que o cômodo é “jeitoso”. Verificamos em construções como essa, que o segundo segmento se opõe à inferência extraída do primeiro. É fácil depreender uma construção concessiva do exemplo (27):

(28)(27') O quarto das minhas filhas é o lugar que eu mais gosto... **Apesar de** não ser muito grande, ele é jeitoso.( NURC – DID 084)

Apesar da validade da proposta acerca do *continuum*, tivemos dificuldade de caracterizá-la, segundo a proposta de Neves (1984), muitos dados de nossas amostras, por não identificarmos traços de diferenciação entre uma categoria e outra, suficientemente claros, ou pelo fato de os dados não apresentarem desigualdades semânticas. De acordo com Urbano (1998), essa escala de desigualdade/oposição pode ser estendida aos níveis discursivos ou pragmáticos.

Ele demonstra que o conector *mas* relaciona características não excludentes entre si, mas que, pragmaticamente, costumam ser vistas como tal. A força argumentativa do *mas* seria comprovada em diálogo, quando um dos interlocutores inicia o seu turno com esse conector e o seu ouvinte retruca com frases do tipo: “não tem *mas*, nem meio *mas*”. Na construção “sou pobre, *mas* honesto”, o conector *mas* relaciona *pobre* e *honesto*, duas características que não se excluem. O mesmo acontece nos exemplos seguintes:

(29)O Vasco tinha jogadores rápidos, **mas** fortes, bem preparados. (JB 08/03/04 – Notícias)

(30)Gostam de futebol, pipa, praia e carnaval. **mas** vivem na Rocinha, a maior favela do Brasil. (O Globo – 25/02/04 – Cartas)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Apesar de as características relacionadas pelo *mas* não se excluïrem, o uso do *mas* contribui para que, pragmaticamente, essa impressãõ seja criada. Em (28), por exemplo, infere-se que um jogador rápido não poderia ser forte e, em (29), o fato de se viver na Rocinha impediria que uma criança gostasse de futebol, pipa, praia e carnaval.

Nessa mesma linha, Mateus *et al* (1989) defende que o *mas* normalmente representa a “expressãõ de não satisfação de condioes (necessarias, provaveis ou possiveis) para que uma dada situação ocorra”. Isso  claro nos exemplos seguintes:

(31) A redução do recesso da alerj de 90 para 60 dias e o fim do pagamento por convocação extraordinaria são um grande auxilio para a recuperação da moral política. *mas* ainda não são suficientes. (*O Globo* – 23/03/2004)

(32) Fica, pois, a contribuição do Balanço Mensal: o crescimento ajuda, *mas* não basta para reduzir as taxas de desemprego. (*JB* – 14/09/2003)

Além disso, Neves (2006) identifica no *mas* um papel bastante significativo na organização do texto. Ao comparar o *mas* com o *e*, a autora reconhece que enquanto a força do *e* está na simples mobilidade para a direita, que faz dele, o elemento mais eficaz na dinamização do texto, como sequenciador do texto, o *mas* exige uma certa atenção ao contexto precedente.

Essa fixação no contexto precedente justifica, na nossa opinio, o grande número de ocorrências cujo segundo segmento apresenta elementos anafóricos, como em (58) e (33).

(33) O cozinheiro Roberto Cláudio Bonao, de 38 anos, que há nove trabalha no bairro, já viu muitas batidas no local, *mas* todas antes do equipamento. (*Extra* – 15/10/2003 - Notícia)

(34) Moro na Rua Antunes Maciel, em São Cristóvão, e existia um ponto de ônibus em frente ao São Cristóvão Futebol Clube. *mas* ele foi desativado e transferido para a Rua Pedro II. (*Extra* – 19/04/2003 – Cartas dos Leitores)

Seria essa referência ao contexto anterior, o motivo de o *mas* se tornar um “elemento de eleição privilegiada na abertura de caminhos novos, que ele marca como, de algum modo, divergentes ou discrepantes” (grifos nossos), ou seja, além do valor inclusivo, demonstrado acima, a fixação no contexto precedente contribui para que o *mas* desempenhe funoes discursivas, como em (34).



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

(35) **E**- O senhor pode me explicar como é que é, como o senhor faz? Porque tem...

**F** - Olha, eu gosto de farofa com manteiga (est) então eu derreto a manteiga, pico bastante cebola, (est) que eu gosto muito de farofa acebolada, (est) faço um refogadinho, ponho um pouquinho de sal, quebro um ovo dentro, deixa ele ficá em ponto de ovo mexido, né? Quando (hes) ele tivé bem amarelinho já você joga um pouquinho de farinha. Não muito, pra num ficá muito seco [Ai, também detesto aquela <fari> que bate vento...] farofa molhada, é. (tosse f) [Horível] Você faz aquele, né? Faz uma passoquinha (est) com ovo, <tuma>, é... cebola, a manteiga, um poquinho de sal e fica uma farofinha gostosa. A cebola também que é o ponto alto da farofa, né?

**E** - **mas** eu acho que o senhor sabe cozinhar sim, o senhor tá escondendo o jogo [Não...] (riso e) essa farofa tá gostosa.

**F** - De vê a gente aprende.

**E** - É verdade (falando rindo). É... o senhor já sofreu algum tipo de... o senhor já sofreu... foi assalta: do, sofreu algum tipo de violência, ou sabe de alguém que já tenha sofrido ?

**F** - Não. Eu, particularmente, graças a Deus, nunca fui assaltado nessa cidade (ruído) e nem conheço pessoas conhecidas (est) que... tivessem sido assaltadas.

**E** - **mas** o senhor sabe assim de algum caso, de alguma coisa que deu na... que o senhor falou que gosta muito de ouvir [A: h! frequentemente] repórter, teve alguma coisa ultimamente que o senhor ouviu que assim marcou mais? A respeito da violência no Rio? Hoje em dia [tá] tá se falando muito nisso: violência no Rio, tal. Teve alguma coisa, algum acontecimento que marcou (inint) (Amostra 00 (c) – T31)

Em casos como esses, o *mas* deixaria de estar integrado à estrutura sintática do enunciado para atuar em segmentos mais amplos (seqüências tópicas e subtópicas). De acordo com Rodrigues (1995), o *mas* atua na organização do discurso, por meio do estabelecimento de relações tópicas. Esse elemento pode ampliar ainda mais sua atuação, em estruturas de troca de turno. Para Castilho (2003), na interação conversacional, o *mas* liga turnos para organizar uma unidade de construção de turno. Em (34), por exemplo, o entrevistador lança mão do *mas* como um recurso para tomar o turno na conversação. Além disso, os valores léxico-semânticos do elemento em tela o predispõem a atuar como elo de unidades discursivas.

A função discursiva do *mas* receberia contribuições de suas propriedades gramaticais (SCHIFFRIN, 1997). A propriedade de o

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

*mas* conectivo se fixar no segmento anterior é mantida no *mas* discursivo, por meio do efeito de retomada de tópico (sub-tópico), e-xemplificado a seguir.

(36)(...) nessa transição [de] [de] de... que tá acontecendo na empresa, nessa informatização, nessa mecanização, otimização, em geral (est) pode tá havendo [alguma] algum conflito, né? da... E- É que as pessoas tão <de>...tão reclamando muito da demora, né?

F- É. Existe a fase de adaptação, os carteiros antigamente ficavam olhando... [Foi isso que eu imaginei]... Ai meu Deus, num sei quê, quanto... manipulando aquilo com a mão o dia todo (est) então, hoje ele tá deparando com a máquina, a máquina faz o que o carteiro fazia, então, o próprio carteiro...tá...fazê com a mão que é mais seguro...então, existe esse conflitozinho, viu? A questão de adaptação homem, máquina, *mas* a coisa tá se encaminhando pru lado da perfeição, a empresa lucra pela qualidade total do serviço, vai demorá um tempinho... essas coisas [num] num acontece da noite pro dia...(Amostra 00 (c) - 031)

Em seu estudo a respeito do elemento “*maar*” (*mas*, em Holandês), Mazeland & Huiskes (2000) identificaram que, além de participar do mecanismo de ligação de unidades (elementos não sintagmáticos, sintagmas não oracionais e sintagmas oracionais), o *maar* participaria de mecanismos de contraste no nível da organização do discurso, relacionando turnos. Os autores verificaram três usos para o elemento alemão, em se tratando de ligação entre turnos: a) introdutor de objeção, semelhante ao do exemplo (36); b) marcador de continuidade de um assunto anterior, abandonado devido a algum tipo de interrupção do interlocutor, semelhante ao do exemplo (37) e c) marcador de resumo, semelhante ao do exemplo (38).

(37)E- E a senhora ficava [sozinha]?

F- [E eu ficava sozinha] com os meninos. Olha, vou te dizer uma coisa, Maria Lúcia, até natal e ano novo, eu passei muito sozinha, sabe? Muitos natais e ano novo eu passei sozinha com os menino. E a minha nora reclamam da vida que, as vezes, os meninos (hes) chegam atrasados, chegam tarde, essas coisas, eu digo: "oh, minha filha, vocês não devem reclamar, não. Vocês levam até uma vida muito melhor que eu levei- poxa!"

E- *Mas* eu acho, dona Mariângela, que a mulher hoje ela sei lá ela não aceita com tanta facilidade assim.

F- Eu também acho. A mulher agora não aceita mesmo não, sabe? É porque foram habituadas - tiveram uma educação diferente, não é? (Amostra 80 - c47)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Em (36), o entrevistador E objeta a explicação da falante F, sobre o papel passivo da mulher que, na sua concepção, deve aceitá-lo com resignação. Em objeção, E explica que a mulher mudou nos últimos tempos.

(38) **L1**- morando em Ipanema... eu sou suspeita pra falar...mas ( ) sinto tanto... eu não posso deixar de pensar em outras pessoas que ( ) Ipanema tem um clima... em termo...você disse que ( ) que as pessoas são todas iguais né... uma que não são... mas Ipanema tem um clima... que predispõe sabe... que dá possibilidade à pessoa de se abrir muito mais entende... você pode sair vestida de palhaço de lá... que ninguém vai olhar pra você...

**L2** - justamente é isso... é liberdade... você pode ser uma artista famosa... passa pela rua tranquilamente...

**L1** - ( ) às vezes... ninguém te incomoda... se você sai assim ( )

**L2** - [é... hum nem liga...

**L1** - ninguém está nem querendo saber como é que você está... ninguém nem presta atenção em você... porque aquilo ali ( )

**L2** - [é normal...

**L1** - assim tão boa de cada um viver a sua própria vida...quer dizer... logicamente tem suas desonrosas exceções...

**L2** - é claro... ( )

**L1** - **mas** já está todo mundo naquele espírito de cada um viver sua vida... levar sua vida sem se preocupar com a do vizinho... que ninguém está se importando se você sai de vermelho com verde... amarelo... roxo... ninguém está querendo saber a não ser... agora isso também traz um problema de solidão... né... se você fizer uma análise da...solidão...

**L2** - é justamente porque... uma vez uma... uma amiga falou pra mim... "engraçado aqui"... ela não é brasileira... então ela falou assim... ela é equatoriana... ela disse assim..."engraçado no Rio... principalmente Copacabana Ipanema Leblon... a gente anda cercado de gente à beça... mas ninguém olha pra gente... ninguém..."... e sozi/... você parece ir sozinha... e você po/... como... ela dizia... "pôxa eu não tenho muito poder aquisitivo agora... mas eu posso andar de calça Lee durante um mês que ninguém vai olhar pra mim..."... vai per/... dizer se ela está ruça... rasgada ou eu que ando muito bem alinhado... muito bem arrumado e ninguém repara... no mesmo bar em que se senta uma... uma... não digo um ... restaurante de luxo entende... mas um bar... um bar assim da moda em que senta um... um deputado... senta muito bem arrumado e tal... do lado dele senta um rapaz hippie...

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

uma moça muito tranquila mesmo e não... não se sente choque...  
(NURC – D2 -147)

Em (37), o *mas* marca a retomada de um assunto anteriormente abandonado. O Falante L1 falava de Ipanema e de seu ambiente favorável à liberdade de seus moradores e visitantes, quando foi interrompido pelo falante L2, que introduz uma fala complementar, referindo-se ao fato de artistas poderem perambular pelas ruas de Ipanema sem serem abordados. Finalizada a interrupção, L1 retoma sua linha de fala e de raciocínio, realizando a progressão do assunto para o problema da solidão dos moradores de bairros com as características de Ipanema. Antes de dar prosseguimento ao assunto, L1 faz um resumo de sua observação inicial (sublinhado).

De acordo com Mazeland & Hiskes (2000), nem sempre o falante retoma o assunto com a intenção de lhe dar prosseguimento. Às vezes, o assunto é retomado de forma resumitiva, a fim de se encerrar o (sub) tópico em tela.

(39)D - o que acham do Rio de Janeiro como cidade?

L1 - a cidade é muito turbulenta... gostaria de morar numa cidade... mais calma... como Teresópolis... por exemplo...

L2 - eu não sei... justamente apesar de toda essa turbulênciaesse movimento todo... eu gosto de passar no máximo assim um mês fora... umas férias... mas no fim eu já começo a ficar assim aflita já começo a ficar nervosa nervosa porque não tem aquele movimento assim ( )

L1 - [talvez... talvez o que aconteça comigo é já muitavivência já... eu já estou cansada do ambiente... você é bem mais jovem do que eu... agora eu já procuro paz... tranquilidade... não é?]

L2 - não eu sinto falta disso... porque ainda mais a genttrabalhando... principalmente o dia inteiro... horário integral... essa coisa toda... né? e isso cansa... e eu com filhos pequenos... duas meninas pequenas... tem realmente...( )

L1 - [é tem problema também...]

L2 - *mas* de qualquer forma no máximo um mês eu já estou começando a ficar nervosa... pra vir pro movimento... que a calma já está me perturbando ((riso))

L1 - eu já consegui tirar umas férias de dois meses... e não me senti assim... entediada... não... de estar em Teresópolis... gosto muito de jardinagem... gosto mais da vida simples e sol ( )

L2 - [sim... eu também... eu pra sair assim... (NURC D2 269)]

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Em (38), a falante L2 falava do fato de estar acostumada com o dinamismo da cidade do Rio de Janeiro e que, ao se afastar daquela cidade, depois de um mês, ficava entediada e sentia vontade de voltar, quando foi interrompida por L1 que abriu uma linha de fala con-corrente e passou a tratar da violência urbana. Concluída a fala con-corrente, L2 reapresenta a sua fala anterior de forma resumida.

Apesar da relevância dos trabalhos até aqui apresentados, cumpre destacar os estudos de Fabri (2001) e Rocha (2006). O primeiro investiga as diferenças no emprego das conjunções adversativas em diferentes tipologias textuais e o segundo trata do processo de gramaticalização desses conectivos.

Segundo Fabri (2001), os diferentes usos das conjunções adversativas, em textos escritos (de tipologias dissertativa, narrativa, descritiva e injuntiva), seriam, em parte, determinados por aspectos relativos às dimensões sintática, semântica, argumentativa, informacional e pragmática.

Quanto à dimensão sintática, segundo a autora, o *mas* (objeto de nossa investigação) ocuparia sempre o início da oração adversativa. No entanto, a autora defende que o *mas* relaciona não só orações e períodos, mas também sintagmas não oracionais, parágrafos e conjunto de parágrafos.

No que concerne à dimensão semântica, a autora, baseada nos estudos de Neves, distribui os significados das conjunções em negação, retificação, contraste e quebra de expectativa:

- a) **Negação:** quando há o reconhecimento do conteúdo de um dado segmento e, em seguida sua refutação (39) e a negação do conteúdo de um segmento, contrapondo-se a um conteúdo já conhecido (40).

(40) É um país sórdido que escamoteia até as palavras. [Quem deveria pagar IR], **mas** não o faz, não pratica sonegação, no vocabulário desse Brasil indecente. (Exemplo da autora)

(41) [No domingo passado, outros três homens foram presos sob suspeita de pertencer à gangue da batida], **mas** eles não foram reconhecidos pelas mulheres vítimas... (Exemplo da autora)

- b) **Retificação:** quando o enunciado seguinte ao *mas* corrige, retifica o enunciado apresentado anteriormente (41), poden-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

do mudar a orientação do assunto, dando sequência ao texto (42).

(42) Eram 5 horas da manhã e [o cortiço acordava, abrindo, não os olhos], **mas** a sua infinidade de portas e janelas alinhadas. (Exemplo da autora)

(43) [Se eu fosse pintor começaria a delinear este primeiro quadro de trepadeiras entrelaçadas, com pequenos jasmims e grandes campânulas roxas, por onde flutua uma borboleta cor de marfim, com um pouco de outro nas pontas das asas]. **Mas** logo depois, entre o primeiro plano e a casa fechada, há pombos de cintilante alvura, pássaros rápidos e certos... **Mas** o quintal da casa abandonada ostenta uma delicada mangueira, ainda com moles folhas cor de bronze sobre a cerrada fronde sombria... (Exemplo da autora)

- c) **Contraste:** quando há entre os dois segmentos relacionados por **mas**, a comparação de um mesmo elemento ou elementos diversos (43).

(44) [Durante uma conversa ou uma reunião, quanto mais você discordar, mais iminente será a briga... Posicione-se], **mas** refreie seus impulsos de levar a coisa para o lado pessoal. (Exemplo da autora)

- d) **Quebra de expectativa:** Quando há um conhecimento de mundo partilhado que é pressuposto e quebrado a partir da oração iniciada pela conjunção adversativa (44).

(45) [Há também quem se desanime com as fontes sulfurosas a 70° C. Dizem que são terapêuticas], **mas** queimam a pele e fedem a ovo podre, a enxofre. (Exemplo da autora)

Ao tentarmos classificar nossos dados, de acordo com esses significados, identificamos alguns problemas:

1 – Ausência de traços formais que tornem a classificação precisa. Não foi possível, por exemplo, diferenciar a **negação da quebra de expectativa**, em ocorrências como:

(46) A CEDAE já recebeu diversas reclamações, **mas** não solucionou o problema. (*Extra* – 27/09/2003 – Cartas)

2 – Se a **retificação** está relacionada à mudança de orientação (sub)tópica, como em (46), o **mas** estaria atuando em instâncias discursivas. Caberia, pois, enquadrá-lo, em casos como esse, no rol dos Marcadores Discursivos.

(47) Uma grande greve dos servidores federais está se organizando este mês. Uma parte da sociedade será a favor, outra vai dizer que são

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

apenas pessoas que não querem trabalhar. **Mas** alguém já perguntou quanto desses profissionais realmente recebem? A maior parte do salário é composta por gratificações que não contam para a aposentadoria. Um professor universitário com doutorado tem salário básico decerca de R\$ 1000, 00... (*O Globo* – 27/01/2004 – Cartas dos Leitores)

3 – No caso do contraste, novamente sentimos falta de marcas formais que nos auxiliassem na classificação. Detectamos, casos que se enquadram na definição da autora, mas que possuem características formais bastante diversas.

(48)O mercado está abastecido, **mas** a renda da população tem caído. (*O Globo* – 29/02/2004 - Cartas dos Leitores)

(49)Muito já foi mostrado pela propaganda de vários governos que se sucederam no Rio, **mas** pouco foi efetivamente realizado, no sentido de resolver essas duas questões, que afetam gravemente o conforto e a saúde da população do Estado. (*JB* – 05/10/2002 -Editoriais)

(50)Não se pode, entretanto, ser contra a medida provisória que fecha os bingos. Vá lá, pode ser manobra, **mas** é certa. (*O Globo* – 26/02/04 – Cartas)

(51)Deixar bem claro ao infrator uma verdade antiga, **mas** sempre atual: o crime não compensa quando a sociedade o repele. (*JB* – 05/10/2002 - Editoriais)

Em (47), (48), (49) e (50), o enunciado que se segue ao **mas** não elimina o enunciado anterior. Em (47) e (48), há ocorrência de dois elementos em oposição: *mercado x renda da população* e *abastecido x caído*, enquanto em (49) e (50) há oposição de conteúdo semântico expresso nos predicativos/ complementos relacionados.

No que diz respeito à dimensão argumentativa, a autora, mantém, em grande parte, a proposta apresentada por Ducrot & Vogt (1979). Acrescenta, porém, que mesmo o **mas** estabelece uma relação argumentativa, pois há o encaminhamento do leitor ao convencimento da proposta apresentada no primeiro segmento.

Quanto à dimensão informacional, a autora afirma que em todas as ocorrências, a presença da conjunção adversativa traz uma informação nova, permitindo, inclusive, o avanço para o enunciado seguinte e possibilitando a progressão textual.

Quanto à dimensão pragmática, de acordo com a autora, apenas as conjunções com o valor semântico de retificação responsáveis

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

pela mudança de direção do tópico da sequência anterior funcionam como conjunções pragmáticas.

No entanto, acreditamos que, se entendemos a dimensão pragmática como intimamente relacionada ao contexto, todos os dados possuem uma cota de informação pragmática, embora isso fique mais evidente em exemplos extraídos de conversação.

Verificamos que o item em tela pode aparecer relacionando segmentos passíveis de descrição formal ou segmentos discursivos, como parágrafos (em textos escritos), tópicos e subtópicos e turnos (em textos falados). Apesar de atuar nessas diferentes instâncias, alguns traços são recorrentes, como foi assinalado nos trabalhos até aqui apresentados, como retomada, compensação, detalhamento de informações etc. De acordo com Sweetzer (1995), isso se dá devido à projeção entre os domínios de atuação do *mas*.

O termo “domínio” é utilizado pelas correntes teóricas cognitivistas e é usado para mostrar que o significado linguístico se processa cognitivamente. Domínios são estruturas organizadas da memória. Sweetzer (*Op. cit.*) propõe a existência de três domínios para o emprego das conjunções em geral, a saber: o do conteúdo, o epistêmico e o conversacional. O domínio do conteúdo é o domínio a partir do qual, em função de experiências físicas, como as sensorio-motoras, o falante elabora novos significados, graças a sua capacidade imaginativa, estabelece uma linearidade decorrente do mundo real; o domínio epistêmico se refere ao raciocínio, ou seja, é o domínio no qual se estabelece uma linearidade decorrente de um processo lógico e o domínio conversacional que se relaciona aos atos de fala.

De acordo com a autora, a análise do *mas* deve se fundamentar na relação de sentido existente entre os domínios epistêmico e conversacional, pois seu uso não reproduz iconicamente uma ordem de eventos sucedidos no mundo real, e sim uma ordem de premissas que levam a uma conclusão.

Para a autora, a adversativa *mas* conecta segmentos, cujos conteúdos “colidem” entre si. No domínio epistêmico teríamos:

(52) Ela já se formou, **mas** ela não pára de estudar. (Amostra 00(i) – r7)



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

No exemplo (52), o fato de ela ter se formado levaria à conclusão de que ela tenha parado de estudar, o que colide com a informação introduzida por *mas*. O choque pode dar-se também entre duas conclusões implícitas, suscitadas por duas premissas conectadas por *mas*, como em:

(53)Eu não acho correto menina de dez, onze, doze anos vê certos programas... isso vai do pai, **mas** os pais nem sempre estão em casa.  
(Amostra 00 (i) – r11)

Em (53), é o pai que concede o direito de uma criança assistir a certos programas. Isso nos leva à conclusão de que os problemas causados pelo contato da criança com certos programas têm solução, mas o fato de os pais nem sempre estarem em casa funciona como premissa para a conclusão contrária. Em ocorrências como (79), Sweetzer (1995) vê dois argumentos que se encaminham para conclusões distintas, ou melhor, são mutuamente excludentes.

No nível conversacional, a colisão pode se dar entre as intenções dos atos de fala:

(54)O Frederico fica com ciúmes, que diz que eu sou mais assim com a Tatiana do que com o Gustavo. Não é verdade, a Tatiana é mais na dela, **mas** o Gustavo é muito levado, eu não aguento ele. É divertido.  
(Amostra 80 – c047)

Em (54), há duas sugestões indiretas apresentadas como atos de fala – ser mais apegada à Tatiana ou ser mais apegada ao Gustavo. Segundo Rocha (2006), as relações contrajuntivas estabelecidas pelo *mas* ocorrem nos domínios epistêmico e conversacional da linguagem, devido a uma motivação metafórica originada de ambientes que apresentavam partículas de sentido negativo. A autora concluiu que, por motivações conceptuais, determinados elementos, como o *mas*, no decorrer do tempo, adquiriram traços que possibilitaram a sua inserção no grupo das conjunções adversativas.

(55) [Foi omitido o exemplo 54]

A não coocorrência de partículas negativas se justifica:

1 – pelo caráter não adversativo do *mas*: intensificador (55), aditivo - (56) ou focalizador (57);

2 – pelo caráter de ressalva das construções relacionadas por *mas* (58);

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

3 – pelo uso de outros recursos, no lugar do contraste (+/- ou -/+), como: oposição estabelecida pelo uso de termos de signifi-  
cação diversa (59); oposição no domínio epistêmico (60), mudanças  
de parágrafos, (sub)tópicos e tópicos (61) e mudanças de turnos (62);

(56)É um negócio terrível, **mas** terrível mesmo. (Amostra 80 –c044)

(57)Eu me sinto muito bem lá, porque as pessoas lá são responsáveis.  
Impressionante a diferença. **Mas** também tem um lado deteriorado,  
né? da sociedade em si, eles são muito evoluídos de um lado mas  
são muito conservadores por outro lado. (Amostra 00(i) – r11)

(58)No entanto alguns dos maiores artistas plásticos hodiernos (gosta-  
ram?) são humoristas. Muitos deles como, por exemplo, André  
Francois, Steadman e o próprio Steinberg, reconhecidos. **Mas** no  
gueto. (*JB* –27/10/2002 Crônicas)

(59) engraçado que eu gosto muito de chuchu embora todo mundo ache  
chuchu uma coisa assim sem graça... aguada... **mas** eu gosto... e car-  
ne a... aqui em casa nós fazemos de várias formas... (NURC – DID  
0012)

(60) O nosso corpo de repente acaba aqui, **mas** a consciência é uma coisa  
que... ou se a gente é uma máquina biológica, né? (Amostra 00 (i) – r07)

(61)Jean, Linnike e Lucas são três adolescentes com direito à vida e a  
saúde garantido na Constituição e no Estatuto da Criança e do Ado-  
lescente... Sonham com um futuro melhor, e gostam de informática,  
música, festas e roupas novas, como qualquer adolescente. Gostam  
de futebol, pipa, praia e carnaval. **Mas** vivem na Rocinha, a maior  
favela do Brasil, e convivem com adultos divididos entre facções de  
traficantes e a polícia. (*O Globo* –25/02/2004 - Cartas)

(62)A vitória sempre inebria, ainda mais uma vitória conseguida depois  
de tantas tentativas e tantos anos de militância. **Mas** a “onda verme-  
lha” que parecia ter tomado conta do país não está traduzida politi-  
camente nem no Congresso e muito menos nos governos estaduais.  
(*O Globo* – 27/01/2002 -Editoriais)

(63)F - A cebola também que é o ponto alto da farofa, né? E – **Mas** eu  
acho que o senhor sabe cozinhar sim, o senhor ta escondendo o jogo  
[Não...] (riso E) essa farofa ta gostosa. (Amostra 00 (c) – t31)

Rocha (2006) categoriza o *mas* como um dos operadores que  
contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. Para  
isso, faz referência ao esquema de Koch (2001), citado anteriormente  
neste trabalho. Acreditamos, com Rocha (*Op. cit.*), que as conjun-  
ções não estabelecem por conta própria relações de sentido entre as  
partes interligadas e que o uso de algumas expressões pode ser ne-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

cessário para reforçar uma ideia de contraste já existente em certos contextos.

(64)O fundo não garante o pagamento de todas as despesas, **mas** é uma esperança de fechar o ano com tudo em dia – comemorou o secretário estadual de controle, René Garcia. (*O Globo* – 25/10/2002)

(65)O cozinheiro Roberto Claudio Bonaço, de 38 anos, que há nove trabalha no bairro, já viu muitas batidas no local, **mas** todas antes do equipamento. (*Extra* – 07/01/2004)

(66)E- E ele dorme?

F- Esse de quarta ele vai dormir. Dorme de pega de acho que é de seis da tarde até seis da manhã do dia seguinte. **Mas**, em compensação, no dia seguinte ele não trabalha lá, sabe? (Amostra 80 – 047)

(67)ah... é... não... não... a titia... aqui a gente varia... a gente come carne de boi... pode comer... a gente come galinha também... come peixe... ela procura fazer um... uma coisa assim de cada... eh... em cada dia da semana a gente procura variar... **mas** a base mesmo é a carne... porque eu acho que sai mais barato... peixe... por exemplo... se você compra... a gente compra só em dia de feira... porque é o peixe mais fresco... o peixe na peixaria geralmente é muito caro e na feira é mais fresquinho e é mais em conta... sabe? então a titia compra o peixe e faz ou frito ou faz cozido com pirão... eh... faz também... às vezes ela faz esca/ faz aquela... tira aquele filé de peixe que a gente come com molho de camarão... (NURC – DID 0012)

Em (63), identificamos a co-existência da negação lexicalizada. Para Peres & Negrão et alii (2001), quando “o operador negativo” está adjacente a sintagmas não oracionais, ele funciona como marcador implícito ou explícito de contraste entre dois sintagmas (67). Há casos em que o contraste é estabelecido entre um elemento de forma **não x** e um segundo elemento elíptico (68). Há também a fórmula (69). Neste último caso, de acordo com os autores, o paralelismo resulta numa inclusão, e não num contraste.

(68)Tinha plantação de café... eu acho bonito aquilo tudo assim como paisagem... **mas** não como meio de vida... eu não me adaptaria a isso... (exemplo do autor)

(69)Transformando...os elementos...a seu gosto...portanto o artista é aquele que...sabe ver... não a imagem prática e vulgar... que tem a sua... **mas** a imagem dos outros... (exemplo do autor)

(70)... falamos não só daquilo que ele passa... **mas** (também) de outras profissões existentes... (exemplo do autor)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Em (64), a coexistência da recuperação de itens do segmento anterior (por meio de um elemento anafórico = ‘todas’) parece, por si só, introduzir o caráter restritivo do enunciado. Em (65), a expressão ‘em compensação’ favorece a interpretação contrapositiva de compensação, dos segmentos relacionados por *mas*.

Em (66), o item lexical ‘mesmo’ fortalece o caráter de ressalva da construção em tela. Ao término desta parte de nosso trabalho, gostaríamos de oferecer nossa classificação de tipos e funções desempenhadas por *mas*. Lembremos que a proposta de Ducrot & Vogt (1979), ao considerar o papel do elemento na organização argumentativa, identificou um *mas* argumentativo (*masPA*) e outro de refutação (*masSN*). Segundo o autor, *mas* argumentativo opõe uma conclusão inferível do argumento expresso no primeiro segmento a uma conclusão explícita no segundo, revelando uma espécie de ressalva; e o não argumentativo, que introduz um segmento, cujo conteúdo **retifica** ou **substitui** o conteúdo do segmento anterior.

Esse último possui duas características essenciais: a presença de negação lexicalizada no primeiro segmento e a condição de ser parafraseável por “*mas sim*”. Segundo os autores, este segundo tipo revela uma simples oposição semântica. Apesar da relevância desse estudo, não conseguimos aplicar a bipartição categórica entre oposição e concessão a uma série de ocorrências encontradas nos *corpora* adotados nesta investigação. Ocorrências como (70), (71) e (72) ilustram esse problema:

(71) Que tal o cheque chapinha? **Mas**, para todo mundo, hein? (O Globo – 23/10/2002)

(72) Dizem que o Exército não foi preparado para tomar conta das ruas, **mas** deveria ser. (O Globo – 05/03/2004)

(73) O que ainda se salva é o talento dos produtores tupiniquins, **mas** não é só o vídeo. A barra ta pesada na publicidade também. (JB – 07/03/2004)

Recorremos aos estudos de Lakoff (1971), nos quais a autora identifica dois sentidos básicos para o *mas* argumentativo de Ducrot & Vogt: o de quebra de expectativa e o de oposição semântica. No entanto, tanto a investigação dos autores quanto os estudos de Lakoff (*Op. cit.*) não esclarecem todos os empregos de *mas* que aparecem no português.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

A fim de resolver esse problema, Neves (1984; 2000; 2006) propôs uma definição semântica básica para o *mas*, independente da sua performance na orientação argumentativa de enunciados: os graus de desigualdade, que se manifestam numa escala, que vai da simples desigualdade entre os segmentos até a completa anulação do conteúdo do primeiro segmento. Além disso, identificamos, nos trabalhos de Neves (op. cit), uma escala de admissão do conteúdo do primeiro segmento, que vai da simples admissão ou reconhecimento da existência desse conteúdo até os casos de concessão. Utilizando as duas escalas propostas por Neves (idem), tornou-se possível caracterizar ocorrências como a (70), (71) e (72).

Apesar da riqueza do trabalho desenvolvido pela autora, algumas noções como a de ‘oposição’ não ficaram claras devido a ocorrências como (73).

(74) Cumprimento o jornalista Alberto Dines pelo artigo A República – de 1964 a 2004 (27/03). Sem paixões oudialéticas ideológicas, faz breve, *mas* sensata avaliação do período 1964 – 2004. (JB – 30/03/04 – Cartas)

Em (73), por exemplo, *breve* e *sensata* não são excludentes do ponto de vista semântico, o que dificulta a aplicação de noções como a de ‘oposição’. Para Urbano (1998), no entanto, a proposta de Neves deve ser analisada não só do ponto de semântico, *mas* também do ponto de vista pragmático.

Neves (2006) afirma que o caráter remissivo do *mas* ao contexto precedente contribui para suas funções discursivas na organização tópica e troca de turno. Quanto aos usos discursivos do *mas*, Schiffrin (1989) defende que suas características se desenvolvem a partir de suas propriedades gramaticais.

Em relação ao problema das instâncias de atuação do elemento *mas*, Sweetzer (1995) parece encontrar a solução, a partir da noção de domínios. Segundo a autora, o *mas* atuaria nos domínios epistêmico e conversacional. Isso explicaria seu caráter argumentativo, pois a ordem das cláusulas relacionadas pelo *mas* não reproduz iconicamente a ordem de eventos sucedidos no mundo real (domínio do conteúdo), mas sim uma ordem de premissas que levam a uma conclusão.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Qual seria a motivação para o surgimento das relações contra-juntivas estabelecidas pelo *mas*? De acordo com Rocha (2006), em função de uma motivação metafórica, o valor contra-juntivo do *mas* teria se originado em ambientes que apresentavam partículas de sentido negativo.

A partir dos estudos acerca do elemento *mas* e, com vistas a caracterizar ocorrências ainda não contempladas, propomos um quadro contendo as funções mais representativas do *mas*. Nele, destacamos:

- 1 – O tipo de segmento relacionado pelo *mas*, se sintagmas (oracionais ou não), (sub) tópicos ou turnos;
- 2 – A caracterização do ambiente de ocorrência de *mas*, bem como possíveis paráfrases;
- 3 – O trato das informações presentes nos segmentos relacionados pelo *mas*;
- 4 – Exemplificação com dados extraídos dos *corpora* utilizados neste trabalho;
- 5 – Função semântica desempenhada pelas construções introduzidas por *mas*.

<b>Tipos de segmentos relacionados pelo mas</b>	<b>Observações</b>	<b>Trato das informações</b>	<b>Exemplificações</b>	<b>Função Semântica</b>
Sintagmas não oracionais  Sintagmas oracionais	Parafraaseável pelo conectivo de adição “e” Presente nas seguintes fórmulas: “mas também” e “não só... <i>mas também</i> ”. Introduz um segmento cujo tópico tenha sido citado no segmento anterior. O sujeito do segmento introduzido por <i>mas</i> normalmente é implícito.	Acréscimo de informações novas sobre um referente dado	<i>Lá as pessoas são responsáveis. Impressionante a diferença. Mas também tem um lado deteriorado da sociedade em si. (RECONTATO -R11)</i> <i>É o feijão tipo o daqui...a gente pode comparar ao feijão mantega...sabe...mas também uma delícia. (NURC - DID 012)</i>	Adição
Unidades do sintagma não oracional;  sintagmas não oracionais;  sintagmas oracionais	Mudança de entonação: Ênfase Coocorrência de expressão enfática: “mesmo”, “à beça”, “demais” etc. Repetição do item lexical mencionado no segmento anterior ao introduzido por <i>mas</i> .	Intensificação da informação	<i>E- Como são seus vizinhos?</i> <i>F - Maravilhosos. Ótimos vizinhos, mas ótimos mesmo. (CENSO - 048)</i>	Intensificação
Sintagmas oracionais	Interpõe-se na construção sintagmático-oracional, focalizan-	Realce de informação	Para que ter <i>bang bang</i> , hoje em dia, se nós já temos, <i>mas</i> nas ruas?	Focalização

## Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

	do o sintagma que lhe segue.		(CENSO -048)	
Sintagmas não oracionais  Sintagmas oracionais	Parafraaseável por "mas sim". Coocorrência de negação lexicalizada no segmento anterior ao introduzido por <i>mas</i> . Parte do segmento introduzido por <i>mas</i> está implícito.	Substituição de uma informação por outra	<i>A minha participação não é de intromissão, em absoluto, mas de apoio.</i> (RECONTATO – R11)	Substituição
Sintagmas oracionais	Parafraaseável por "mas em compensação" Existência de negação lexicalizada no segmento anterior ao introduzido por <i>mas</i> .	A informação é introduzida a fim de compensar o tom negativo da informação presente no segmento anterior ao introduzido pelo <i>mas</i>	<i>Os americanos não se enfiaram em na casa do outro, mas são bastante prestativos.</i> (RECONTATO – R11)	Compensação
Sintagmas oracionais	Existência de negação no segmento introduzido pelo <i>mas</i> Pode-se depreender uma conclusão no segmento anterior ao introduzido pelo <i>mas</i>	Há uma quebra de expectativa em relação a uma consequência possível a partir da informação apresentada no segmento anterior ao introduzido pelo <i>mas</i>	<i>Ela já se formou, mas ela num parou de estudar.</i> (RECONTATO – R07)	Quebra de Expectativa
Elementos dentro do sintagma não oracional Sintagmas oracionais	Parafraaseável por "mas mesmo assim "	A informação apresentada no segmento introduzido por <i>mas</i> faz uma ressalva em relação ao conteúdo do segmento anterior	<i>Hoje em dia lá tem bancos, tem lojas, mais lojas e tal, mas o comércio é mais ou menos restrito no mesmo lugar, não cresceu muito.</i> (CENSO – 045)	Ressalva
Subtópicos discursivos	Após uma digressão, um assunto anterior é retomado.	Há retomada de uma informação tratada anteriormente.	<i>Engraçado que eu gosto muito de chuchu embora todo mundo ache chuchu uma coisa assim sem-graça...aguada... mas eu gosto... (NURC – DID 012)</i>	Retomada desubtópico
Subtópicos ou tópicos discursivo	Utilização frequente de mecanismos de topicalização marcada	Acréscimo de informação nova por meio de introdução de novas unidades discursivas	<i>... a primeira Constituição Francesa... que surge nessa fase... nós vemos que ela é elaborada pelos representantes da burguesia... Mas a segunda fase da Revolução... vocês viram... foi a fase da Convenção... essa fase foi uma fase inteiramente... diferente da primeira... nós vimos que ela... é diferente por que? nós vimos isso na outra aula... fala Felici-ana... (NURC – EF 382)</i>	Abertura de (sub)tópico
(Sub) tópicos	Parafraaseável por "mas aí"		<i>F: Eu vou operá o nariz, tenho carne no nariz, na face mas a operação boba, mas eu já fui duas vezes e não consegui operá por causa da pressão que sobe, medo, essas horas eu tenho medo, aí eu cego lá a pressão</i>	Progressão Textual

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

			<p><i>tá em alta, aí manda pra casa, aí vai outro dia. Então agora eu vou procurar um hospital grande, que eu ia operá na Policlínica de Botafogo, mas aí aconteceu esse problema, aí eu fico lá internado um dia, dois controla a pressão e faz a cirurgia. (Amostra 00 (i) – r09)</i></p>	
Turnos	Troca de locutor Introdz comentário sobre conteúdo do turno anterior	Acréscimo de informação, com ressalva, anulação, recuperação ou compensação	<p><i>Ah...cê gosta de matá os ôtru,tá bom vâmu (hes) fazê uma terapia cuntigo... é... bota ele pra sofrê na carne... E- Mas eu sempre acreditei nessa (inint) colônia agrícola, alguma coisa assim... F- Mas isso aí é bobagem... [Mas invés de ficá na cadeia vai plantar, vai mexer com terra, vai fazê...] todo bem...pra alguns isso aí seria ótimo, pra outros teria que quebrá pedra mesmo, sofrimento na carne, entendeu? (TENDÊNCIA – T31)</i></p>	Interpelação Contestação

### REFERÊNCIAS

- ALVAR, M. & POTTIER, B. *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos, 1983.
- BOURCIEZ, E. *Eléments de linguistique romane*. Paris: Klincksieck, 1967.
- CASTILHO, Ataliba T. de (org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989.
- CASTILHO, Ataliba T de. Língua falada e gramaticalização. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 1, p. 107-120, 1997.
- . *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CASTILHO, Ataliba T. de; MORAIS, Maria Aparecida C. T; LAZARINI, Sonia M. e VASCONCELOS, Ruth (orgs.). *Aquisição, descrição e história do português*. Homenagem a Mary A. Kato. 2007.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

COROMINAS, J. & PASCUAL, J. A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos, 1980-1983, 6 v.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *A nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUCROT & VOGT. De magis a mais: une hypothèse sémantique. *Revue de Linguistique Romane*: 317-341, 1979.

ERNOUT, A., MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1959.

FABRI, Kátia Maria C. *Da diferenciação das conjunções adversativas em diferentes tipos de textos escritos*. Uberlândia: UFU (Dissertação de Mestrado), 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1994.

———. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. **In:** *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

———. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

MAZELAND, Harrie & HUISKES, Mike. Dutch "but" as a sequential conjunction. Its use as a resumption marker. **In:** Margret Selting & Elisabeth Couper-Kuhlen (eds.). *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, p.141-169, 2001.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da língua portuguesa*. 3. ed. Lisboa: Camino, 1989.

NEVES, Maria Helena de Moura. O coordenador interfrasal *mas* – invariância e variantes. In: *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, 1984.

———. A gramática de usos é uma gramática funcional. *ALFA - Estudos em gramática funcional*. São Paulo: UNESP, 1997.

———. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

———. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

———. *Que gramática estudar na escola?* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

———. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, M. H. de Moura e BRAGA, Maria Luiza. Hipotaxe e gramaticalização: uma análise das construções de tempo e de condição. *D.E.L.T.A.* 14, no especial, 191-208, 1998.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 3. ed. Lisboa: Clássica, 1945.

PERES, J. & NEGRÃO E. *Algumas propriedades das construções negativas do português*. Comunicação apresentada no Colóquio 'Português europeu e português brasileiro unidade e diversidade na passagem do milênio (PEPB. II Congresso Internacional da Abralín. Fortaleza, CE, 2001.

ROCHA, Ana Paula Antunes. *Gramaticalização das conjunções adversativas em português: em busca da motivação conceptual do processo*. Rio de Janeiro: PUC (Tese de Doutorado), 2006.

RODRIGUES, Andréa. *Para uma descrição do mas no discurso falado*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 1993.

———. Os níveis de atuação do *mas* no discurso. **In:** *Cadernos de Estudos Linguísticos*. UNICAMP/ IEL, 1995.

RODRIGUES, David. *Mas que foi mais*. Disponível em: [www.ese.ipvc.pt/~drodrigues/docs/mas.doc](http://www.ese.ipvc.pt/~drodrigues/docs/mas.doc). Acesso em 16 jul. 2009.

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse Markers*. University of Cambridge Press, 1997. (Cap. 6: Discourse Connectives: and, but, or)

SWEETZER, Eve. *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects os Semantic Structure*. Cambridge University Press, 1995.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: USP, 1993, p.81-101.

———. O seu trabalho está bom, mas... In: *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)*, vol. 14, nº especial. São Paulo: EDUC, 1998.

**A OCORRÊNCIA DA POLISSEMIA  
NOS NOMES DE EMPRESAS DE TELEFONIA**

*Rosana de Vilhena Lima (UFES)*  
[rvillema5@hotmail.com](mailto:rvillema5@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

A polissemia é um fenômeno das línguas naturais que contribui para a economia do léxico e permite um menor esforço da memória na comunicação, colaborando para a sua eficácia. Pesquisadores em linguagem natural desenvolvem diversos estudos acerca da polissemia, alguns aspectos observados são: a distinção entre esse fenômeno e a homonímia; a delimitação dos itens lexicais; a resolução de ambiguidades, que dificultam a comunicação ou ainda a utilização da polissemia como recurso linguístico para a elaboração de enunciados ambíguos, por exemplo, em peças publicitárias.

Outro tema pesquisado pelos linguistas, especialmente os da área da onomástica são as relações entre nome próprio e o substantivo comum. A delimitação entre esses dois tipos de nome, a conotação ou não conotação dos nomes próprios e a forma de interpretá-los também é motivo do empenho dos estudiosos da linguagem natural.

Neste artigo, apresentamos alguns conceitos de polissemia, segundo Palmer (1979), Borba (1991) e Ilari (2002). Esse fenômeno linguístico não ocorre somente com os nomes comuns, mas também pode ser observado em nomes próprios, como, por exemplo, os nomes das empresas de telefonia celular *Claro*, *Oi* e *Vivo*.

**1. A polissemia**

Gramáticos, linguistas e lexicógrafos abordam a polissemia sob aspectos distintos. Segundo Borba (1991, p. 234),

A polissemia diz respeito à possibilidade que tem o item léxico de variar de sentido, segundo os diferentes contextos em que pode ocorrer. [...] A linguagem humana é naturalmente polissêmica porque o signo, tendo caráter arbitrário, não tem valor fixo, realizando-se na fala por associações. [...] Se o significado de cada signo é potencial, então cada um deles pode ser polissêmico.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

De acordo com a explicação do autor, há diversas razões para a ocorrência da polissemia, sendo destacadas e comentadas as seguintes: o *desvio de aplicação*, a *especialização num meio social*, a *linguagem figurada* e a *influência estrangeira*. Dentre os exemplos apresentados por Borba em suas considerações acerca do tema não figuram substantivos próprios, apenas os nomes comuns.

Para Palmer (1979, p. 79-80),

Nem só as palavras diferentes têm significados diferentes; pode também acontecer que a mesma palavra corresponda a um conjunto de significados diferentes. A isso se chama POLISSEMIA e essa palavra será POLISSÊMICA.

O autor trata de algumas dificuldades com relação ao conceito e delimitação da polissemia em relação à homonímia, abordando o assunto quanto ao significado das palavras, mas não discute a ocorrência da polissemia em nomes próprios.

Ilari (2002), diferentemente de Borba (1991) e Palmer (1979), faz referência ao nome próprio ao tratar da polissemia, ou melhor, refere-se ao grau aumentativo desse tipo de nome. Segundo o autor:

Além das palavras, a polissemia afeta a maioria das construções gramaticais [...]: se pensarmos nas razões pelas quais alguém poderia ser chamado de Paulão, em vez de Paulo, encontraríamos explicações como “porque é alto”, “porque é grande” [...], “porque é uma pessoa com quem todos se sentem à vontade”. Normalmente é difícil dizer até que ponto vale cada uma dessas explicações. Da ideia de tamanho passa-se à de um certo modo de ser e de relaciona-se. (ILARI, 2002, p. 151).

Embora não trate especificamente da ocorrência da polissemia em nomes próprios, Ilari (2002) apresenta uma reflexão sobre a utilização polissêmica do grau aumentativo de um nome próprio. Pode-se considerar que ao afirmar que “a polissemia afeta a maioria das construções gramaticais” e ao utilizar uma alcunha para exemplificar o fenômeno da polissemia, o autor admite a sua ocorrência em nomes próprios, visto que as alcunhas são nomes considerados como próprios.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **2. Os nomes próprios**

Um dos critérios de distinção entre o nome próprio e o nome comum, na língua portuguesa, é o uso da primeira letra maiúscula na grafia dos nomes próprios. Ullmann (1964, p. 151) afirma que

O conceito de nome próprio está profundamente arraigado na tradição [...], não temos dificuldade em reconhecer tais nomes e em distingui-los dos substantivos comuns, escrevendo-os com maiúscula. No entanto, nem sempre é fácil estabelecer os fundamentos sobre os quais se baseia a distinção.

O autor reconhece a dificuldade de estabelecer uma distinção precisa entre nomes próprios e substantivos comuns visto que,

Muitos nomes próprios derivados de substantivos comuns mostram claramente marcas da sua origem [...].

Não menos frequente é o processo inverso, pelo qual o nome próprio se transforma num substantivo comum. (ULLMANN, 1964, p. 160-161).

Sob essa perspectiva, das marcas da origem que os nomes próprios derivados de nomes comuns preservam, analisamos os nomes das empresas de telefonia celular (*Oi*, *Claro* e *Vivo*).

De acordo com Maingueneau (2005, p. 183), “o nome próprio nem mesmo distingue um indivíduo de outros com o mesmo nome: pode haver mais de um ‘Howard’, mais de uma cidade chamada ‘Fontenay’.” O autor (2005, p. 184) apresenta a proposta de M.-N. Gary-Prieur, para quem o nome próprio possui três interpretações, entre elas a interpretação *predicativa* que,

...explora algumas propriedades atribuídas pelo senso comum ao detentor do nome próprio (a força de Tarzã, a beleza de Vênus etc.): "Paulo é um tarzã", "Maria é a Vênus da cidade", "Paris é Chicago" etc. O enunciador pressupõe que exista um referente já identificado antes de sua fala ("Vênus", "Tarzã", "Chicago" etc.), porém mobiliza apenas algumas de suas propriedades, já transformadas em clichês.

Como exemplo da *interpretação predicativa* citamos ainda um trecho da obra *Morte e vida severina*, do escritor João Cabral de Melo Neto (1984, p. 71):

[...]  
Somos muitos Severinos  
iguais em tudo na vida:  
na mesma cabeça grande  
que a custo é que se equilibra,

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

no mesmo ventre crescido  
sobre as mesmas pernas finas,  
e iguais também porque o sangue  
que usamos tem pouca tinta.

E se somos Severinos  
iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual,  
mesma morte severina:

[...]

Somos muitos Severinos  
iguais em tudo e na sina:

[...]

O autor enumera uma série de predicados dos indivíduos que pertencem ao conjunto dos *Severinos*. Cabe ressaltar a utilização do nome próprio *Severino* no plural, apontando para o fato desse nome indicar não apenas um sujeito, mas um grupo de indivíduos portadores de determinadas características.

A partir da aplicação da *interpretação predicativa* dos nomes próprios pode-se compreender melhor a polissemia dos nomes de empresas de telefonia.

### **3. A polissemia em nomes próprios**

Considerando a possibilidade de um nome próprio derivado de um substantivo comum transparecer traços de sua origem, citamos como exemplo os nomes (derivados de adjetivos): *Clara, Cândida, Cândido, Linda, Augusto, Magno* e *Severino*. O mesmo fenômeno se dá com os nomes de empresas, que utilizam tanto palavras da língua vernácula - como *Ponto Frio, Boticário, Americanas* e *Pernambucanas* - quanto termos estrangeiros - como *Leader, Carrefour, Wall Mart* e *Tock*.

Ao tratar dos nomes de lojas de Portugal, Moutinho e Coimbra (1998, p. 96), afirmam que

Os nomes comuns são frequentemente eleitos para nome de loja, passando a funcionar como nome próprio [...]. No entanto, eles não perdem de todo o sentido que convencionalmente lhes é atribuído na língua, em função do qual foram selecionados. Assim, eles estão um pouco na fronteira entre o nome próprio e o nome comum [...].

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

Percebe-se que diante da fragilidade dos limites entre nomes próprios e nomes comuns, as autoras optam por afirmar que os nomes das lojas portuguesas por elas analisados “funcionam como nomes próprios” e que eles se encontram “na fronteira entre o nome próprio e o nome comum”. Moutinho e Coimbra (1998) observam que os nomes por elas analisados, geralmente, relacionam-se com o produto vendido pela loja, ou com a sua atividade comercial, ou ainda, que o nome selecionado ressalta um aspecto positivo que se espera do produto ou serviço oferecido.

### ***4. A polissemia dos nomes de empresas de telefonia***

Os fatos observados por Moutinho e Coimbra (1998), em Portugal, também podem ser constatados na língua portuguesa do Brasil. Observemos algumas propagandas de empresas de telefonia selecionadas através de buscas na *internet*.

#### **4.1. Empresa OI**

A interjeição *oi*, usada como saudação, como forma de resposta a um chamamento ou ainda, como forma de solicitar que se repita o que foi dito, dá nome a uma empresa de telefonia. Observa-se que o termo selecionado pertence ao campo lexical em que se insere a atividade da empresa, a comunicação. Essa “coincidência” é utilizada como recurso em propagandas da *Oi*, em suas várias formas de veiculação, dentre as quais selecionamos algumas peças disponíveis na *internet*.



**Figura 1**





**Figura 2**

A ambiguidade gerada pela polissemia é reforçada pelo uso de uma figura que apresenta a forma de um balão – à semelhança dos balões utilizados nos diálogos das histórias em quadrinho – em que insere a palavra “oi” e pela utilização de letras maiúsculas nos enunciados “DIGA OI PARA TUDO” e “DIGA OI”, não sendo possível a distinção entre a interjeição e o nome próprio, pelo uso de letra inicial maiúscula. A polissemia é explorada não apenas na afirmação “DIGA OI PARA TUDO” (figura 1)<sup>3</sup>, mas também na apresentação dos produtos e serviços da empresa em seu sítio na *internet*: “OI INTERNET”, “OI PRA VOCÊ”, “OI PRA NEGÓCIOS” etc.

#### **4.2. Empresa CLARO**

O adjetivo *claro* não se relaciona diretamente ao ato de comunicar em si, mas a um atributo, uma condição necessária para que a comunicação se realize de forma eficaz. Contudo, o nome *claro* foi adotado com a acepção de interjeição com o sentido de – *sem dúvida* – na campanha publicitária selecionada para este artigo.

---

<sup>3</sup> Figura 1 e figura 2 – Cf. <http://www.novaoid.com.br>



**Figura 3**



**Figura 4**

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

A polissemia do termo *claro* é observada nas frases: “*Claro* que você tem mais futebol”<sup>4</sup> (figura 3) e “*Claro* que você tem mais”<sup>5</sup> (figura 4). Nessas peças publicitárias o nome da empresa vem grafado em esferas de cor vermelha e a interjeição homógrafa é grafada com letras da mesma cor (vermelha) no início da sentença, estabelecendo uma relação entre uma e outra ocorrência da palavra. Cabe ressaltar que mesmo as palavras comuns, no início da sentença, são grafadas com letra inicial maiúscula, fato que marca ainda mais a coincidência do uso do item lexical *claro*, como nome próprio e como interjeição. O complemento *futebol*, na peça publicitária da figura 3, especifica o texto básico da campanha “*Claro* que você tem mais”.

### **4.3. Empresa VIVO**

O item lexical *vivo* também dá nome a uma empresa de telefonia. Na propaganda disponível no sítio da empresa<sup>6</sup> se lê:



Figura 5

---

<sup>4</sup> Figura 3 – Cf. <http://www.frecuenciaonline.com>

<sup>5</sup> Figura 4 – Cf. <http://www1.folha.uol.com.br>

<sup>6</sup> Figura 5 – Cf. [www.vivo.com.br](http://www.vivo.com.br)

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Embora a palavra *vivo* esteja grafada com inicial maiúscula, que caracteriza o nome próprio segundo as gramáticas normativas da língua portuguesa, o consumidor pode fazer outra leitura da palavra *vivo*, interpretá-la como um adjetivo que se refere ao substantivo *celular*. O leitor pode interpretar a palavra *Vivo*, no texto da peça publicitária da figura 5, de maneiras distintas:

*Escolha o celular (da empresa) Vivo que mais combina com você;*

*Escolha o celular Vivo (duradouro) que mais combina com você ou*

*Escolha o celular Vivo (esperto) que mais combina com você.*

A polissemia do nome dessa empresa é bastante produtiva e explorada não somente pelos idealizadores de suas campanhas publicitárias. A companhia de seguros SINAF exibiu uma peça publicitária<sup>7</sup> produzida pela agência *Carioca*<sup>8</sup>, em que a palavra *vivo* é grafada com letras vermelhas e inicial maiúscula.



Figura 6

---

<sup>7</sup> Figura 6 – Cf. <http://www.janela.com.br>

<sup>8</sup> Cabe ressaltar o uso do gentílico *carioca* como nome próprio, nome de uma empresa de publicidade.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Na figura 6 a referência à empresa de telefonia *Vivo* evidencia-se pela presença da figura do boneco, símbolo da empresa e o tipo, a forma das letras utilizadas. O recurso da polissemia do nome da empresa de telefonia *Vivo* é mantido, fato que pode ser constatado pelo uso da palavra antônima de *vivo* (*morto*) no lado esquerdo da peça. A palavra *morto* superposta à figura do boneco e na mesma direção que ele, como a identificá-lo contrapõe-se a palavra *vivo*, atribuída à condição atual do observador da peça publicitária.

### **5. Algumas considerações**

A polissemia é um fenômeno que abarca tanto as palavras comuns como os nomes próprios e carece ainda de estudos mais aprofundados. A delimitação entre nomes próprios e substantivos comuns também representam um estudo em aberto na linguística. Ainda que os nomes próprios sejam considerados por alguns teóricos como não conotativos, um mero distintivo – rótulo atribuído arbitrariamente a determinado elemento – a sua *interpretação predicativa* permite a atribuição de significados através de propriedades comuns aos elementos agregados em um conjunto designado por nome próprio. Sendo assim, essa ocorrência não se restringe aos nomes de pessoas físicas, mas também é observada em nomes de pessoas jurídicas e explorada na divulgação de produtos e serviços oferecidos por elas.

### **REFERÊNCIAS**

- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. 11 ed. Campinas: Pontes, 1991.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002, p 151.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOUTINHO, Lurdes de Castro; COIMBRA, Rosa Lúcia. O nome é a alma do negócio: Estudo linguístico dos nomes das lojas em Portu-

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

gal. *Actas do XIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, II volume, Lisboa: Colibri, 1998, p. 93-104.

PALMER, F. R. *A semântica*. Tradução de Ana Maria M. Chaves. Lisboa: Edições 70, 1979.

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

**OS MEANDROS DA ATIVIDADE EPILOGUÍSTICA  
NA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO**

*Valdirene Pereira da Conceição (UFMA)*  
cvaldirene@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Os manuais didáticos disponíveis, atualmente, para o ensino de língua quer materna ou estrangeira, assim como aqueles destinados, a orientar a produção de texto, costumam geralmente, propor atividades na exploração de textos com fins didáticos bastante parecidas ao utilizar textos. Há, uma tendência, numa primeira abordagem dos textos, de se adotar como principal objetivo a verificação da habilidade leitora dos alunos, e num segundo momento, uma vez comprovado que os alunos como previsto na primeira abordagem, em seus aspectos mais superficiais, tais como: reconhecimento de informações explícitas, trabalho com o léxico, ou seja, da análise propriamente linguística do texto “entenderam” o texto lido, estes são utilizados, frequentemente, como estímulo e/ou ponto de partida para a produção do texto escrito. Em alguns casos, são aplicados exercícios que visam trabalhar apenas o léxico contido no texto. Porém, raramente se vai muito além disso.

Entretanto, entendemos, que se o ensino da língua se propõe como objetivo dar ao aluno a competência necessária para entendê-la e usá-la de maneira eficaz e adequada, isso não basta. À competência linguística, ou seja, à capacidade de “criar” o mundo através da língua, a partir do conhecimento da sua “gramática” e do seu léxico, devem unir-se, entre outras, a competência discursiva diz respeito ao saber reconhecer e usar no discurso, por um lado, temas e figuras e, por outro, as categorias de pessoa, tempo e espaço, a competência narrativa que, por sua vez, permite identificar as transformações no texto; a competência textual e intertextual que consiste em saber utilizar as estruturas e individualizar as relações com outros textos e, por último, a competência pragmática no que se refere à maneira em que o ato de linguagem influencia as relações entre dois sujeitos.

É, necessário, portanto, dispor de conhecimentos sobre o funcionamento da língua e dos textos, sobre a base em que se constrói a

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

significação, e como esta se cristaliza de forma criativa, na expressão escrita, isto posto por entendermos que a criatividade existe em todo ato linguístico, podendo manifestar-se em todo ato de construção nas diversas expressões e até mesmo no silêncio, como ressalta Franchi (1987, p. 13)

... há atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando falamos e nos servimos de linguagem no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência.

A nosso ver a epilinguística, aproxima-se dessa visão mais ampla e abrangente do constructo da significação como fruto de um processo criativo interno, exteriorizado pela linguagem em suas diferentes manifestações.

Proposta pelo linguista francês Antoine Culioli, a epilinguística, constitui-se em uma atividade metalinguística inconsciente como sugere o autor. Essa teoria oferece um instrumental que permite aprofundar o estudo do texto, por ser um exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e ao mesmo tempo uma operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização - uma atividade que se diferencia da atividade, linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, ou mesmo da atividade metalinguística que pressupõe a capacidade da linguagem, de voltar-se para si mesma tomando como instrumentos a análise e não a descrição de sua estrutura.

Com base na orientação proposta pelo linguista francês, consideramos que um texto, assim como sua produção, resulta da união entre a “aparência” linguística e a “imanência” do conteúdo. Além disso, o texto está sempre ligado a um contexto, que carrega consigo ideologias sob diferentes formas reconstruídas em textos outros explorados em suas infinitas possibilidades numa relação dialógica com a história e a sociedade.

Tem-se, pois, delineada a atividade epilinguística enquanto ato de reflexão e operação sobre a linguagem, estimulada e/ou realizada durante o processo de produção de textos; focada, também, na compreensão do uso que se faz dos conceitos linguísticos presentes em uma dada situação de comunicação, vislumbrando a possibilidade



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

de aproximação entre essas diversas competências, favorecendo sobretudo, a autonomia e controle da produção textual.

Assim sendo, o estudo que aqui se realiza tem como objetivo abordar os pressupostos teórico-metodológicos da epilinguística na produção do texto, sobretudo o escrito, evidenciando-se a importância da sua adoção na prática do ensino da língua, mais especificamente na produção textual nas séries iniciais do ensino fundamental. Propõe-se também, a apresentar alguns exercícios que exemplifiquem a atividade epilinguística, por meio de uma exposição progressiva e “ilustrada”, de sua aplicação em textos do gênero literário, mais precisamente de um poema selecionado segundo os critérios de adequação às séries mencionadas, tais como simplicidade, brevidade, ludicidade e à categorias discursivas como intertextualidade, dentre outras observadas no texto. Achamos interessante estender essa experiência para o estudo de um soneto, de modo a vislumbrar a possibilidade de aplicação das bases teóricas da epilinguística a textos mais rebuscados linguisticamente.

Espera-se que o estudo possa contribuir para um melhor e maior desempenho do aluno no que diz respeito à compreensão e à produção textual, assim como, para melhorar o trabalho de professores inquietos que buscam, através de novas teorias e de novas metodologias, um novo fazer pedagógico.

### ***1. Pressupostos teóricos – metodológicos da epilinguística na produção textual: abordagem preliminar***

Para que se tenha uma melhor compreensão sobre a atividade epilinguística, é necessário tecer algumas considerações acerca da distinção entre uma atividade linguística propriamente dita e uma atividade epilinguística. A partir dessa distinção e sem nenhuma pretensão de exaustividade, tentaremos expor alguns dos pontos principais que norteiam a atividade epilinguística em sua aplicabilidade no ensino de línguas focado para a produção significativa de textos.

Entende-se como atividade linguística a que se ocupa da oralidade e da escrita na forma de atividades mais simples de repetição ou de transformação, calcadas na gramática interiorizada do falante, sem que dele seja exigida a reflexão.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Por sua vez, a atividade epilinguística, adota como foco o trabalho reflexivo e de transformação com a linguagem escrita, ou seja, trata-se de uma operação com a linguagem, na revisão e transformação de textos, de maneira que no processo de reescrita se possa perceber a variedade das formas de expressão. Essa teoria é, por assim dizer uma proposta alternativa de aprendizagem significativa da língua. É um trabalho com o texto escrito, cuja sutileza de expressão como chama a atenção Rezende (s.d., p. 2) “vai nos oferecer não o significado estável, mas o construído psicologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica”. Podemos dizer ainda, que a epilinguística é um trabalho de construção reflexiva sobre um texto que faz a ponte necessária entre o conhecimento linguístico de um falante e a metalinguística. É por assim dizer, uma estratégia imprescindível na ligação entre a capacidade do aluno de produzir textos e a de descrever os fatos linguísticos levados em conta em sua produção.

Desta forma, podemos afirmar que as atividades epilinguísticas têm como objetivo proporcionar ao usuário da língua oportunidade para refletir sobre os recursos expressivos de que faz uso ao falar ou escrever. De acordo com Travaglia (1996), no momento em que ele realiza tais atividades, sua atenção volta-se para a reflexão sobre os recursos que estão sendo disponibilizados e utilizados no processo comunicativo em foco”, ou seja, a atividade epilinguística, torna consciente a utilização de certos conceitos não didaticamente explicitados *a priori*, mas aprendidos e ampliados no processo de operacionalização destes no momento da produção de texto.

Como exemplo de atividades epilinguísticas, podemos citar algumas operações que podem ser trabalhadas desde as primeiras séries do ensino fundamental, em nível gradual de dificuldade, a saber : alterações com o emprego de conectivos, ampliação de sintagmas, transformação de sintagmas nominais em verbais e vice-versa, observando-se sempre os efeitos provocados.

Para a implementação dessas estratégias, é preciso, antes de tudo, eliminar todas as formas de preconceito linguístico e discriminação social. na linguagem .Na escola, não se deve “ensinar” somente a norma padrão, como até pouco tempo se pensava. A escola deve propiciar aos alunos, o contato com as diversas variedades linguísti-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

cas de modo a levá-los a acionar o saber linguístico de que já dispõem, conscientizarem-se de seu uso e, daí, adequá-los às diferentes situações de comunicação. Além disso, é necessário que o professor tenha um comportamento pró-ativo, que não se limite a levar exercícios prontos, com vistas a uma interpretação linear, ou seja, aqueles que não estimulam o aluno a pensar. É preciso que o professor proponha atividades através das quais seja possível a desautomatização da linguagem sem suas variadas formas de expressão o que redundaria na ideia do despertar da criatividade, sobretudo na produção textual.

A esse respeito Franchi (1987, p. 24) diz que o papel do professor é acima de tudo, o de orientar o aluno na busca de diferentes possibilidades de construção de sentido.

Essa atitude não constitui uma rejeição à gramática; ao contrário, trabalha-se essa gramática de forma mais dinâmica e produtiva. Dessa forma, o professor estará contribuindo para que o educando selecione as construções que melhor se adaptem às suas necessidades de interlocução e ampliar o seu repertório linguístico e dessa forma construir seu próprio estilo.

Ensinar a criar na língua é, definitivamente, o papel do professor. A esse respeito Franchi (s.d., p.24), defende que “é melhor que os alunos não se dediquem a decorar definições; antes, cheguem a conclusões próprias.” E acrescenta em outras considerações: “da mesma maneira que reconhecemos um sentimento, sem que precisemos decorar sua definição dicionarizada, também podemos reconhecer um substantivo sem defini-lo”.

Desse modo, o professor deve evitar a adoção de definições nocionais para caracterizar um fato linguístico, caso contrário, o aluno vai aprender mecanicamente as estruturas gramaticais da língua, por exemplo, reconhecer sujeito da oração por “ensaio e erro”; o professor, por sua vez, perde a oportunidade de mostrar que a atividade do falante se serve dos recursos expressivos que a língua lhe proporciona. Reforçando assim, uma das crenças na qual se alicerça a prática pedagógica escolar – a de que o aluno não é um ser capaz de criar, mas tão somente reter e repetir os conhecimentos; não inventá-los.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Assim, a limitação do campo de ação do aluno nas práticas linguísticas escolares, fica restrito ao lema: “fazer as coisas como o professor quer”. (LUCKESI, 2003, p. 98)

Em contrapartida, é possível que um aluno viciado a operar sobre a linguagem como ensina a epilinguística, não saiba, por exemplo, definir um substantivo por seu valor prototípico, mas, certamente, saberá comparar o valor nominal do substantivo em orações e formas nominais. É inegável que através desse trabalho de operação linguística, o aluno poderá entender a função da morfologia na sintaxe e o caráter relacional das estruturas sintáticas. Antes, entretanto, de aprender a classificar uma oração, é preciso motivar o aluno a fazer o jogo de integração entre as orações pelos mais diversos caminhos/procedimentos, a saber: nominalização, variação de conectivos, topicalizações, transformação semântica de relações etc. essa é a proposta metodológica da epilinguística.

No percurso do trabalho de construção e reconstrução de textos, não se necessita de conhecimento detalhado de noções e de nomenclaturas gramaticais. Estas serão uma consequência, elas virão depois, se necessário for. Recorre-se, inicialmente, apenas, à gramática interiorizada que todo falante possui de sua língua, cuja exploração, através de uma prática de ensino dinâmica, levará à ampliação do repertório linguístico.

Chamamos a atenção para o fato de que as atividades linguísticas devem ser iniciadas nas primeiras séries do ensino fundamental momento em que o professor deve criar condições para o exercício do saber linguístico de seus alunos. Entretanto, o professor não pode limitar-se a tais atividades, deve lançar mão das atividades epilinguísticas como forma de despertar e incitar a reflexão, cuja prática permita ao aluno perceber elementos significativos e críticos na e para a condução de sua vida escolar, assim como de sua experiência fora da escola.

É importante ressaltar que, ao trabalhar com atividades epilinguísticas, como lembra Franchi (1987, p. 41), “o professor deve – ele, sim – possuir o domínio da metalinguagem, para que possa mentalmente sistematizar e orientar as atividades que propõe, mas não deve “dar nome aos bois nem aos boiadeiros”. E acrescenta ainda:

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

A atividade metalinguística deve ser o final do processo, mas não devemos nem podemos estabelecer quando se devem começar tais atividades. O aluno acostumado a trabalhar com atividades epilinguísticas sentirá, por si só, a necessidade de chegar a conclusões sobre uma teoria gramatical. Mas não se tem condições de, *a priori*, determinar quando será esse momento, pois isso depende de certo grau de maturidade linguística. Sabe-se, portanto, apenas o “como”. Chega-se à metalinguagem “como resultado de uma familiaridade com os fatos da língua” e como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber “linguístico que se aprimorou.

Ao considerarmos, porém, que se as atividades metalinguísticas se põem como objetivo tomar a língua como objeto de estudo e sistematizá-la em suas possíveis descrições, categorizações e regras, além de outros aspectos relacionados a sua estrutura e funcionamento, é preciso que, antes, seja garantida a base sobre a qual possam ser construídas tais sistematizações. As atividades epilinguísticas garantem exatamente essa base de sustentação, uma vez que elas tornam conscientes todos esses elementos em uso, no seu aspecto funcional.

A utilização da atividade epilinguística na produção textual escrita cria uma situação de confronto entre os conhecimentos linguísticos do aluno e os exigidos pela escola/ professor, fato esse que requer discussões coletivas sobre a relevância de determinados aspectos na reelaboração e /ou releituras de partes do texto, no momento de sua produção, bem como, a importância do trabalho de leitura e análise de textos sociais do mesmo tipo que o aluno esteja escrevendo. Esse momento de trocas verbais coletivas instrumentaliza o aluno com as informações necessárias ao controle, adequação linguística e autonomia na sua produção textual.

São esses alguns dos pressupostos teóricos da epilinguística que devem ser considerados em uma situação de ensino – aprendizagem. Por meio desse aporte metodológico estimulamos de certa forma a produção textual de forma criativa e a inteligibilidade dos textos assim como elegemos a aprendizagem significativa da língua como a prioridade nesse modo de abordagem do texto.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

### ***2. Atividades epilinguísticas na sala de aula: desvelando o percurso da criatividade na produção de texto***

Para ilustrar a viabilidade da prática epilinguística em sala de aula, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, passaremos à construção/produção de um texto, visando a descrever e analisar o percurso e/ou passagem de uma expressão/ atividade linguística para uma atividade epilinguística.

Para tanto, selecionamos dois textos que passaremos usar com o fim de explicitar a teoria: o poema “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles e o soneto “O Último Número de Augusto dos Anjos”.

#### **Ou Isto ou Aquilo**

Ou se tem chuva e não se tem sol  
Ou se tem sol e não se tem chuva

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
Ou se põe o anel e não se calça a luva

Quem sobe nos ares, não fica no chão,  
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
Ou compro o doce e não guardo o dinheiro.

Ou isto, ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
Se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda  
Qual é o melhor: se isto ou aquilo. (*Obras Poéticas*,  
1987, p. 734)

Trata-se de um texto cujo tema explora a ideia das possibilidades circunstanciais de se fazer escolhas, ou mesmo optar por diferentes caminhos que se propõem como reconhecimento do mundo e do sujeito no mundo. Optar é excluir ou incluir, sendo impossível prever as duas categorias lógicas ocupando um mesmo espaço e ao mesmo tempo, é o livre-arbitrar. Se o sujeito opta por um lado, obvi-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

amente está abrindo mão do outro possível, e é nesse nível de compreensão que se coloca o texto escolhido, que mostra de forma lúdica esse conflito humano por natureza, ou seja, é um tema profundamente filosófico que recebe um tratamento lúdico na escolha do léxico, nas relações de sentido entre os sintagmas oracionais, enfim, em muitos de seus aspectos formais. Assim sendo, considera-se o texto adequado às séries iniciais do fundamental pela brevidade, leveza, simplicidade e ludicidade.

Formalmente, compõem-se de oito estrofes curtas, com dois versos cada uma. Nas três primeiras estrofes o poema gradativamente vai adquirindo um ritmo cadenciado e contínuo, delineando a ideia do “isto” ou “aquilo”, ou seja, a ideia da escolha proposta entre as duas proposições, isso se dá ao nível sintagmal, na estrutura S1 ou S2.

Se S1, então S2, relações essas estabelecidas sintaticamente pelos conectivos *ou/se* que, por conseguinte, remetem ao plano lógico-semântico da ideia de alternância/condição, possibilidade, hipótese.

Semanticamente, pela proposta de alternância do “isto ou aquilo”, nada no texto não é dado como pronto, acabado, ou seja, afirmado, cristalizado. Acredita-se mesmo que o emprego desses conectivos é de fundamental importância para o entendimento dos sentidos que ali circulam: nada é sólido. Ideia que se confirma na última estrofe, quando o eu poético se diz confuso entre as duas proposições.

### **Isto e Aquilo**

Se tem chuva, logo vem o guarda-chuva  
Se tem sol, surge o girassol

Calço a luva e escondo a mão  
Ponho o anel e tiro a luva

Quem sobe nos ares, fica nas nuvens  
Quem fica no chão perde a ilusão

É uma diversão sem fim, as duas opções assim:  
Isto e Aquilo.

Guardo o dinheiro e compro o doce

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Compro o doce e ganho o algodão doce

Isto e aquilo: isto e aquilo  
E me divirto o dia inteiro  
Sei que brinco, se saio correndo  
Se fico tranquilo, sei que estudo

O divertido é que entendi, enfim,  
Que o melhor de tudo, é que pode ser assim: isto e aquilo.

(Jaqueline, 6ª série – Escola Municipal São José)

Na reescrita do texto, agora sob a perspectiva da proposta epilinguística as ideias do texto tomam outro rumo, ou seja, ainda que se constitua numa proposta intertextual que mantém as estruturas formais do primeiro – número de estrofes, tipos de versos, fragmentos sintagmáticos, adoção de elementos do léxico do primeiro texto, etc. – no plano mais profundo das relações lógico-semânticas, é permitido ao aluno visualizar em sua produção outra possibilidade de sentidos para o mundo e para o sujeito: não é mais isto ou aquilo, mas a possibilidade de ser isto e aquilo. No plano da construção de sentidos para suas experiências textuais, intertextuais ou qualquer que seja o plano das relações entre mundo e sujeito podem conviver pacificamente as relações de inclusão, exclusão, contradição, condição, adição entre outras categorias lógicas que são a base para a condição de estar no mundo, ou seja, a todo o momento você está se contradizendo, adicionando, se condicionando etc. E isso os dois textos deixam implícito.

Nesse segundo momento de “metalinguagem inconsciente”, o *isto* é afirmativo e o *aquilo* é aditivo. No plano formal, um sintagma nominal ou verbal que se complementa sintática e semanticamente no outro para estabelecer a relação de adição: uma ação pode ser a continuidade da outra. Essas relações de sentido se estabelecem através do mecanismo de associações tópicas, tais como: chuva/guarda-chuva; sol/girassol, calçar/esconder; nuvens/chão dentre outras.

A quarta estrofe se configura como uma pausa na operação de adicionar isto e aquilo. É um momento de desaceleração do ritmo e da continuidade para um momento de reflexão: a possibilidade da concepção de uma realidade não exclusiva ou inclusiva (ou, ou; ora, se). Subliminarmente, a ideia da diversidade e inclusão quando se pode estabelecer a relação: isto, aquilo, e *mais* aquilo. É a transposi-



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

ção do limite de percepção da voz poética: para o sujeito é pacífico a ideia de adição que vinha sendo construída até então.

É uma diversão sem fim,  
as duas opções assim: Isto e aquilo.

O aluno então, elabora valores sob diferentes bases ao ser exposto às ideias do primeiro texto, assim como às do reescrito: o mundo evolui na contradição, assim como em certas situações a ideia da pacificação, ainda mais nos dias atuais, é também bem-vinda, dois pontos de vista que num primeiro momento podem parecer excluídos, mas que no final, podem conviver de forma dialógica.

Nas três últimas estrofes, as relações se dão no plano da generalização, ou melhor, da impessoalidade: a vivência é a dos outros. Na primeira parte eu – poético tem o contato com a experiência alheia “se calça”, “se tem”, e por aí vai.

Na segunda parte é o sujeito que se assume no contexto das estrofes experimentando a possibilidade de ser isto e aquilo: “guardo /compro; “me divirto” etc.

Na última estrofe, a ratificação de o “Isto e aquilo”, nos faz pensar no ato de criar como prazer. A “metalinguagem inconsciente” que se manifesta antes de tudo na criatividade e na possibilidade de produzir significados que podem estar no texto e fora dele. A última estrofe parece mostrar o sujeito da escrita impregnado da ideia de que aquela produção textual poderia se estender infinitamente “o dia inteiro” como fonte inesgotável de recursos expressivos, por meio da qual pode dar vazão aos significados de suas experiências e, o mais importante de tudo, um contato com o texto não de forma impositiva, mas prazerosa acima de tudo.

Essa primeira proposta de reescrita do texto sob uma perspectiva diferente da do primeiro, mas com ele dialogando, deixa claro como trabalhar de forma significativa com a produção textual. E o resultado foi a produção de um texto rico em relações linguísticas e epilinguísticas analisadas aqui.

No entanto, outras atividades epilinguísticas podem ser propostas a partir dos textos bases, a exemplo das que vão descritas a seguir:

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

1. Ampliação sintagmática/estabelecimento de relações lógico-semânticas auxiliadas pelo uso de conectores.

- DIFERENTES RELAÇÕES

Se tem chuva quando (relação temporal)

E (relação de adição)

LOGO ( conclusiva)

- MESMAS RELAÇÕES

Ou----- ou -----

Ora -----, ora-----

Seja-----,seja\_\_\_\_\_

2. Sintagmas verbais / Relações temporais / de número / etc.

Gasto dinheiro comprar

Gastei

Gastarei

3. Ampliação de ideias:

É uma diversão: \_\_\_\_\_

É uma opção: \_\_\_\_\_

É uma chateação: \_\_\_\_\_

Quem sobe nos ares: \_\_\_\_\_

Quem fica no chão: \_\_\_\_\_

4. Criatividade/ léxico/ morfologia (palavras compostas)/

Guarda-chuva = objeto que deixa a chuva guardada.

Girassol = \_\_\_\_\_

Algodão-doce = \_\_\_\_\_

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

O segundo texto faz parte de uma coletânea do escritor brasileiro: Augusto dos Anjos, publicado em 2003 com o título “Eu e outras poesias: texto integral”. Trata-se de um poema que aborda o tema da morte. O soneto que escolhemos, intitula-se “O Último número”. Um primeiro ponto positivo para a situação de sala de aula, a nosso ver, é a brevidade do texto, que elimina o problema de ter de selecionar um trecho de uma obra maior (um romance, uma peça de teatro etc.), possibilitando assim, a análise do texto na sua integralidade.

### **O Último Número**

Hora da minha morte. Hirta, ao meu lado,  
A Ideia estertorava-se... No fundo  
Do meu entendimento moribundo  
Jazia o Último Número cansado.

Era de vê-lo, imóvel, resignado,  
Tragicamente de si mesmo oriundo,  
Fora da sucessão, estranho ao mundo,  
Com o reflexo fúnebre do Increado:

Bradei: - Que fazes ainda no meu crânio?  
E o Último Número, atro e subterrâneo;  
Parecia dizer-me: “É tarde, amigo!

Pois que a minha ontogênica Grandeza  
Nunca vibrou em tua língua presa,  
Não te abandono mais! Morro contigo!

Como primeira observação, podemos dizer que o texto, introduz de imediato o tema tratado no poema, ancorado num cenário que se explicita logo no primeiro verso “Hora da minha morte”.

Ao se tentar referencializar o título “O último número” com os outros versos seguintes os sentidos não fluem facilmente.

A operacionalização desse texto na sala de aula requer uma adequação às últimas séries do fundamental, e até mesmo nas séries do Ensino Médio. Mas antes de abandonar o texto por, numa primeira impressão, parecer hermético e denso, pode-se vislumbrar a aplicação da atividade epilinguística no momento da proposta de produção textual ou em outros.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Apropriando – se do texto, pode-se modificá-lo através do parafraseamento, alterando-se a estrutura lógico-semântica na qual está alicerçado, numa proposta de inversão da perspectiva não morte, mas vida (nascimento).

Em consequência, altera-se o diálogo entre as vozes que se deixam ouvir no texto do poema. Se antes imperava a ideia de conflito e aversão pelo fato de a morte ser um fato inexorável, na paráfrase a ideia da vida aflora, principalmente na seleção do léxico que provoca toda uma sucessão de imagens – símbolos referenciados no conceito do renascimento literalmente, “o renascimento das cinzas.”

### **O Primeiro Número**

Hora da minha vida. Hirta, ao meu lado  
A Ideia germinava... Na superfície  
Do meu entendimento vigoroso  
Emergia o Primeiro Número disposto

Era de vê-lo, dinâmico, livre,  
Alegremente de si mesmo oriundo,  
Dentro da sucessão, idêntico ao mundo,  
Com reflexo festivo de creado:

Bradei: - Que farás no meu crânio?  
E o Primeiro Número, atro e terreno,  
Pareceu dizer-me: “ É cedo, amigo!

Pois que a minha ontogênica grandeza  
Sempre vibrará em tua língua solta,  
Não te abandonarei! Viverei contigo!”

O segundo texto apresenta a mesma estrutura do primeiro: formalmente, compõem-se do mesmo número de estrofes e de versos, mas a nova atribuição de significados para o segundo texto recebe um tratamento totalmente diferente do primeiro.

Muda-se o tema (morte/vida); recompõe-se o título para adequá-lo ao tema; reestruturam-se sintagmas nominais e verbais dentre outras relações.

Assim como no primeiro texto, o elemento título indefinindo o que seja “O Primeiro Número”, isto é, sintaticamente é mantida a mesma estrutura, com uma substancial mudança do sentido provocada pela substituição de um elemento do léxico – *último* por *primeiro*.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Essa mudança no título desencadeia o processo de deslocamento semântico verificado em todo o texto.

Em ambos os textos, pode-se perceber uma semelhança estrutural, qual seja, nos dois textos as duas primeiras estrofes descrevem uma situação, em que se vislumbra um ambiente impregnado pela ideia predominante no primeiro de morte, no segundo de vida, além de apresentar os dois sujeitos dialógicos: a voz poética e o último número.

Nas duas últimas estrofes, nos dois textos, é estabelecido o diálogo entre os sujeitos em que se firmam pacto final de reciprocidade como confirmado nos versos: “é tarde/morro contigo”; “é cedo vivo contigo”.

Essa releitura intertextual foi possível do parafraseamento feito do primeiro texto, conforme aludiu-se anteriormente. Mas, não se trata do parafraseamento clássico com o qual se está habituado, mas sim, de um parafraseamento criativo, em que se atribui significados novos para o que já existia, num processo dinâmico de apropriação e de transformação, como diz Rezende (s.d., p. 2), “quando fazemos mudanças sutis de expressão (e são elas que interessam para o estudo das línguas, pois significados distantes não têm o mesmo interesse) falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa.”

Esse tipo de parafraseamento nos faz vislumbrar a linguagem como sendo aberta, uma abertura possibilitada por suas variações e indeterminações, favoráveis a que o sujeito iminentemente criativo tenha, de fato, uma aprendizagem significativa, não ficando preso a proposta de produção mecanizada, vez que ele, também, sofre um conflito interior, pois acaba por se confrontar com outras experiências e expressões e é desafiado em sua competência linguística para criar uma forma de expressão nova e única.

Indiscutivelmente, a atividade epilinguística, é uma metodologia voltada para uma aprendizagem significativa, que estimula tanto a criatividade, quanto o diálogo entre professor e aluno, texto e contexto, com a produção textual, a exemplo do trabalho de reescritura ou parafraseamento de textos diversos bem como otimiza o uso do léxico( repertório individual e/ou coletivo) e da norma padrão de linguagem(gramática).

### ***3. Conclusão***

A partir da síntese e do exercício epilinguístico, apresentados neste trabalho, podemos imaginar atividades didáticas, partindo do princípio de que para a produção de texto escrito é fundamental refletir sobre a funcionalidade dos fenômenos gramaticais. Poderíamos, portanto, propor aos alunos atividades que vão muito além da simples compreensão leitora e que estimulam uma relação muito mais estreita entre o aprendiz-leitor e a produção de texto escrito.

Por meio do trabalho de reflexão e de operação que o aluno faz sobre os textos que produz, a epilinguística, o conduz a uma dupla tarefa: refletir sobre a adequação de um recurso linguístico para a construção de determinado texto e agir para transformá-lo em função dessa reflexão. Desta forma, poderão acostumar-se a descrever e explicar não apenas o que os textos dizem, mas também como eles dizem, o que dizem e chegar a uma aprendizagem mais consciente e profunda do funcionamento da língua e da produção de texto escrito.

A prática da atividade epilinguística, requer despreendimento do professor, que deve primar por uma prática pedagógica pró-ativa, assim como da própria escola, por ser uma atividade que exige dedicação e tempo para ser desenvolvida. Requer flexibilidade do calendário escolar e da própria filosofia da escola, que deve promover um trabalho de produção de textos que considere como parte importante no processo de aquisição da escrita, o desenvolvimento das atividades epilinguística, oferecendo assim, aos alunos condições de atingir, por seus próprios caminhos, a metalinguagem.

Como toda proposta metodológica, as mudanças são previstas a médio e longo prazo, pois se trata de um processo de desautomatização da estrutura da língua e da linguagem sob outro paradigma, antes de tudo, compreender, explicar como se processa a produção de sentido. Mas a proposta epilinguística não pára por aí; não basta descrever e explicar, é preciso propor experiências de fato que materializem conceitos tão complexos, como: criatividade, cognição, linguagem dentre outros presentes quando se processa a atividade mental/ psicologia de se produzir sentidos para a experiência do sujeito.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Acredita-se, pois, que a epilinguística, se coloca também, assim como outras teorias e metodologias, inovadoras, como proposta de revisão e transformação das práticas linguísticas na sala de aula com vistas a uma adequação e a uma competência às necessidades e desafios do ensino e aprendizagem na produção de textos.

### REFERÊNCIAS

ANJOS, Augusto dos. *Eu e outras poesias*: texto integral. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **In:** *Linguística Aplicada*, 9, 1987.

LUCHESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1987.

REZENDE, Leticia Marcondes. A indeterminação da linguagem: léxico e gramática. *Alfa*. São Paulo, v. 44, p. 349-362, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

**OS USOS DE *DE REPENTE* NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Adriano Oliveira Santos (UFF)  
[adrianolisan@hotmail.com](mailto:adrianolisan@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

Propomos, neste trabalho, uma discussão sobre os valores semântico-discursivos e, conseqüentemente, morfossintáticos, de uma expressão típica do português brasileiro: “*de repente*”. A nossa proposta de discussão começa pelos princípios teóricos das gramáticas prescritiva, descritiva e histórica, passando por alguns dicionários de linguística, ortografia e etimologia somados a texto avulsos colhidos da internet. Como base teórica para as nossas análises, utilizamo-nos dos princípios teóricos da Linguística Funcional norte-americana.

Temos como objetivo uma discussão que proporcione uma visão mais geral dos fenômenos de mudança por que vem passando o item analisado, ou seja, de sua função prototípica de advérbio de modo e dúvida a outras funções no discurso, como a de conjunção conclusiva, a de possível marcador temporal e assim por diante, além de outros aspectos relativos à mudança, como a sua posição na ordem da cláusula etc. Para isso, consideramos como problemas, a serem discutidos, as seguintes questões: a) que fenômeno é esse que está ocorrendo? b) como está ocorrendo? c) é recente?

As únicas hipóteses, que até então sustentamos, são as de que, com base nos estudos funcionalistas, as mudanças apontam para um processo de gramaticalização em “*de repente*”; o fenômeno se evidencia em textos escritos e orais, de diversos gêneros e tipos, porém privilegiando algumas características desses textos; numa perspectiva pancrônica, os dados coletados, que somam um total de 69 ocorrências, extraídos de discursos antigos e atuais, apontam para a modernidade do fenômeno.

Consideramos esta investigação relevante, pois pensamos que este estudo pode cooperar para a descrição de alguns fatos do português do Brasil e, evidentemente, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica atenta aos usos das formas linguísticas, usos ex-



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

traídos das interações humanas, em diferentes contextos de comunicação – formal e informal – e em diferentes práticas – escrita e oral – sob a variedade dos gêneros discursivos e sob as distintas formas de composição desses gêneros (narração, descrição, argumentação etc.).

### **1. Advérbio e locuções adverbiais: aspectos teóricos**

O que atualmente encontramos, em termos de definição e classificação são ecos de alguns dos princípios da filosofia grega, com poucas variações entre uma abordagem e outra.

Todas reconhecem o advérbio como uma expressão de modificação ou circunstância. Além disso, com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira acrescentam às definições as subclasses ou tipos de advérbio em que as palavras se agrupam conforme a circunstância que expressam. Desse modo, os advérbios estão organizados em subclasses como: dúvida, modo, tempo, intensidade, afirmação, negação etc.

A gramática tradicional ainda reconhece algumas formas compostas expressando circunstâncias. Normalmente essas formas, chamadas de “locuções adverbiais”, são constituídas de preposição com um substantivo, adjetivo ou advérbio (*de pressa, às vezes, de medo, pela manha, por milagre, de novo, por aqui etc.*) e são classificadas tais como os advérbios: afirmação, negação, dúvida, intensidade, tempo, modo etc. É no grupo das locuções que encontramos a construção *de repente*, porém, conforme veremos na sequência, sem uma classificação mais definida.

Outro aspecto importante, que a gramática tradicional normalmente trata, diz respeito à colocação ou ao emprego dos itens gramaticais na frase. Com relação aos advérbios ou locuções adverbiais, encontramos, dentre as principais gramáticas prescritivas, apenas na de Cunha e Cintra (2001) alguns comentários sobre a posição desses elementos na sentença:

<b>Advérbio de modo</b>	<b>Advérbio de tempo e lugar</b>
Dos <i>advérbios</i> que modificam	Os de <i>tempo</i> e <i>lugar</i> podem

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

o verbo, os de modo colocam-se depois dele: <i>A mãe e a irmã choravam tristemente...</i>	colocar-se antes ou depois do verbo: <i>De manhã, acordei cedo.</i>
---	---

Cunha e Cintra (2001) ainda destacam que *Os advérbios que modificam um adjetivo, um particípio isolado ou outro advérbio colocam-se de regra antes destes*, como os exemplos:

- (1) *Por que me escondeu um segredo tão grande?*
- (2) *Muito apressado, num visível nervosismo, veio de casa até ali.*

Para concluir, do ponto de vista histórico, muitos advérbios da língua portuguesa derivaram-se do latim, como *tarde* > *tarde*, *bene* > *bem*, *male* > *mal*. Alguns, inclusive, vieram de antigas locuções adverbiais do latim vulgar, como *ad sic* > *assi* (arc.), *assim* (forma atual). Com isso, notamos que o uso de locuções adverbiais não é uma prática exclusiva das línguas românicas, como o português, mas que remonta ao latim.

### **1.1. A locução adverbial “de repente”**

Examinando as gramáticas tradicionais, notamos que apenas Rocha Lima (2005) lista “*de repente*” no conjunto das locuções adverbiais, porém não apresenta classificação morfológica, nem comenta o seu valor semântico, tampouco sua função sintática.

Said Ali (1964), em sua “*Gramática Histórica da Língua Portuguesa*”, comentando a formação de algumas locuções adverbiais originadas da combinação de preposição com advérbio, lista, como exemplo, “*de repente*” sem classificá-la. No entanto, sob olhar da história, Coutinho (1977), ao tratar das locuções adverbiais que se desenvolveram na língua portuguesa, enumera uma série de expressões que considera como locuções adverbiais de modo, citando, dentre elas, “*de repente*”.

Diferentemente das gramáticas, os dicionários se preocuparam em descrever os usos de “*de repente*”, considerando, como é de praxe, o *sema* e a classe morfológica. Os dicionários admitem ser uma expressão de circunstância. Ferreira (1999) aproxima a locução da classe dos advérbios de modo, enquanto Houaiss (2001) acrescen-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

ta a circunstância de dúvida à mesma locução. Até então, portanto, duas funções assumem a locução adverbial “*de repente*”, num dado texto, a de expressão de modo e a de dúvida.

Todavia, num breve exame realizado pela internet, descobrimos alguns comentários acerca de “*de repente*” um tanto curiosos, como o da enciclopédia virtual *Wikipédia*:

*De repente é uma expressão idiomática ou expressão popular temporal da língua portuguesa que caracteriza algo que acontece inesperadamente ou então de forma brusca e veloz. (Grifo nosso).*

Chama-nos atenção o fato de terem considerado “*de repente*” não como uma expressão modal, mas temporal “*é uma expressão idiomática ou expressão popular temporal*”. Sem levarmos em consideração a fonte em que foi extraído o comentário, queremos dizer, os créditos, a importância ou a confiabilidade, é interessante notar que alguém, provavelmente um falante nativo, já tenha atentado para outros valores de “*de repente*” que não sejam o de circunstância de modo ou dúvida, o que caberá, logicamente, na análise dos dados, uma discussão.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. Gramaticalização**

Compreende-se a gramaticalização como um processo pelo qual um item lexical ou uma construção passa a desempenhar um novo papel como item gramatical (Exemplo: de verbo pleno a auxiliar) – gramaticalização *stricto sensu* – ou quando itens gramaticais se fazem mais gramaticais (Exemplo: de forma gramatical livre a morfema preso), significa dizer que o item passa a se tornar mais previsível e se fixa em uma sentença – gramaticalização *lato sensu*. O item migra de uma categoria a outra, competindo com formas já existentes. Esse mesmo item pode, com o processo de gramaticalização, sujeitar-se a mudanças sintáticas (recategorização), semânticas e fonológicas.

Furtado da Cunha *et al* (2003) ainda recordam que as discussões acerca da origem e do desenvolvimento das categorias gramaticais já eram comuns a partir do século XIX com base em estudos di-

acrônicos e comparados. No entanto, com os estudos da trajetória de mudança linguística, sob a perspectiva funcional, o fenômeno da gramaticalização passou a ser compreendido como a regularização do uso da língua que ocorre com a criação de expressões novas e de rearranjos vocabulares realizados pelo falante para fins comunicativos. Com a repetição de certas formas ou construção, o que era casuístico se converte numa forma fixa – normal e regular – isto é, gramaticaliza-se. Observa-se a *regularidade* de uso de um item ou construção quando as estratégias discursivas aplicadas pelo falante perdem a maleabilidade ou a criatividade do discurso e começam a ser restringidas gramaticalmente, passando do discurso para a gramática. Do mesmo modo, quando determinado fenômeno que estava na gramática passa a ter comportamentos não previsíveis, em termos de regras selecionadas, podemos dizer que sai da gramática e retorna ao discurso.

## **2.2. O ciclo funcional de Givón**

Muitos autores funcionalistas compreendem a gramaticalização como um processo de motivação pragmático-discursiva, concebendo, dessa forma, que ela se dá por etapas ou estágios. Uma dos meios encontrados para representar esse processo está no ciclo funcional de Givón. O esquema busca representar como seria essa fase de regularização, *diacronicamente* falando, do uso da língua: *discurso* > *sintaxe* > *morfologia* > *morfologia* > *zero*. De acordo com esse postulado, itens lexicais ou construções, ainda utilizados casualmente, ou seja, sem previsibilidade ou sem estarem fixados, graças à repetição, têm seu uso mais regularizado e previsível, “*resultando numa nova construção sintática com características morfológicas especiais*” (*op. cit.*). O item ou a construção se cristaliza morfológicamente perdendo sua variabilidade sintagmática, pois sua ordem torna-se rígida, não cabendo, a partir desse estágio, inversão ou intercalação de elementos. A frequência de uso pode, ainda, possibilitar outros estágios como a alteração fonológica – erosão. Alguns afirmam, inclusive, que pode chegar a desaparecer (zero). Quando um item passa por esses processos, outro item pode ser selecionado para ocupar a forma que desapareceu, reiniciando o ciclo.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Conforme apontam os teóricos funcionalistas a gramaticalização segue a uma trajetória unidirecional de mudança, passando do concreto ao abstrato. Assim, conceitos gramaticais, que são mais abstratos, emergem das experiências humanas com o mundo concreto. A proposta de alguns autores (TRAUGOTT e HEINE, 1991 *apud* FURTADO DA CUNHA *et al.*, 2003) é a de que existe uma escala para representar o processo de “*abstratização*” gradativa na trajetória de gramaticalização de um item: *espaço* > (*tempo*) > texto. Nem sempre os *clines* se dão no decorrer dessas três etapas. O processo pode ocorrer entre duas etapas desse estágio, como o espaço e o texto, sem necessariamente passar pelo tempo. O mais importante é observarmos o processo de abstratização.

### ***3. Questões metodológicas***

Para constituição dos *corpora* de nossa investigação, reunimos textos de diversos gêneros e tipos. Os dados foram obtidos do *corpus* “D&G” de textos escritos e orais, de estudantes universitários de três cidades brasileiras: Juiz de Fora, Rio de Janeiro e Natal. Todos falantes do português brasileiro e de ambos os sexos.

Outras fontes serviram para extração de dados. Observamos algumas ocorrências em textos mais antigos, como os do Romantismo, na obra de José de Alencar – “Senhora” – e em textos mais recentes, como um artigo teológico encontrado numa das incursões feitas pela internet. Selecionamos esses textos por conterem dados que nos permitem confrontar com os obtidos por meio do “D&G”, principalmente, os da literatura, por fazerem um recorte de outra época do cenário linguístico brasileiro.

Os gêneros textuais basicamente encontrados para a pesquisa são: relato de opinião, relato de procedimento, descrição de local, artigo de opinião, prosa romântica e narrativas de experiência pessoal. As sequências tipológicas mais frequentes descobertas nesses textos foram: narração, argumentação e descrição, com algumas passagens injuntivas – mais presentes no relato de procedimento – expositivas e dialogais.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

### **3.1. Apresentação dos dados**

A análise é, sobretudo, qualitativa, embora tenhamos utilizado a quantificação em alguns momentos, a partir de quadros demonstrativos. Os dados coletados para a pesquisa estão organizados em tabelas conforme os respectivos textos em que aparecem e distribuídos em colunas conforme a classe morfológica a que expressão “*de repente*” nos pareceu pertencer, após verificarmos o seu sentido, comparando com elementos de circunstância de modo e de dúvida, num dado contexto, utilizando como critério, as classificações prototípicas (de locução adverbial de modo e de dúvida) já apresentadas no capítulo (2) – *Advérbios e locuções adverbiais*. Deixaremos para o capítulo precedente, na análise dos dados, as discussões acerca de outras possíveis funções, como a de circunstância de tempo ou a de operador argumentativo.

No gênero “*narrativa de experiência pessoal*” a ocorrência de “*de repente*” como locução adverbial de modo é mais frequente na oralidade. Quanto ao uso como locução adverbial de dúvida, apenas em narrativas orais encontramos algumas ocorrências, quando, normalmente, o narrador passa da narração à argumentação, ou seja, ao introduzir alguma explicação, normalmente pequena, ou ao emitir algum juízo etc.

Dos 69 dados encontrados, houve maior incidência de “*de repente*” como circunstância de modo em textos narrativos que em textos argumentativos e expositivos. Quanto ao total, notamos a predominância de ocorrências de “*de repente*”, como locução adverbial de modo, atingindo mais da metade ao que corresponde o total das ocorrências de “*de repente*” como circunstância de dúvida.

Os dados distribuídos por gêneros aparecem conforme a tabela abaixo:

<b>Gênero textual</b>	<b>Locução adverbial de modo</b>	<b>Locução adverbial de dúvida</b>	<b>Total de dados</b>
Narrativas orais	21	2	23
Narrativas escritas	6	0	6

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Relatos de opinião (oral)	3	12	15
Relatos de procedimento (oral)	0	3	3
Descrição de local (oral)	0	1	1
Artigo teológico (escrito)	0	3	3
Obra literária (Romantis-mo) com passagens mais narrativas (escrito)	18	0	18
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>21</b>	<b>69</b>

Tantos as narrativas orais, quanto às escritas parecem ser, portanto, os discursos em que a expressão investigada se apresenta com mais insistência. Os relatos e os artigos, pelo que notamos, são os textos prediletos para a sua manifestação como locução adverbial de dúvida.

#### **4. Os usos de “de repente” (análise dos corpora)**

Após verificarmos a grande incidência da locução “*de repente*” em textos narrativos ou com passagens narrativas, procuramos, em seguida, observar a posição dessa locução e suas relações semântico-discursivas nas cláusulas que compõem textos dessa tipologia. De acordo com Cunha e Cintra (2001), a posição do advérbio de modo é no final oração, ou seja, numa posição pós-verbal, conforme o exemplo dado: *A mãe e a irmã choravam tristemente...* Observamos, no entanto, que a posição da locução modal “*de repente*”, em textos narrativos, orais e escritos, do *corpus* “D&G”, aparece apenas uma vez em posição pós-verbal:

(1) Eu não podia fazer uma cara feia pra ninguém que... minha mãe me batia... aí aconteceu **de repente**... eh... um pessoal daqui mesmo do

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Rio... me chamar pra mim/ me cham/ me convidou pra mim... vir trabalhar com...

Em todas as outras ocorrências, está posposto ao verbo da oração, com no exemplo a seguir:

(2) namorada antiga... tá? a fim dele e tudo... mas sendo que ele escolheu foi a minha pessoa... né? aí... **de repente** eu cheguei do trabalho... eu passei na casa dele... dei uma passadinha lá pra ver...

A mesma posição pré-verbal acontece, também, em todas as ocorrências como locução de dúvida, em textos de relato de opinião, de procedimento, de descrição de local e no artigo teológico. Parece-nos, com base nessas evidências, que essa locução escopa o verbo numa posição pré e não pós-verbal, como aponta a gramática tradicional. Todavia, ao procedermos à análise das ocorrências levantadas na obra literária “*Senhora*” (Jose de Alencar), notamos algo interessante: dos dezoito dados encontrados, apenas 7 aparecem em posição pré-verbal, enquanto onze aparecem em posição pós-verbal. Como se trata de um texto clássico da nossa literatura, escrito em uma época distante e com outras características, é comum que a posição prototípica, de acordo com a gramática tradicional, ocorra com mais frequência. Nessa comparação, percebemos, portanto, uma mudança quanto à ordem dessa conjunção na oração. Além do aspecto da colocação, uma hipótese que levantamos, porém precisa ser mais estudada, é a de que, inicialmente, a expressão tenha surgido para expressar circunstância de modo e que, posteriormente, migrou para outras subcategorias como a de dúvida, em textos de caráter argumentativo ou expositivo, como a de tempo, além de assumir outras nuances como a de operador argumentativo, que é uma característica, com base em dados recentes.

Quanto aos valores semântico-discursivos de “*de repente*”, parecem-nos insuficientes as classificações reconhecidas pelas gramáticas e dicionários e os valores dessa locução no interior de uma cláusula. No exemplo seguinte, o locutor está narrando uma série de acontecimentos, com todos os verbos no passado, dentro de uma sequência temporal, em que a ordem das ações está ligada à realização dos fatos (“cheguei”, “passei”, “dei uma passadinha”...). A locução “*de repente*”, após a pausa, dá continuidade ao turno, porém não dando continuidade à explicação anterior, mas abrindo toda a sequência:



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

(3) namorada antiga... tá? a fim dele e tudo... mas sendo que ele escolheu foi a minha pessoa... né? aí... **de repente** eu cheguei do trabalho... eu passei na casa dele... dei uma passadinha lá pra ver...

Por ser discurso narrativo e uma passagem, também, narrativa, a questão do tempo é muito pertinente. Nesse caso, “*de repente*” está mais próximo de “*quando*” que de “*repentinamente*” ou “*inesperadamente*” ou “*de súbito*”, conforme notamos ao reescrever a sentença:

(4a) *ai... quando eu cheguei do trabalho... eu passei na casa dele... dei uma passadinha...*

(4b) *ai... repentinamente/inesperadamente/de súbito eu cheguei do trabalho... eu passei na casa dele... dei uma passadinha...*

Dos dados encontrados, um nos chamou a atenção: o uso de “*de repente*” após o verbo, em texto narrativo, como uma conjunção integrante:

(5) I: bom... quando eu morava no Norte... junto com meus pais... eu... sofria muito... trabalhava na casa dos outros... e... apanhava muito dos meus pais... principalmente da minha mãe... qualquer coisa que eu fazia... eu... apanhava da minha mãe... eu não podia fazer uma cara feia pra ninguém que... minha mãe me batia... aí aconteceu **de repente**... eh... um pessoal daqui mesmo do Rio... me chamar pra mim/ me cham/ me convidou pra mim... vir trabalhar com...

Nas classificações tradicionais, dentro do contexto, consideramos o papel desse item como uma locução adverbial de modo, desempenhando, sintaticamente, a função de adjunto adverbial de modo. Não obstante, temos a impressão de que tal classificação é inviável, pois as noções de tempo, modo e dúvida não se encaixam ao permutar esse item por formas, semanticamente, equivalentes, como “*inesperadamente*”, “*talvez*”, “*quando*”, o que não ocorre quando, em seu lugar, aparece um conector como “*que*”.

(6b) ... aí aconteceu **que... eh...** um pessoal daqui mesmo do Rio... me chamar pra mim/ me cham/ me convidou pra mim... vir trabalhar com...

Não encontramos ocorrências de “*de repente*” abrindo turno. Mas, encabeçando o período, em textos, em sua maioria escritos e narrativos, ligando partes da narrativa, isto é, marcando continuidade, como em (7):

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

(7) A moça inventou um pretexto qualquer para uma carta urgente e mandou buscar o tinteiro. *De repente* voltou-se para o moço e pediu-lhe que escrevesse um recado a certa loja.

Assim, nessas poucas análises, concluímos a versatilidade desse item no português brasileiro na criatividade do discurso e nas estratégias empregadas pelos falantes em variadas esferas da comunicação: do discurso informal, espontâneo e diário ao mais elaborado.

### **5. Considerações finais**

Provavelmente, esse item, conforme demonstramos, pelo seu valor polissêmico, esteja em processo de gramaticalização, não só por migrar de uma subcategoria à outra, como a de locução adverbial de modo para locução adverbial de dúvida e tempo, mas de uma classe a outra – do grupo dos advérbios ao das conjunções e a dos marcadores, possivelmente. Pela pancronia, percebemos que já há indícios de sua fixação em posição pré-verbal em textos atuais, diferentemente de épocas anteriores, contrariando a abordagem da gramática normativa, o que, de certo modo, poderia confirmar a hipótese de esse item ter começado a gramaticalizar-se.

Se, de fato estamos tratando de um elemento em gramaticalização, temos de reconhecer, pelo princípio da “*estratificação*”, que “*de repente*” forma parte das novas camadas que compõem o quadro das conjunções conclusivas e das circunstâncias de dúvida e tempo, mas figurando ainda, de acordo com o princípio da “*divergência*”, em muitos contextos, como locução adverbial de modo. Além disso, temos de concordar, pelo princípio da “*especialização*”, que os usos dessa expressão vêm ganhando mais espaço em textos de opinião, como advérbio de dúvida, sendo escolhido para ocupar o lugar de formas mais prototípicas, como “*talvez*”, “*quem sabe*” etc., contudo, mantendo traços de sua história lexical, isto é, não se flexionando, tal como sua forma original de locução adverbial modal, demonstrando a atuação do princípio da “*persistência*”. O que precisaríamos estudar com mais profundidade, como está (ou se está) atuando o princípio da “*descategorização*” para que nossa hipótese esteja mais plenamente confirmada.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

Os usos de “*de repente*” parecem ilustrar como, no cenário linguístico brasileiro, algumas formas tem apresentado grande quantidade de funções no discurso, ou seja, diferentes conteúdos expressos por um mesmo signo linguístico e vice-versa. Ao mesmo tempo, corroboram algumas teorias, como a da iconicidade, da gramaticalização, o percurso unidirecional etc. empenhadas em descortinar os mecanismos da linguagem.

No tocante ao ensino, os resultados desta pesquisa podem favorecer a uma prática pedagógica que contemple a variedade e a mudança linguísticas, os estudos de linguagem com base em textos de gêneros diversos e de situações reais de comunicação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. *Senhora*. Rio de Janeiro: Ciranda Cultural, [s.d.].

COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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

FURTADO DA CUNHA, M. A. *et al. Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: objetiva, 2001.

LINS, P. A. *De repente, o vazio! E agora?* Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/10841/1/de-repente-o-vazio-e-agora/paginal.html>>. Acesso em: 30 dez. 2008.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 44. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

SILVA, R. Mecanismos alternativos de superlativação. **In:** CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal*. Natal: Edufrn, 2000.

**PRODUZIR TEXTOS É FÁCIL  
UMA ABORDAGEM DE EUGENIO COSERIU**

Ana Lúcia Segadas Vianna Abreu  
[anasvabreu@ig.com.br](mailto:anasvabreu@ig.com.br)

INTRODUÇÃO

A partir do resultado negativo que se evidencia ao se analisar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, tivemos o interesse em investigar a temática *Produção Textual*.

Teve-se como instrumento de análise vinte redações de alunos de nível médio. A partir dos dados apresentados, resolvemos questionar: *Produzir textos é fácil?* Nosso propósito é mostrar que produzir textos pode ser uma tarefa mais fácil do que parece.

Este trabalho apresenta três estratégias de pré-escrita que são indicadas pelos escritores americanos Max Morenberg e Jeff Summers e os principais questionamentos que podem ser feitos, antes de se iniciar uma produção textual.

Além disso, para compreender melhor o que envolve a linguagem, tivemos como embasamento teórico os ensinamentos do linguista Eugenio Coseriu que apresenta os três planos distintos que estão presentes no ato da fala: o *universal*, o *histórico* e o *individual*.

A pesquisa mostra o estudo de três redações e discrimina as reais dificuldades dos alunos, apresentando, de forma minuciosa, os três saberes: o *elocucional*, o *idiomático* e o *expressivo* que, simultaneamente, destacam-se nas produções dos estudantes.

Já que muito professores atribuem conceito negativo para as redações de seus alunos, buscamos responder a questão: “Por que os textos são ruins?” Aliás, será que são realmente ruins? Ou há uma análise errônea dos professores, por conseguinte, uma atribuição de conceitos inadequados, aos textos de seus alunos?

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

### ***1. Um problema real: o baixo nível de ensino de língua portuguesa, nas escolas públicas***

O jornal “O Globo”, em dezoito de fevereiro de 2009, no artigo “Pesquisa: Brasil longe das metas de educação” de Demétrio Weber, publicou os resultados da Prova Brasil, teste de leitura e matemática aplicado pelo Ministério da Educação, na rede pública. Segundo o artigo, “Em 22 das 27 capitais brasileiras, incluindo Brasília, os alunos de escolas públicas não atingiram as metas de aprendizagem de língua portuguesa na 4ª série do ensino fundamental”. O jornal ainda relatou que “Em 2005, 33,05% dos alunos demonstraram nível de conhecimento de português adequado à série. Em 2007 o percentual caiu para 29,07%. A meta era de 35,46%”. O artigo também ressalta que na 8ª série do ensino fundamental, a proporção de alunos com aprendizagem adequada é menor.

### ***2. Produzir textos é fácil?***

Se perguntássemos aos estudantes se produzir textos é fácil, provavelmente, eles responderiam que redigir é difícil. Entretanto, para mudar esse ponto de vista é imprescindível que os alunos internalizem alguns conceitos acerca dessa temática.

Por exemplo, escrever se aprende lendo e escrevendo. Além disso, o hábito de formular perguntas é fundamental. Assim, se questionarmos alguém acerca de um tema e esta pessoa não puder nos responder, temos que ir adiante e, através de diferentes meios, procurar as respostas para nossas dúvidas. Na verdade, as funções: leitor, escritor e investigador devem estar presentes, na vida de todo indivíduo.

Segundo Garcia (1978, p. 291), escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a organizar seu pensamento. Assim, mesmo que o aluno apresente um bom vocabulário e saiba um pouco de gramática, faltam-lhe meios de disciplinar seu raciocínio.

Deste modo, atrevo-me a dizer que escrever não é difícil. Escrever é o encontro da técnica com as ideias. É com sapiência que o poeta chileno Pablo Neruda, na revista *Redação*, (2008, p.66) afirma

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

“Escrever é fácil: você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias”.

### **2.1. Estratégias de pré-escrita**

Morenberg e Sommers (1998, p.3-9) classificam três estratégias de pré-escrita: lista, escrita livre e a do repórter.

A estratégia *Lista* trata-se de escrever rápido e sem parar. O aluno deve listar, no mínimo dez tópicos e depois selecionar aqueles que não gostaria de escrever. Assim, o assunto escolhido, provavelmente, será interessante. Ele deverá pesquisar o tema em livros, jornais, revistas, internet, pessoas etc. Em seguida, fazer uma lista acerca do que ele já se informou para não esquecer dados importantes.

Já a *Escrita Livre* é o ato de escrever sem parar em um período entre cinco e dez minutos, até preencher uma ou duas páginas. É importante que se escreva o mais rápido possível e não corrigir porque o aluno não deve se preocupar com ortografia ou pontuação, já que a meta é gerar novas ideias. Também não se deve fugir do tópico. Por último, o aluno deve ler suas anotações e separar o que realmente é relevante.

A terceira estratégia é a *Fórmula do Repórter*. Durante sete minutos o estudante deve perguntar: Quem? O que? Onde? Quando? Por quê? Como? E escrever suas respostas.

Essas estratégias são usadas para descobrir novas concepções.

Mas para se compreender melhor as dificuldades dos alunos é preciso que se detecte, realmente, em qual ponto ele precisa de ajuda. Por exemplo, seu problema pode não ser com o conteúdo a ser relatado, mas sim com o registro desse conteúdo. Então a direção a ser tomada será outra.

### **2.2. Como redigir?**

A técnica de redação a ser usada vai depender do gênero textual, ou seja, das diferentes formas de expressão textual a ser esco-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

lhido. Cada gênero tem características peculiares. Deste modo, o nível de linguagem exigido pode ser formal ou informal.

Primeiramente, deve-se questionar: – Quem é o meu leitor? – O que vou transmitir? – Minhas ideias são suficientes ou devo pesquisar? – Qual é o meu propósito? – Conheço as características pertinentes aos modos narrativo, descritivo e dissertativo? – Qual é o gênero textual mais adequado para atingir o meu propósito? – Conheço a estrutura da língua suficiente para redigir um texto?

Compreende-se que quando o aluno reflete essas questões, ele dá relevância aos três níveis de linguagem que estão presentes no ato da fala, ou seja, universal, histórico e individual.

### **3. Uma lição de Eugênio Coseriu**

Segundo Coseriu (1980, p. 93), a linguagem envolve sempre três níveis distintos: *o universal, o histórico e o individual*. O primeiro refere-se ao *saber falar em geral*, ao conhecimento do mundo; o segundo refere-se ao domínio das regras da produção e compreensão de uma determinada língua histórica e o último, o nível individual, refere-se ao saber com propriedade, ao falar em situações determinadas de acordo com as circunstâncias, assim, a linguagem como atividade é o discurso.

Coseriu mostra que a esses três níveis de linguagem correspondem um conteúdo e um saber específico: ao nível universal corresponde a designação e o saber elocucional; ao nível histórico corresponde o significado e o saber idiomático e ao nível individual corresponde o sentido e o saber expressivo. O primeiro é a referência à realidade, o segundo é o conteúdo de um signo ou expressão enquanto dado numa determinada língua e o último, o sentido, é o conteúdo próprio de um texto, o que o texto exprime além e através da designação e do significado.

Partindo do princípio de que os textos apresentam, simultaneamente, esses três níveis, é incompreensível que, nas análises de produções textuais, leve-se em consideração para a correção apenas o nível histórico. Terezinha Bittencourt (2008), em seu artigo, evidencia bem essa ideia:



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

É necessário ressaltar que, na atividade concreta da fala, esses conteúdos bem como os saberes que permitem sua manifestação ocorrem sempre juntos, cabendo ao estudioso identificá-los e examiná-los, a fim justamente de que possa perceber suas peculiaridades e, desta forma, intervir com segurança no que de fato constitui as dificuldades dos alunos.

### ***4. Por que o texto é ruim?***

Geralmente, ao corrigir textos, os professores caracterizam muitos deles como ruins. Esses profissionais verificam apenas as deficiências do aluno, em seu saber idiomático. Entretanto, a análise deveria estar voltada para os três saberes.

Muitos estudantes mostram bom domínio no saber idiomático, mas deficiências nos outros saberes. Ou então, eles têm ótimas ideias, entretanto, deficiências no saber expressivo ou idiomático. A partir desse impasse, a pergunta é *o que fazer?*

A ideia é que se faça uma análise simultânea dos três saberes e que se discuta com os estudantes as deficiências encontradas para que eles possam revê-las e, conseqüentemente, minimizá-las.

Compreendendo que as turmas são heterogêneas e que os alunos apresentam dificuldades diferentes, os professores deveriam, em lugar de recriminar as produções textuais de seus aprendizes, elogiá-los, mostrando-lhes os seus desempenhos nos outros saberes. E, é claro, apresentar meios para sanar suas reais dificuldades.

### ***5. Análise de redações***

Objetivando verificar as principais deficiências encontradas em redações, foi feita uma pesquisa a partir de vinte trabalhos que foram produzidos por alunos do professor de Língua Portuguesa Paulo Freitas, que atua na instituição FATEF – Faculdade Aplicada de Teologia e Filosofia localizada na cidade de São Gonçalo. O curso é de nível médio e é dividido em módulos. Os estudantes estão cursando o primeiro módulo que é referente ao ensino da Língua Portuguesa. É interessante relatar que, após a conclusão deste curso, os alunos ingressam direto para o primeiro período de Teologia.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

As produções textuais apresentaram diferentes deficiências, no que diz respeito aos três níveis de conhecimento. Destas produções, foram selecionadas três para análise.

### **5.1. Redação1 – entender a proposta é fundamental**

O professor Paulo Freitas solicitou que os alunos redigissem uma redação no gênero dissertativo, cujo tema era: *O cidadão brasileiro precisa ser poliglota em sua própria língua*. Muitos alunos obedeceram ao gênero textual, entretanto, alguns demonstraram não conhecer o modelo. Por exemplo, a redação 1 explicita esse problema.

O estudante redigiu sua redação criando um pressuposto: *a diversidade da língua falada* e dois argumentos: *as diferentes colonizações* e *a grande dimensão regional*. Por último, a *conclusão*. Observa-se que o aluno demonstrou possuir um saber elocucional e idiomático muito bom. Entretanto, mostra uma deficiência no saber expressivo. O professor Paulo classificou essa redação como excelente. Neste caso, o conceito deveria estar distribuído entre os três saberes. Ou seja, excelente nos saberes elocucional e idiomático, mas fraco no que diz respeito ao saber expressivo.

Em seguida, o professor deveria explicitar essa falha e ministrar uma aula, especificamente, sobre o gênero dissertativo. Como, por exemplo, uma redação deve apresentar *Introdução*, *Desenvolvimento* e *Conclusão*; os parágrafos, geralmente, são ligados por conectivos e são construídos a partir de uma ideia núcleo que é materializada no tópico frasal; eles devem ser coesivos e coerentes. Além disso, mostrar o quanto é importante fazer uma boa leitura da proposta e do tema. Segundo a professora Maria Thereza Rocco, em entrevista para a revista *Redação* (2008, p. 28), candidatos de vestibular que apresentam redações coerentes, coesas e sem erro da estrutura da língua quando fogem ao tema, simplesmente, não têm sua redação corrigida e recebem a nota zero.

### **5.2. Redação2 – o texto acadêmico deve ser impessoal e coeso**

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

A redação 2 recebeu o conceito *bom*. Entretanto, a aluna demonstrou um saber elocucional muito bom. Dissertou acerca das variações que a língua portuguesa sofre no tempo e as mudanças referentes ao sistema ortográfico, também relatou sobre a variação sócio-cultural que separa o letrado do iletrado. Ela abordou o sentido literal de *poliglota* e também fez relação com o termo variação.

Já com relação ao saber expressivo, a aluna apresenta algumas dificuldades, pois quando ela repete o termo *poliglota* seis vezes e a expressão *cidadão brasileiro* cinco vezes, ela demonstra não conhecer que a repetição de termos em excesso não é conveniente em textos dissertativos, mas sim nos textos publicitários, literários e ditados populares. É importante relatar que a repetição é viável nos textos dissertativos já que não afeta a clareza da mensagem, mas isso reflete pobreza em seu saber idiomático, pois a aluna demonstra não conhecer outros recursos de coesão.

A dificuldade no saber expressivo persiste e se evidencia no fragmento *...quando eu digo isso, estou afirmando que ele...*, ela usa o pronome pessoal *eu*, demonstra não saber que um texto acadêmico deve ser impessoal e apresentar a variante formal, a expressão *quando eu digo* é próprio da fala e não da escrita. Além disso, ela cita: *somente os letrados e os grandes homens da nossa literatura*. A aluna usa termos muito genéricos que são inadequados, em um texto dissertativo. É importante que o professor explicita que objetividade é um quesito importante na produção textual.

E com referência ao saber idiomático, verificou-se que ela desconhece as possibilidades de substituição dos termos repetitivos por pronomes e ou sinônimos. Deste modo, estilisticamente, o texto apresentaria uma linguagem mais aprimorada. Além disso, foram observados problemas de pontuação. Todavia casos de pontuação incorreta foram encontrados, na maioria das redações analisadas. Logo, é fundamental que o professor faça uma revisão especial desta temática. E também, o professor deveria fazer referência a este texto e, junto à turma, procurar usar recursos gramaticais e ou lexicais da língua que podem substituir os termos repetitivos.

### **5.3. Redação3 – as ideias precisam estar bem argumentadas**

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

A redação 3 apresenta problemas nos três saberes. A estudante inicia sua produção textual com a seguinte frase: *Esta redação mostra a realidade característica do povo brasileiro*. Em seguida, ela desenvolve outro parágrafo, apresentando deficiência no saber expressivo, já que um texto dissertativo exige que o produtor o inicie de preferência a partir de sua tese, ou seja, da ideia principal sobre o que se pretende argumentar. Ela usa um modelo de introdução não apropriado para a dissertação. Além disso, a estudante demonstra não conhecer a estruturação de um parágrafo. Por exemplo, ela apresenta sua ideia: *A diversidade brasileira leva um mesmo item a ter várias denominações em diversas áreas do país*. Em seguida, em outro parágrafo, exemplifica: *Por exemplo; No Pará macaxeira é a mandioca, em Brasília é o aipim no Rio de Janeiro*. Neste caso, se os exemplos estão ligados à mesma ideia que foi apresentada anteriormente, é importante que eles permaneçam no mesmo parágrafo.

Com relação ao saber elocucional, a aluna demonstra dificuldades, já que ela apresenta apenas duas ideias, que não foram bem argumentadas, referentes à miscigenação do povo brasileiro e a variação linguística regional. O fragmento: *No Pará macaxeira é a mandioca, em Brasília é o aipim no Rio de Janeiro* mostra incoerência, pois, a ideia de que *macaxeira* tem outras denominações em outros estados não está bem clara. É relevante ressaltar que o não conhecimento da estrutura de um parágrafo está voltado para o saber expressivo, mas isso gera deficiência no saber elocucional, já que um parágrafo mal estruturado acaba gerando textos com falta de clareza.

Entretanto, é importante ressaltar que nem todos os parágrafos apresentam esses problemas. O último, *Conclui-se então que as pessoas podem falar a mesma língua com variações de acordo com a região em que vive*, apresenta uma conclusão coerente.

Segundo o professor Luiz Pereira, em sua entrevista para a revista Redação (2008, p. 50), *A obrigação de quem escreve um texto argumentativo é mostrar da forma mais direta possível sua visão sobre um dado assunto*. E Othon Garcia (1978, p. 291) ressalta:

Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não provisionou.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

No que diz respeito ao saber idiomático, o texto mostra deficiências no domínio da *concordância* nominal pertinentes à língua formal. A estudante escreveu *raças europeus*, neste caso, segundo as regras gramaticais, a concordância deve ser *raças europeias*. O texto apresenta muitos problemas com a pontuação.

### **6. *Análise do resultado***

Ao fim da análise, verificou-se que as três redações apresentam problemas de ordens diversas. A redação<sup>1</sup> evidencia um ótimo desempenho nos saberes idiomático e *elocucional*, entretanto, mostra deficiência no saber expressivo. Já a redação<sup>2</sup> tem um bom desempenho no saber elocucional ao contrário do saber idiomático e expressivo. E a redação<sup>3</sup> apresenta dificuldades nos três saberes, principalmente, no expressivo.

Portanto, é imprescindível que o professor esteja atento ao que realmente é deficitário e ao que realmente precisa ser revisto. Por conseguinte, os alunos necessitam saber de *suas* dificuldades, para futuras correções. Na verdade, seus textos não são ruins, em um panorama geral. Logo, os conceitos referentes às produções dos alunos devem ser mudados.

Segundo o *professor* e linguista Carlos Eduardo Uchôa (2000, p. 69),

O objetivo do ensino da língua: levar o aluno a alcançar a suficiência, a maior conformidade possível com as normas concernentes a cada um dos três níveis do falar. Exige-se assim, que os professores de Português sejam professores de linguagem, não somente de língua, já que, além da meta de capacitarem os alunos ao domínio reflexivo do saber idiomático, devem também se preocupar com a prática dos saberes elocucional e expressivo dos seus educandos...

### **7. *Conclusão***

Este trabalho de pesquisa é de grande valor para aquele que tem interesse na temática Produção *Textual* e, também, interesse na aplicação da teoria da linguagem do linguista Eugenio Coseriu.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

De acordo com o resultado da *prova Brasil*, concluímos que, realmente, o ensino de Língua Portuguesa, nas escolas públicas, vai mal. Além disso, após a leitura das vinte redações, percebemos que os estudantes apresentam diferentes dificuldades em seus textos.

Para provar que escrever não é difícil, mostramos a importância do questionamento constante do aluno até alcançar sua resposta. Concluímos que a habilidade de redigir é adquirida com o tempo, já que ela exige muitas leituras e escritas.

Vimos também que o uso das estratégias de pré-escrita: *Lista, Escrita Livre e Fórmula do Repórter* é um excelente caminho para o aluno encontrar e organizar as ideias principais de um tema.

Analisando o tópico: *Como redigir?* Verificamos que ao responder os questionamentos, o aluno pode detectar quais os pontos que ele tem dificuldade.

A análise das três redações foi baseada na teoria de Eugenio Coseriu. Buscou-se avaliar os três saberes: *elocucional, idiomático e expressivo*, já que eles estão presentes, simultaneamente, no ato da fala. O resultado da análise foi satisfatório porque percebemos que muitos professores classificam os textos como ruins quando, na verdade, eles não são, já que o professor tradicional, ao analisar as redações, se volta apenas para o saber idiomático.

Compreendemos que os textos apresentam dificuldades de ordens diversas. Deste modo, classificar um texto como ruim é genérico, pois, devemos especificar em qual saber evidenciam-se as deficiências do aluno e mostrá-la ao estudante, auxiliando a saná-las.

### REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Terezinha. *Reflexões sobre a produção textual* Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/4/16.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2008

CARNEIRO D, Agostinho. *Texto em construção – Interpretação de texto*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

CEZAR, Marina e BITTENCOURT, Terezinha e BARROS, M. Luiz. *Entre as fronteiras da Linguagem – textos em homenagem ao*

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

*prof. Carlos Eduardo Falcão Uchoa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lidador, 2006.

COSERIU, Eugênio. *Lições de linguística geral*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1980.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MORENBERG, Max e SOMMERS Jeff, com DAIKER, Donald e KEREK, Andrew. *The Writer's Options – Lessons in Style and Arrangement*. 6 ed., Estados Unidos: Longman, 1999.

*O GLOBO* – In Pesquisa: Brasil longe das metas de educação, de Demétrio Weber, em 18/2/2009.

*REVISTA Língua Portuguesa* especial – REDAÇÃO 2008. Edição revista e ampliada. Editora Segmento.

UCHÔA, Carlos Eduardo F. Fundamentos linguísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna. *Confluência*: Revista do Instituto de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, nº 19, p. 62-75, 1º semestre de 2000.

## INTRODUÇÃO

Apresenta resultados finais do projeto *Saber/Conhecimento como Produto de Consumo. Marcas, Produto e Sedução Discursiva*, desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da UERJ, supervisionado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Darcília Simões. A pesquisa teve como eixo condutor o discurso publicitário em torno das IES particulares do Rio de Janeiro e de São Paulo. Identifica e analisa os valores em torno das marcas institucionais decorrentes da retórica publicitária na comunicação direcionada para o candidato ao ensino superior. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar envolvendo as correntes dos estudos do discurso, da semântica e da Linguística.

A primeira observação sobre a pesquisa desenvolvida remete ao período de concepção e formulação do projeto, no qual foi possível perceber a amplitude de questões subjacentes à temática: entrelaçamento de vários discursos, evidenciando uma complexidade que remeteu à interdisciplinaridade. Neste sentido, a orientação para a realização da pesquisa procurou preservar as indagações como organizadoras do raciocínio geral da investigação. Ao tratar-se das investigações em ciências humanas, nas configurações do projeto de pesquisa apresentado, examinam-se se os processos de construção do sentido, tendo por premissa a existência de manipulação da linguagem em conformidade com o estatuto discurso envolvido na pesquisa: estatuto discursivo da publicidade e propaganda.

A investigação foi orientada por questões em torno do *saber-conhecimento* como objeto de consumo e lógica do mercado, suas implicações sobre a marca e valores a ela agregados, as implicações com as demandas sociais contemporâneas, bem como para o próprio capital, em uma *lexematização* que não se vincule ao próprio *saber-conhecimento*. Caso consideremos o produto *educação* não mensurável em concretude, pode-se afirmar que, como bem de consumo, ele se perde à medida que se generaliza? Se o discurso publicitário é



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

considerado eficaz na medida em que cria identidade entre o produto e consumidor, quais as palavras ou expressões pelas quais circulam a identidade entre IES particulares e aluno-consumidor.

As questões resultaram na seguinte problemática: quais os valores que circulam no discurso publicitário os quais evidenciam saber-conhecimento-consumo. Embora a quantidade de questões sugeridas pela temática tenha dificultado a formulação de uma única hipótese, pode-se considerar que, se o *saber-conhecimento* é apresentado como consumo e se as IES particulares transformam-se em marcas, a identidade frente aos valores em circulação tende a configurar-se no universo do efêmero. Não exclusivos da marca IES particulares quando se pensa em subjetividade, a personalização das IES particulares torna-se rarefeita, fato mais diretamente ligado à disputa em termos de mercado. Qual seja: a identidade do sujeito-consumidor-aluno não é feita em consonância com o perfil acadêmico e científico da IES, como nas IES públicas, senão pelo perfil capaz de atender ao mercado.

Nessa perspectiva, foram os objetivos da pesquisa, analisar no discurso publicitário sua produção discursiva destinada as IES particulares das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro; analisar no discurso publicitário sua produção discursiva destinada as IES particulares das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro; Identificar no discurso publicitário valores emanados sobre o saber-conhecimento implícito às IES, Evidenciar os valores linguístico-semióticos que circulam no discurso publicitário a partir dos sujeitos semióticos que singularizam as IES.

A pesquisa iniciou-se na definição do *corpus* de estudo. O *corpus* foi constituído de peças publicitárias em circulação nos jornais *Folha de S. Paulo* e *O Globo*. As peças publicitárias que “vendem” a imagem de IES particulares foram selecionadas no período compreendido entre dezembro de 2007 e abril de 2008, considerando a fase de processos seletivos.

Em relação aos procedimentos para a definição do *corpus*, destaca-se a quantidade de peças publicitárias que veiculam os processos seletivos das IES particulares. Esse material foi objeto de um estudo preliminar que permitiu constatar a presença de intencionalidades diferentes, moduladas pelo universo de cada instituição. Foram

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

selecionadas peças das seguintes Instituições de Ensino Superior: Faculdade CCAA, Faculdade São José, Faculdade SENAC (Rio de Janeiro), Faculdades Pestalozzi, UNIGRANRIO, UVA – Universidade Veiga de Almeida, Universidade Estácio de Sá, UNICASTELO, FIAP, UMC, UNINOVE, FMU, Universidade Metodista, UNIP, UNIB, UNIBAN, Universidade São Judas.

### **1. Estudos iniciais em torno da temática**

O processo investigativo teve início no estudo das duas lexias *saber* e *conhecimento*. Respalado em Greimas & Courtés e Lyons, foram realizados estudos sobre *sinonímia*. O objetivo foi averiguar as relações de identidade entre as duas lexias e tentar perceber em que medida a criação de lexia composta pelos dois termos estaria expressando o sentido desejado para o olhar investigativo norteador do projeto.

O estudo revelou que *saber* e *conhecimento*, ainda que não sejam sinônimos perfeitos, são possuidores de traços de sentidos correlatos: *saber contém conhecimento*. A formação da lexia composta *saber-conhecimento*, portanto, apresentou-se como correta para os objetivos da pesquisa.

Em sequência, a partir dos pontos semelhantes (semas comuns – cf. POTTIER, 1978) entre os termos, passou-se ao estudo diacrônico dos termos originários da nova lexia. Apreendeu-se que a intersecção acompanha os termos no eixo da história, nas esferas da cultura humana e do poder, do mundo objetivo e do olhar científico. Neste sentido, não diferente da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade da Informação, nos dizeres de Gabraith, Touraine, Toffler e Bell (DE MASI, 2000).

O sentido da lexia *saber-conhecimento*, então, manifesta-se em esferas coletivas das sociedades simbólicas e representativas. Procurou-se em Cassirer (2005) e Lyotard (1990), fundamentação para as transformações do *saber-conhecimento* nas sociedades humanas, até a sociedade contemporânea, principalmente sobre os traços de sentido ligados a o poder e ao capital.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

A segunda etapa reflexiva voltou-se ao vínculo com os valores em circulação nos contornos contemporâneos do *saber-conhecimento*. Foi possível apreender *saber-conhecimento* como objeto de maior valia e seu vínculo com o consumo. Neste sentido, observou-se a ligação com o discurso publicitário e propaganda. Ao longo desses estudos se foram delimitando campos semânticos associados ao macro conjunto das IES, que direcionariam as primeiras discussões em torno do *corpus*:

MERCANTILIZAÇÃO – compreensão em torno do bem de consumo;
– conquista;
– mensurável
– juízo de valores

### ***Campos semânticos gerais***

Conduzindo ao aprofundamento da temática proposta para a pesquisa, impôs-se uma reflexão em torno da concepção do produto para o consumo. A compreensão girou em torno de um aspecto: a circulação do *saber — conhecimento* como produto de consumo só se realiza na medida em que se reveste de valores aceitos pela sociedade. No contexto do estudo, procurou-se identificar os termos que assinalam as necessidades atuais e o entendimento sobre o papel das IES, o que as autoriza a circular como possuidoras de produto ideal para o consumo. O vínculo se estabelece através do discurso educação:

DISCURSO EDUCAÇÃO: Ciência, Tecnologia, Sociedade
Demandas Contemporâneas
Tornar comum os saberes
Produção e Comunicação do Conhecimento

### ***Termos definidores do Discurso Educação***

O levantamento até então apresentado permitiu à pesquisadora definir um olhar para o discurso publicitário, cuja produção se

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

destina a tornar público o produto *saber-conhecimento* como produto de consumo. O papel do discurso publicitário ficou definido como o de enunciador capaz de levar informações sobre o produto, suas características, componentes e valores nos quais as IES estejam inseridas.

A publicidade se configura como agente de expressão pelo qual perpassa o mercado e os componentes subjetivos e objetivos característicos da sedução, perceptíveis na modalidade complexa: *poder – fazer-saber – poder – fazer – querer*. Importante neste contexto destacar que o estudo das modalidades (fenômeno modal – como assinala Fontanille & Zilberberg (2001, p. 227), constitui base reflexiva e operacional para a semiótica de origem francesa. São referências significativas para os estudos da modalidade: Greimas & Courtés (1989, p. 282-4), os estudos de C.T. Pais (1984).

Situar o discurso publicitário no eixo da modalidade complexa, implica a identificação de um enunciador e enunciatário coletivos. Nesse sentido, o sujeito presente na superfície textual pode se manifestar no singular. No caso desta pesquisa é assim que acontece, a IES é um sujeito simples: Universidade São Judas Tadeu, por exemplo. Mas, ao se observar os demais níveis de manifestação e produção de sentido, encontra-se um sujeito coletivo na própria IES. Considere-se ainda o fato do sujeito do discurso publicitário estar normalmente ausente na superfície textual (mecanismo de *debreagem*).

O enunciatário, nos termos apresentados no parágrafo anterior, também é coletivo. Por estes aspectos, a eficácia do discurso publicitário é variável: depende do outro (do enunciatário). O sujeito do discurso publicitário tem um *poder-saber-fazer* (competência), todavia só atinge seus objetivos à medida que engendrar no enunciatário um *querer-fazer* (desejar ser aluno da IES). Em decorrência do exposto, considerou-se (e considera-se) o discurso publicitário duplamente modalizado. Cabe-lhe não apenas o *poder-saber-fazer*, mas também *poder-fazer-querer*.

Ainda na construção dos elementos fundadores para as leituras, definiu-se a publicidade como discurso de fundamental papel diante da competição entre as IES. A ele é necessário produzir um discurso que seja capaz de sintonizar-se com a memória do consumidor,

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

apresentar a IES como signo do novo, do moderno, das necessidades do momento. Evidenciar comprometimento e credibilidade. Ao mesmo tempo esboçar uma identidade e cumplicidade com o consumidor: *estilo – hábito – valores culturais*.

Para o produto *saber-conhecimento* ser entendido como objeto de consumo, as IES devem ser revestidas pelo discurso publicitário de elementos a mais que a finalidade objetiva – a graduação. A sedução e o desejo de posse da marca sobre a qual recai todo o investimento semântico devem engendrar singularidades no sujeito que a possui: fascínio, investimento, desejo, projeção.

Os estudos iniciais permitiram avaliar que, para *saber-conhecimento*, em seus semas voltados para o consumo, a produção discursiva publicitária deveria apresentar objetividade em nível de superfície e esvaziamento semântico (ou em nível profundo) para resultar em algo pragmático, palpável, comunicável em simplicidade imediata. As IES, em termos semióticos, configuram-se como sujeitos coletivos, em empresas cuja valia está em possuírem um número maior de alunos.

### ***2. Procedimentos investigativos e leituras realizadas***

O percurso metodológico adotado para análise foi marcado pela construção de uma metodologia híbrida e ao mesmo tempo coerente. Assim sendo, o estudo foi permeado pela certeza de que vários seriam os modelos teóricos para as leituras. Optou-se iniciar sempre pelo estudo do léxico, partindo da palavra-ocorrência, para os lemas, indo, em seguida, para o processo de enunciação (procedimento que levou aos valores apresentados acima).

A partir do '*estudo do significado*' no *enunciado de superfície*, emoldurado pelo *contexto pragmático*, detectou-se o léxico caracterizador da *produção discursiva* escolhida para análise, passando em seguida para o estudo da *manifestação da significação (semiose)*.

A segunda etapa foi destinada ao estudo do *discurso*, não mais em *nível de superfície*, senão em *nível profundo*. Sobre esse ponto, como foi afirmado no projeto de pesquisa, a sobreposição e interpenetração de *verdades* entre os *discursos* é traço característico

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

das sociedades acentuadamente complexas em suas produções discursivas. Os *valores* se assemelham na superfície, mas no estudo das *estruturas profundas* são reveladas as diferenças, ainda que sutis.

É importante ressaltar que o estudo teve no *sujeito* e na *actância* seu eixo condutor, na *estrutura de superfície e nas estruturas profundas*. Justifica-se a escolha em função da compreensão de que o *investimento semântico* se realiza através da seleção feita pelos papéis temáticos que realizarem suas *virtualidade* (corresponde ao estabelecimento de sujeitos e objetos, anteriormente a qualquer função) através do *nível lexemático* da linguagem, tornando-se perceptíveis nas *figuras e nas configurações discursivas*.

O parágrafo acima pode ser adjetivado como hermético em função da presença de termos que pertencem aos estudos pautados na semiótica greimasiana: *actância, investimento semântico, virtualidades, figuras, configurações discursivas*.

Nos dizeres de Greimas, a *actância* é o lugar para onde convergem as estruturas narrativas, discursivas, os componentes gramatical e semântico, à medida que é carregado ao mesmo tempo de pelo menos, um papel actancial e de um papel temático, que lhes precisam a competência e os limites do *fazer ser* (GREIMAS, 1977, p. 195).

Em consonância com o *Dicionário de Semiótica* de Greimas & Courtés (1989), a *virtualidade* corresponde ao estabelecimento de sujeitos e objetos, anteriormente a qualquer função. *Investimento semântico* é definido como o procedimento através do qual são atribuídos valores semânticos em uma estrutura sintática. Segundo Greimas & Courtés:

Na medida em que a análise de um enunciado (frase ou discurso) permite reconhecer, determinar e organizar as unidades semânticas de quaisquer dimensões (semas, sememas, temas, etc.), autorizando assim a se falar de um componente autônomo, relativamente independente do componente sintático, um procedimento inverso pode ser visualizado na perspectiva gerativa: partindo das estruturas profundas e abstratas (...) como contendo, a cada instância ou nível de profundidade, estruturas sintáticas e investimentos semânticos que lhes são paralelos e conformes (1989, p. 243-4).

Dentro do universo em análise, o papel das IES, enquanto enunciantoras (*actância*), na condição de manipuladoras do discurso,

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

investe na estrutura de superfície por meio da escolha de palavras que expressam valores sobre o produto *saber-educação* de forma a garantir singularidade à marca. Entretanto, a diferenciação é apenas aparente, na superfície dos enunciados. Ou seja: os valores reais são os da lucratividade.

### ***3. Empregabilidade: Valor em Evidência***

O discurso publicitário direciona os elementos de persuasão e sedução em um ponto: *empregabilidade*. Entretanto, vai além do emprego, porque chama para si o sonho do outro, mesmo que esse não lhe seja nítido no momento. A IES alia-se ao sujeito consumidor em suas angústias de jovem candidato ao ensino superior, em suas incertezas quanto ao futuro. Aponta-lhe o caminho, indica-lhe a solução, mostra-se competente em olhar o mundo e não apenas o Brasil. Soma à marca a ideia de formação profissional para o mundo, de condutora segura para o futuro.

Por certo que percebemos que saber-conhecimento circula no texto publicitário como valor implícito. Todavia é o saber-conhecimento para a formação profissional, para o mercado, cujo valor é pragmático. Faz com que se pense nos novos rumos econômicos e nas instabilidades profissionais. Por outro ângulo, na profundidade da enunciação, encontramos como valor a *singularização do sujeito* e a *projeção do sucesso competitivo como valia*.

Neste caso, o discurso publicitário foi caracterizado como lugar por onde os valores atribuídos ao produto de consumo *saber-conhecimento* seriam identificados. Por certo que outra poderia ser a concepção de projeto. Os valores poderiam, por exemplo, ser identificados no interior das ações de comunicação das IES, nos elementos caracterizadores da cultura organizacional etc. No entanto, foi eleito o saber-conhecimento como objeto de estudo e objeto-valor.

Para o estudo dos valores identificados (cujos procedimentos, as opções conceituais a referendar o estudo também poderiam ser várias. Optou-se pelos caminhos apontados por Greimas para a Semiótica Narrativa e Discursiva.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Entre os vários estudos já realizados sobre a semiótica francesa, optou-se pela escolha de *Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva* de Joseph Courtés (1979). Obra de referências para muitos pesquisadores por apresentar fundamentos conceituais para os estudos realizados com base nessa perspectiva semiótica. Destaca-se, além das contribuições de Courtés, o prefácio *As Aquisições e os Projetos*, escrito por Greimas.

Para Greimas, um enunciado omitido nas manifestações textuais assinala a presença de *enunciados subjacentes* que aparecem como uma representação sintático-semântica e que expressa um nível de estrutura profunda. As estruturas de superfície manifestam textos ocorrenciais. Assim, o enunciado elementar é concebido como função que se relaciona por relações paradigmáticas (1979, p. 11).

No nível do esquema sintático, compete às unidades paradigmáticas organizarem a narrativa. Para Greimas, “é somente o reconhecimento das projeções paradigmáticas que permite falar da existência das estruturas narrativas”. Ao reconhecer as relações pragmáticas, igualmente se reconhecem as sintagmáticas que também podem desempenhar o “papel de organizador” das narrativas. (1979, p. 11 e 14).

Nas relações sintagmáticas (presentes na estrutura narrativa) repousa um sentido, um agente motivador. Situa-se nesse ponto o que Greimas chamou de *conceito operatório* e que evidencia o esquema narrativo, *locus* de articulação da atividade humana a qual erige em significação (1979, p. 14).

Greimas, em *As aquisições e os Projetos* (1979), concebe as ações realizadas pelos sujeitos como narrativas mínimas pertencentes a uma sintaxe actancial: micro-narrativas capazes de se articularem entre si, formando as macro-narrativas. A organização da sintaxe dos atos realizados pelos sujeitos (actantes) acontece nos programas narrativos (1979, p. 25 e 26).

No estudo realizado, procurou-se apreender os programas narrativos implícitos nos enunciados que serviram como referencial para a identificação dos valores do *saber-conhecimento* como produto de consumo. Seguem alguns exemplos.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

A pesquisa teve em seus objetivos apreender os valores em circulação das Instituições de Ensino Superior. Entendeu-se que cada peça publicitária expressaria valores que recairiam sobre a marca institucional. Tendo isso em mente, definiu-se o estudo dos enunciados mediante os seguintes critérios:

- enunciados que caracterizam a forma de chamamento para a abertura do diálogo com o possível candidato;
- enunciados que revelam os atributos da instituição em termos de sedução discursiva.

No âmbito da Semiótica voltada à comunicação publicitária, investigam-se as estratégias da comunicação que regem a peça publicitária, os processos de construção e de transformação de identidades dos produtos e das marcas. Os valores apreendidos são formados pelas partes semânticas às quais correspondem os efeitos de sentido (VOLLI, 2007).

Ainda o mesmo autor destaca as formas narrativas em circulação no discurso publicitário, são construídas em dois os eixos fundamentais: valores de uso (praticidade e funcionalidade) e valores de base (corresponde a realização efetiva de um valor).

Na pesquisa realizada, os valores *empregabilidade*, *preço*, *sucesso social e econômico* e *responsabilidade social* se confundem nos termos de valor de uso e com os de base. A sutileza na distinção desses dois elementos é justificada pela natureza do produto destinado à venda: *saber-conhecimento*. Os valores mencionados foram identificados no nível de enunciação. Trouxemos para o corpo deste artigo um exemplo: *Empregabilidade*.

### **EMPREGABILIDADE:**

**UVA: O mercado não perdoa. Faça UVA.**

#### **4. Enunciados: *Empregabilidade***

*Empregabilidade* foi entendido como o termo presente no campo semântico para mercado, carreira, emprego. Observou-se que o termo está associado à marca. As IES oferecem a solução para o

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

garantia de emprego. Todavia o que é projetado não está contido no produto: garantia de emprego

Em *O Mercado não perdoa. Faça UVA*, foi observado que o sujeito enunciador, para atingir seu objeto valor, realiza um programa narrativo que tem como adjuvante (sujeito auxiliar) o próprio mercado. Neste caso, o mercado atua com dois papéis actanciais: sujeito auxiliar do enunciador e antissujeito para um programa narrativo a ser realizado pelo sujeito consumidor.

Se *O mercado não perdoa*, as escolhas feitas pelo sujeito consumidor passarão por um critério de julgamento realizado pelo sujeito Mercado. Nesse contexto a IES UVA fica caracterizada como o sujeito capaz de ajudar (adjuvante) no programa narrativo do sujeito consumidor. Ela o coloca fora da sanção negativa do mercado, garantindo, portanto, a empregabilidade: *Faça UVA*.

### ***5. Considerações finais***

A marca não é apenas a referência de um produto. É um símbolo onde observamos elementos físicos sensíveis à percepção. Contém algo que se direciona à mente do consumidor. Para Randazzo, o produto que não tem uma marca é uma coisa. Junto ao produto, compram-se subjetividades, logo, a marca é uma *entidade perceptual, com um conteúdo psíquico definido* que é dinâmico.

A publicidade, por sua vez, se serve das possibilidades subjetivas e procura refletir os valores do consumidor na peça publicitária. Neste sentido, uma marca pode funcionar como portadora de projeções nas quais o discurso publicitário projeta os valores e as sensibilidades do consumidor (RANDAZZO, 1996, p. 23-6).

No percurso investigativo, percebeu-se que os atributos da marca conferem credibilidade para a primeira adesão do sujeito-aluno-consumidor. Por esta linha de raciocínio, o *saber-conhecimento* como produto de consumo está mais próximo da eficácia quando se apresenta aparentemente isento das marcas do consumo. Explicando: se os valores postos em circulação através do discurso publicitário não destacarem a realização do *saber-conhecimento*, mesmo que se-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

jam voltados para a empregabilidade, a marca da IES se transforma em efêmera.

No tocante à linguagem verbal escolhida pelo discurso publicitário para a maioria das instituições se distancia da gíria, embora expresse traços do discurso coloquial. Algumas peças publicitárias, também voltadas ao *saber-conhecimento* como consumo, têm na gíria a força de expressão. Se considerarmos que a escolha da linguagem revela o lugar onde se coloca a IES, revestir a marca de juventude em função do público-alvo pelo emprego de gírias cria apenas uma identidade imediata e transitória.

A gíria é uma linguagem efêmera; utilizada nas peças publicitárias atende aos agentes motivadores (o público jovem) da publicidade por direcionar-se ao público específico, seja qual for o produto. Muitas vezes ajuda a construir a estética do humor, recurso de chamamento. Por esse entendimento, para o produto *saber-conhecimento*, a gíria não carrega o saber e nem o conhecimento, do ponto de vista conservador ou não. A linguagem da empregabilidade não se expressa em gíria, nem tão pouco a comunicação do saber e do conhecimento.

### **BIBLIOGRAFIA**

BARBOSA, I. *Os sentidos da publicidade*. Estudos interdisciplinares. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

BAUDRILLARD, Jean. *Para uma crítica da economia política do signo*. Trad. Aníbal Alves. Lisboa: Edições 70. 1972.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. 3. ed. Trad. Maria Glória Novak. Campinas: Pontes, 1991, vol. I e II.

BRETON, Philippe. *A manipulação da palavra*. Trad. M. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999.

———. *A argumentação na comunicação*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2003.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

CASSIRER, Ernest. *Linguagem e mito*. Trad. J. Guinsbug e M. Shnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2003.

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

DE MASI, Domenico (org.) *A sociedade pós-industrial*. Vários Tradutores. São Paulo: SENAC, 2000.

DOUGLAS, M. & ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens*. Para uma antropologia do consumo. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

FLOCH, J. M. *Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit*. Pour une semiótica plastique. Paris: Hadès; Amsterdam: Benjamins, 1985.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tensão e significação*. São Paulo: Discurso, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

GREIMAS, J. & COURTÉS. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1989.

HAUG, Fritz Wolfgang. *Crítica estética da mercadoria*. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: UNESP, 1997.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. Trad. Rosa Mattos e Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional & EDUSP, 1979.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

PAIS, Cidmar Teodoro. Elementos para uma tipologia dos sistemas semióticos. *Revista Brasileira de Linguística*. São Paulo, v. 6, nº 1.

POTTIER, B. *Linguística geral*. Teoria e descrição. Trad. e adap. portuguesa de Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

RANDAZZO, Sal. *A criação de mitos na publicidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. [no prelo]

***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

———. *Iconicidade e verossimilhança*. Semiótica aplicada ao texto verbal. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br>

VOLLI, U. *Manual de semiótica*. Trad. Silvia Debetto C. Reis. São Paulo: Loyola, 2007.

**T@H @FIM DE TC?  
HIBRIDISMO E MULTIMODALIDADE DISCURSIVA  
NA NOTAÇÃO ESCRITA DO MSN-MESSENGER**

*Eveline Cardoso* (UFF)  
[evelinecard@oi.com.br](mailto:evelinecard@oi.com.br)

INTRODUÇÃO

Sabemos que os efeitos das mudanças tecnológicas alcançaram as inúmeras possibilidades de uso da linguagem e da língua. Segundo Roger Chartier (2002), a revolução do texto eletrônico é uma transformação profunda nas relações com a cultura escrita, pois atinge a produção dos textos, o suporte do escrito e as próprias práticas de leitura. A partir da mudança nessas relações surgem os gêneros digitais: *e-mail*, *blog*, *chats*, entre outros.

Além de se constituir em gêneros que, com o tempo, tornam-se mais ou menos institucionais, a mídia eletrônica, por promover a conjugação de material visual, sonoro e escrito ao mesmo tempo, traz à tona a discussão em torno da *multimodalidade discursiva*, característica cada vez mais recorrente de gêneros textuais orais e escritos que se nutrem da harmonia entre palavra e imagem (DIONÍSIO, 2006).

Por outro lado, considerando que o *chat* é um gênero transmutado de uma situação de diálogo oral (ARAÚJO, 2005), e por isso, híbrido entre oralidade e escrita, o objetivo do presente trabalho é observar características da escrita produzida nos ambientes de bate-papo virtual do *MSN-Messenger*, considerando a intersemiose escrita-imagem-som que o caracteriza.

**1. Uma “fala por escrito”...**

Há que se considerar dois aspectos importantes sobre a natureza da comunicação em mídia eletrônica: o primeiro é o que proporciona a integração de várias semioses – texto, imagem e som –, o que vem sendo chamado por alguns estudiosos multimodalidade (Cf. DIONÍSIO, 2006); e também o que privilegia uma escrita peculiar,

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

semialfabética, traduzida por uma pontuação mínima, ortografia “bizarra”, abundância de siglas e abreviaturas, oralidade e construções frasais pouco ortodoxas.

A escrita extremamente abreviada, oralizada e cheia de recursos icônicos e sonoros não é um mero estilo criado pelo internauta: corresponde ao ambiente discursivo eletrônico em que esses textos são produzidos, no qual prevalece a rapidez em atender às necessidades imediatas de uma relação semelhante a que se estabelece no diálogo cotidiano. Consoante os pressupostos bakhtinianos, essa motivação é precisamente o que torna o *chat* um gênero secundário, oriundo da transmutação de um gênero anterior baseado na oralidade (ARAÚJO, 2005).

Embora extremamente dinâmico e interativo, o ambiente virtual é movido pelo texto escrito, e nesse sentido, não pode ignorar a existência de convenções. Por outro lado, como observou Chartier (2002), é natural que novas formas deem margem a novos sentidos, i.é, assim como o códex, em substituição ao pergaminho, possibilitou uma nova relação entre a obra, o objeto, o escritor e o leitor, também o texto eletrônico reinaugura esse ciclo, inclusive em sua relação com a própria escrita e também com a própria fala.

Já observamos que a rapidez e a economia determinam o uso da língua escrita no contexto virtual, produzindo um código que provoca a ortografia. Invenção tardia no português, a necessidade de se criar uma unificação da língua escrita é proveniente da escolaridade obrigatória e da proliferação dos meios de comunicação em massa, de modo que

A ortografia funciona [...] como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 2006, p. 3)

Sendo algo arbitrário, não há entre as correspondências letradas de uma língua uma obrigatoriedade natural. É o que verificamos, por exemplo, no uso dos grafemas “ch” e “x”, ambos correspondentes a um mesmo fonema, os quais, na primeira metade do século passado, figuravam em palavras como “archipélago” e “architectura” com outro valor fonêmico. Entretanto, existem regularidades

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

e irregularidades nas normas ortográficas que permitem mapear as possibilidades de variação ortográfica, e é sobre essas possibilidades que algumas variações dos internautas podem recair, como é o caso das ocorrências do fonema /s/, que pode realizar-se por meio das letras correspondentes s (sapato), c (cenoura), ss (massa), sc (piscina), ç (criança), x (próximo) ou xc (exceção).

Ignoradas as regras ortográficas convencionais, o internetês segue outros princípios, apresentados por Thurlow & Brown (2003) como três máximas:

1. Máxima dupla da brevidade e velocidade
  - (a) abreviação de itens lexicais
  - (b) uso mínimo de letras maiúsculas e sinais de pontuação
2. Reestruturação paralinguística
  - homofonia letras e números
  - recuperação de vogais elididas
  - Aproximação fonológica (*Apud* FREITAG & FONSECA E SILVA, 2006, p. 3)

Nas interações dos bate-papos virtuais, cada forma é escrita de maneira o mais econômica e referencial possível, deixando de valer tanto pelos segmentos que a compõem (e com que se torna viável a pronúncia), e mais pela criatividade e eficácia em remeter imediatamente a outra forma conhecida da língua. Por exemplo: a forma 9da10 (que equivale a “novidades”) economiza cinco caracteres em relação à palavra usual, recorrendo à homofonia dos numerais, independentemente das alterações fonéticas que a pronúncia literal acarretaria no acento tônico. No caso, a vogal tônica [o] da forma primitiva novo, e a postônica final [e] do prefixo –dade (médias-altas) tornar-se-iam médias baixas, uma vez substituídas pelas correspondentes tônicas das formas nove e dez.

Adequações fonéticas como essa não importam para o interlocutor da mensagem virtual, uma vez que as formas modificadas não serão pronunciadas, pelo menos não ali naquela interação. Nesse sentido, Marcuschi (2005) alerta que não se trata de uma “fala por escrito”, mas de um registro híbrido. A fala funcionaria como molde



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

da escrita ainda na concepção de Marcuschi, ou podemos pensá-la como elemento referencial para a escrita.

Na verdade, embora desbanque de vez o pressuposto de que fala e escrita seriam representações linguísticas nítida e completamente diferentes entre si, essa mistura possibilitada pelos *chats* continua intrigando os pesquisadores. Marcuschi apud Santos (2007) situa o registro escrito dos *chats* no “entrecruzamento entre fala e escrita”, e Santos, baseada nessa afirmação, aponta a necessidade de se relativizar a própria noção de continuum já sistematizada pelo autor para o tratamento desse gênero, lançando mão do conceito de imbricação do próprio Marcuschi para uma análise mais coerente:

[...] Como negar que a IOL *imbrica características da fala e da escrita*, sendo escrita com condição de fala? Ora, se as condições de produção do gênero *chat* misturam as modalidades fala/escrita, o texto que se lê numa interação *on-line é escrito “falado”*. [...] É texto falado por escrito, sendo necessário localizar este novo gênero no “entrecruzamento entre fala e escrita” (Marcuschi, 1999), daí a necessidade também de se [...] assumir a noção de *imbricação*, ou seja, *IOL não é escrita nem fala, mas a mescla dos dois*. (SANTOS, 2007, p. 157-8)

A autora refere-se ao *chat* ao longo de sua análise como “conversação por escrito”, e termina por dizer que, mais importante do que situar o gênero entre fala e escrita, é explorar a maneira como permite sua mistura, proporcionando novas relações com ambas as modalidades.

Como apontamos, nos *chats*, as palavras cifradas valem por uma carga “referencial”, que remete às formas originais durante a leitura. O interessante é deixar-se levar pela imaginação para “teclar” com o maior número possível de pessoas (quando é o caso), desafiando a capacidade inventiva e a habilidade dos dedos para gerar a mesma dinâmica que rege a conversa face a face através dessas cifras.

Por outro lado, não é possível violar regras sem conhecê-las. Apesar de não haver uma regularidade no sentido de uma única forma “internáutica” para uma palavra do uso comum (‘beijo(s)’, por exemplo, pode ser bj, bjo, bejo, bjs, bjux etc), o domínio do sistema linguístico e de suas regras está subjacente às inovações, restringindo construções como a abreviação bjo para “beijo”, por exemplo. Na verdade, no caso dos *chats*, não se pode esquecer que a motivação

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

principal da escrita é, além da rapidez, a reprodução de um registro próximo do falado, e nesse sentido as variações fonéticas da língua, bem como suas relações com a fonologia, podem auxiliar a explicação sobre as alterações da grafia original na Internet.

### ***2. Múltiplas semioses em jogo***

Além do hibridismo entre oralidade e escrita, um outro aspecto do registro dos *chats*, que, aliás, é inerente à linguagem da Internet de modo geral, é a conjugação de múltiplas linguagens ou multimodalidade discursiva. O termo é empregado por Dionísio (2006) para designar a crescente aproximação entre imagem e palavra de que fazem uso os textos escritos atuais, a qual vem sendo ainda mais ampliada pelo advento das novas tecnologias. Segundo a autora, essa conjugação, mais do que representar ou divulgar informação, revela nossas relações com a sociedade e com o que ela representa para nós (p. 131).

Relembrando as pinturas rupestres, as pictogravuras egípcias e chinesas e as pinturas nas catedrais europeias da Idade Média, Dionísio chama atenção para a importância das imagens nas práticas de leitura mais antigas, e destaca a necessidade de inclusão da multimodalidade ao conceito de letramento, termo cunhado basicamente para definir os sujeitos que dominam e fazem uso da linguagem escrita. É nesse sentido que a autora concebe o letramento como um fenômeno plural e saliente que, com o desenvolvimento tecnológico, a imagem não se sobrepõe à palavra no texto ou vice-versa: ambas se harmonizam visualmente, de modo que a ausência de um desses aspectos – o pictórico ou o verbal –, gera uma incompletude semântica que afeta o sentido global do texto (DIONÍSIO, 2006).

Para Dionísio, a multimodalidade dos gêneros textuais depende diretamente da audiência ou meio físico em que se transmite o gênero. Dessa forma, também os textos escritos podem apresentar informações visuais, que se enquadram num contínuo no sentido de serem mais ou menos informativas ou mais ou menos padronizadas. A autora analisa, como exemplos, um poema concreto, um artigo científico para crianças e um infográfico (gráfico que utiliza recursos visuais atrelados a textos curtos), ressaltando que a multimodalidade

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

liberta a manipulação dos gêneros e facilita a interação do leitor com eles. Braga (2005) concorda com Dionísio, destacando que a multimodalidade amplia as possibilidades de construção de sentido de um texto, e explica como:

[...] os diferentes tipos de significados veiculados por cada modalidade individual se integram e se complementam de forma a auxiliar a interpretação geral ou de segmentos particulares do texto. Os diferentes arranjos entre as diferentes categorias de significados veiculados pelas diferentes modalidades não podem ser controlados e totalmente previstos pelo autor, o que explica a multiplicidade de leituras possíveis para os textos multimodais. (p. 149)

Considerando o computador como um suporte potencializador da multimodalidade, graças à disponibilidade de inúmeros programas e dispositivos hipermídia, parece óbvio afirmar que os textos eletrônicos já são concebidos nessa intersemiose. Além de serem de natureza hipertextual, isto é, construírem-se por uma rede de conexões que podem ser empreendidas à vontade do leitor, os textos eletrônicos podem ainda incorporar unidades de informação de naturezas diversas, o que, segundo Braga, ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais. Por essa razão, a autora chama os textos eletrônicos de hipermodais, procurando contemplar melhor a complexidade da conjugação entre hipertexto e multimodalidade discursiva.

Tendo observado, então, o duplo hibridismo que caracteriza os *chats* – porque se nutrem de elementos da oralidade e da escrita ao mesmo tempo em que se constroem de múltiplas semioses –, vejamos como esses aspectos podem ser observados na análise dos registros de bate-papos virtuais do *MSN-Messenger*.

### **3. Hibridismo e multimodalidade no msn-messenger**

Antes de mostrar de que maneira a multimodalidade e o hibridismo foram observados nos registros do *MSN-Messenger*, cabem algumas breves considerações sobre sua estrutura enquanto gênero digital. O *MSN-Messenger* é um programa de mensagens instantâneas em tempo real criado pela Microsoft e um dos softwares do tipo mais utilizados atualmente. Trata-se de um programa de conversas on-line agendado: os usuários realizam as conversas quando es-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

tão on-line e só interagem com amigos ou conhecidos que tenham adicionado à sua lista de contatos e que também estejam conectados. É um tipo de interação particular, diferente das salas abertas, em que todos os usuários têm acesso às mensagens enviadas por todos (Cf. MARCUSCHI, 2005, p. 42-51).

A multimodalidade discursiva e o hibridismo entre oralidade e escrita são duas tendências inter-relacionadas e complementares dos *chats*, e são produto da situação de comunicação como um todo, sendo considerados o ambiente, o suporte, os interlocutores, seus interesses pessoais e objetivos.

Situando-se o bate-papo virtual num contexto em que predomina a tentativa de se aproximar do registro oral, não é difícil concluir que encontramos diversos usos de palavras reduzidas no *corpus* que também o são na oralidade. Dessa forma, tendo compreendido a natureza híbrida dos *chats*, ao contrário do que tem sido dito no senso comum, podemos dizer que misturar características da fala com a escrita é uma tendência completamente coerente e adequada ao gênero, de modo que, estranho seria se fosse diferente.

Em pesquisa anteriormente desenvolvida<sup>9</sup>, concluímos que as marcas da oralidade que se mesclam na escrita dos *chatters* se resumem a reduções das palavras que já se realizam em situação oral propriamente dita, interjeições, marcadores conversacionais e outras marcas típicas, como preferência por certas construções linguísticas em lugar de outras mais aceitas pela Gramática Tradicional. Um exemplo pode iluminar a tentativa desses usuários de reproduzir manifestações da oralidade na escrita<sup>10</sup>:

---

<sup>9</sup> A pesquisa a que me refiro é a monografia final do curso de Especialização em Língua Portuguesa, defendida em dezembro de 2009 junto à Secretaria de Pós-Graduação da UERJ/FFP, cujo título é "*T@ @fim de tc?: aspectos do código linguístico utilizado na interação dos bate-papos virtuais*", sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Victoria Wilson.

<sup>10</sup> As seqüências conversacionais que servem à nossa análise foram gentilmente cedidas por seus produtores, que são jovens com idade entre 18 e 26 anos, residentes no estado do Rio de Janeiro, e cursam ou já concluíram o nível superior de ensino à época (exceto o usuário *Layon -*). Os registros foram produzidos em dias e horários diversos, e têm temáticas diferentes que dizem respeito ao cotidiano dos seus autores. Omitimos sobrenomes, endereços de e-mail ou outras informações que pudessem identificar os interlocutores.



## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

conversar. É o caso da ocorrência da expressão “pacas”, cujo significado diz respeito a muita quantidade, excesso de algo:

(22:41)-Alba: → **mas·é·para·todos·os·aniversariantes·de·junho...·é**

Reconhecendo a necessidade de não estender muito a análise em virtude do espaço disponível, destacamos, entre as expressões típicas do uso coloquial, a regência do verbo “ir” com a preposição “em”:

(22:58)-Alba: → **ah...·fui·no·show·da·vanessa·da·mata·semana·passada¶**

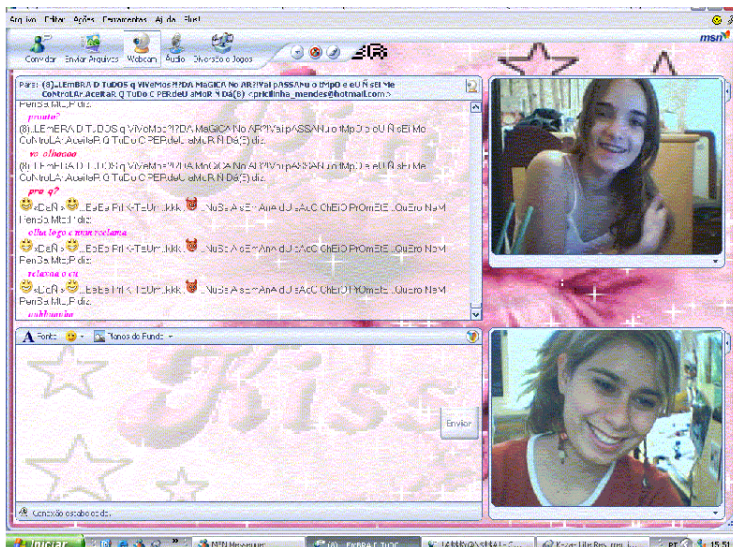
e a preferência pela formação do Futuro do Presente com o auxiliar “ir” em detrimento da desinência típica da forma simples:

(17:15)-Layon~: → **mais·assim·vai·ser·melhor¶**

Analisando agora a harmonia entre palavra, imagem e som, percebemos que permeia todo o ambiente em que se desenvolve a conversação – a janela –, desde os vários ícones que indicam funções e comandos específicos disponíveis ao usuário durante a conversação, até a própria imagem de exibição dos interlocutores, que por vezes é feita em tempo real por meio de uma *webcam*, como mostra a imagem a seguir <sup>11</sup>:

---

<sup>11</sup> Imagem disponível em: <http://primendes2.blog.uol.com.br/images/msn.gif> (11-12-2008)



Cabe ressaltar que, entre as potencialidades do suporte que favorecem a multimodalidade, o usuário do *MSN-Messenger* tem a sua disposição, ainda, a possibilidade de compartilhamento de arquivos de sons ou imagens que também podem se tornar integrantes da conversa. Paralelamente, há os alertas de mensagens recebidas, que são emitidos por meio de um som específico seguido da marcação da aba da janela que recebeu a nova mensagem com uma cor de destaque que pisca, como podemos observar na parte inferior da imagem exibida anteriormente.

A mistura de várias semioses se dá também, e especialmente, pela utilização constante de inúmeros *emotions* ou *emoticons* – pequenas imagens animadas usadas para expressar sentimentos, chamar atenção ou mostrar criatividade<sup>12</sup> – que contribuem para acentuar os laços deste gênero digital com o diálogo cotidiano.

Os *emotions* [...] viriam retomar essas entonações, pertinentes aos diálogos de que trata Bakhtin, em especial nas relações efetivas de oralidade. [...] Os *smileys* [sic] e *emotions*, então, ampliam, assim como a en-

---

<sup>12</sup> O termo tem origem no inglês *emotion + icons* ou ícones de emoção. “São combinações de caracteres do teclado do computador que os participantes de *chat* utilizam para expressarem emoções durante a conversação”. (ARAÚJO, 2007, p. 99)

## Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

tonação, o sentido particular de uma determinada palavra ou expressão no todo do enunciado, só estabelecido através do diálogo. (SIQUEIRA FILHO & BORTOLETO, [s.d.], p. 5)

Lucia Santaella afirma à *Revista Língua Portuguesa* (2006) que os *emotions* seriam um novo código criado pela mistura de códigos da linguagem dos internautas (p. 27). São imagens criadas a partir de sinais gráficos como: :) (sorrindo), :( (triste), :-\* (beijo), ;) (piscando), :P (mostrando a língua) etc. Há outros animados e sonoros, e é possível que os usuários até criem seus próprios *emotions* utilizando ferramentas de alguns programas de mensagens. Santos (2007) aponta que esses recursos “intensificam a expressão escrita, marcando suas emoções, dando a ela um alto grau de informalidade” (p.162), e, podemos concluir, se apresentam como mais uma forma de se distanciar do mundo convencional dos adultos e da escrita com toda sua normatização. Alguns exemplos:





## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Observamos nos exemplos citados que os usuários se utilizam dos *emotions* para expressar gestos como a negação, gargalhadas, ou o próprio ato de “ir” por meio do personagem Pernalonga em movimento. Há também formas imagéticas para as palavras bastante comuns nos bate-papos “eu”, “meu” e “você”, esta última seguindo a tendência abreviada do internetês. E finalmente vale destacar a animação do ponto de interrogação, que é um tipo de registro gráfico geralmente suprimido pelos interlocutores deste gênero.

### ***4. Considerações finais***

Como procuramos mostrar ao longo dessa breve discussão, as tecnologias digitais e a Internet favoreceram o encontro e o entrecruzamento de múltiplas linguagens e das modalidades oral e escrita da língua, que se adaptaram, e vêm se adaptando, a novas estruturas de gênero emergentes da interação na Cybercultura. Observamos como essas tendências de mesclagem se mostram no registro de um tipo de bate-papo virtual – o *MSN-Messenger*, que é um dos dispositivos preferidos das crianças, jovens e adultos de hoje.

Tendo em vista que boa parte do que ocorre na ortografia dos *chats* é tendência dos usos orais cotidianos entre falantes, essa grafia reduzida criada pelos internautas vem dividindo opiniões e levantando um preconceito que parece estar enraizado na antiga crença de que a escrita é uma modalidade superior e modelo para a fala. Esperamos ter contribuído para que o conhecimento da natureza híbrida e da estrutura do gênero digital em questão traga uma luz para essas críticas negativas, partindo do princípio de que a ortografia do internetês atende às exigências da situação de comunicação, tendo por máximas a brevidade e velocidade típicas da fala para ajustar-se à mediação dos teclados na conversa.

Como todo gênero textual, também os gêneros digitais atendem a necessidades que já existiam anteriormente, como enviar uma mensagem, fazer uma pesquisa, lançar informações num formulário, conversar etc. O que mudou foi o percurso tecnológico para realizar essas ações, que acabou modificando o perfil dos usuários e exigindo uma série de outras competências que, já se sabe, fazem parte do que contemporaneamente vem se entendendo por letramento. Dessa for-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

ma, se acentua a importância de compreender em sua natureza as práticas linguísticas de quem t@h @fim d tecl@r.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A conversa na web. O estudo da transmutação de um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 91-109.

\_\_\_\_\_. Nicks & emotions no chat aberto: uma análise da ressignificação da escrita. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Orgs.). *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 38-61.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 144-162.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Morretto. São Paulo: UNESP, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.131-144.

FREITAG, Raquel Meister Ko; FONSECA E SILVA, Marineide. Uma análise sociolinguística da língua utilizada na Internet: implicações para o ensino de língua portuguesa. *Intercâmbio*, São Paulo, vol. XXV, 8 p. 2006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/freitag\\_fonseca\\_%20e\\_silva.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/freitag_fonseca_%20e_silva.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_ & XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MARCONATO, Silvia. A revolução do internetês. *Língua Portuguesa*. São Paulo, Ano 1, n. 5, p.22-29, 2006.

SANTOS, Else Martins dos. Chat: E agora@? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital*. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 151-183.

SIQUEIRA FILHO, Valdemar; BORTOLETO, Maíra. A interação na internet: O gênero discursivo na rede mundial de computadores e suas implicações na relação entre indivíduo e aprendizagem. *Inter-mídias*. Publicação digital, ano 2, n<sup>os</sup> 5 e 6. 13 p. Quadrimestral, [s.d.]. Disponível em:  
<[http://www.intermidias.com/miolo/comunicacao\\_home\\_edu.htm](http://www.intermidias.com/miolo/comunicacao_home_edu.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2007.